

Mira Huusko



## Itsearviointi suomalaisissa yliopistoissa: arvoja, kehittämistä ja imagon rakentamista



**FERA**  
SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA RY

# **Itsearviointi suomalaisissa yliopistoissa: arvoja, kehittämistä ja imagon rakentamista**

Mira Huusko

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden  
tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi  
Villa Rana -rakennuksen Blomstedt-salissa  
perjantaina 18. joulukuuta 2009 kello 12.



Itsearviointi suomalaisissa yliopistoissa:  
arvoja, kehittämistä ja imagon rakentamista



Suomen kasvatustieteellinen seura  
Kasvatusalan tutkimuksia 46

# **Itsearviointi suomalaisissa yliopistoissa: arvoja, kehittämistä ja imagon rakentamista**

Mira Huusko



# Kasvatusalan tutkimuksia

Julkaisija: Suomen kasvatustieteellinen seura

Toimituskunta: Jouni Välijärvi (pj.), professori, Jyväskylän yliopisto  
Joel Kivirauma, professori, Turun yliopisto  
Liisa Tainio, professori, Helsingin yliopisto  
Mailis Salo (siht.), tutkimusamanuessi, Jyväskylän yliopisto

Sarjassa ilmestyneet julkaisut ovat läpikäyneet referee-arvioinnin.

Myynti: [www.kasvatusalan-tutkimuksia.fi](http://www.kasvatusalan-tutkimuksia.fi)  
Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu  
PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto  
Puh. (014) 260 3220, faksi (014) 260 3241  
Sähköposti: [ktil-asiakaspalvelu@ktil.jyu.fi](mailto:ktil-asiakaspalvelu@ktil.jyu.fi)

© Mira Huusko ja Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen  
Taitto: Taittopalvelu Yliveto Oy

ISBN 978-952-5401-48-6 (print)  
ISBN 978-952-5401-95-0 (PDF)  
ISSN 1458-1094  
ISSN 2489-768X (PDF)

Jyväskylän yliopistopaino  
Jyväskylä 2009

## Tiivistelmä

MIRA HUUSKO

Itsearviointi suomalaisissa yliopistoissa:  
arvoja, kehittämistä ja imagon rakentamista

Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 46.

ISSN 1458-1094, ISBN 978-952-5401-48-6

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on analysoida suomalaisten yliopistojen ja niihin kuuluvien laitosten itsearviointia. Tutkimuksessa tarkastellaan, miten yliopistoissa ja laitoksilla ymmärretään itsearvioinnin käsite, ”itse” toimijana sekä miten yliopistoissa ja laitoksilla rakennetaan imagoa ja identiteettiä itsearviointien avulla erilaisten yliopistoon kohdistuvien vaatimusten ristipaineessa.

Tutkimuksen aineistona ovat suomalaisten yliopistojen vuosina 1993–2003 tuottamat yliopistotason itsearviointiraportit sekä laitostason toimijoille tehdyn kyselyn vastaukset. Aineistoja analysoidessa sovelletaan laadullista sisällönanalyysia, jonka toteutuksessa hyödynnetään fenomenografisen lähestymistavan metodologisia periaatteita.

Itsearviointeja koskeissa käsityksissä painotettiin kehittämistä, voimaantumisen mahdollisuutta sekä oman toiminnan ainutlaatuisuutta. Keskeistä erityisesti yliopistotason itsearviointiraporteissa näytti olevan kuvailevan tekstin tuottaminen. Itsearvioinnin käsite ymmärrettiin kehittämissuuntautuneeksi, tavoitteisiin nojautuvaksi ja jälkikäteiseksi arvioinniksi, joka on samalla kriittistä ja reflektoivaa analyysiä vaikuttavuudesta ja tehokkuudesta, oppimisesta ja laadusta sekä näistä muodostuvasta kokonaisuudesta, joiden arviointi toteutetaan itse. Huomioitavaa oli, että itsearvioinnin käsitettä pidettiin annettuna itsestäänselvyyttenä, jota ei tarvitse sinällään määritellä tai kyseenalaistaa.

Itsearviointien itse voidaan määritellä verkostoksi, jossa eri toimijat edesauttavat itsearviointien toteuttamista. Verkostoihin vaikuttavat kansallinen ja kansainvälinen koulutus- ja talouspolitiikka, yliopiston

ja yliopistolaitoksen historia sekä ajankohtaiset painotukset arvioinnissa ja yliopistohallinnossa.

Yliopistoissa ja laitoksilla rakennetaan itsearviointien avulla myös organisatorista imagoa ja identiteettiä. Näkemykseen itsestä ja omasta toiminnasta liittyvät myös yksikön arvot, identiteetti ja imago. Eriytyisesti ulkopuolisille tehtyjä itsearviointiraportteja ja saatuja laatu-yksikkönimityksiä käytettiin imagon rakentamistarkoituksissa. Itsearviointiraportit ja niiden pohjaksi käydyt keskustelut toimivat myös organisatorisen identiteetin sekä laitoksen ja yliopiston yhteisen ymmärryksen ja arvopohjan rakennusvälineinä.

Itsearviointiraporteissa näytti korostuvan yliopiston yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimus, sillä useassa yliopistosta se oli otettu itsearvioinnin erityiskohteeksi. Itsearvioinneissa yliopistoihin kohdistuvat erilaiset vaatimukset menevät kuitenkin päällekkäin ja limittäin, jolloin yhden vaatimuksen perusteluilla saatetaan perustella toista vaatimusta.

Asiasanat: itsearviointi, arviointi, yliopisto, laitos, korkeakoulututkimus



## Abstract

MIRA HUUSKO

Self-evaluation at Finnish universities:  
constructing values, development work and image

Finnish Educational Research Association. Research in Educational Sciences 46.

ISSN 1458-1094, ISBN 978-952-5401-48-6

The aim of this study was to analyze, how university and department level actors in Finnish universities and departments understand self-evaluation. The study focused on how the concept of self-evaluation is understood at universities and departments, how “self” as an actor is conceptualized, and how image and identity are constructed at universities and departments with the help of self-evaluations.

The research material consisted of self-evaluation reports prepared and published by Finnish universities in 1993-2003, and questionnaire data collected for the research from the heads of departments or coordinators of department-level evaluations at four Finnish universities. The data was analyzed with the help of qualitative content analysis, using methodological principles of phenomenography.

According to the results, perceptions of self-evaluation emphasize development work, possibility for empowerment, and excellence of university’s or department’s own activities. Producing descriptive text seems to be an essential part of universities’ self-evaluation reports. The concept of self-evaluation is understood as development oriented and objective-based, and self-evaluation is understood as taking place ex-post. This activity is at the same time a critical and reflective analysis of effectiveness and efficiency, learning and quality, and the combinations of all these, whose evaluation is carried out by departments and universities themselves. It is important to note that the concept of self-evaluation is regarded as given and self-evident, as if it did not need to be defined or questioned.

The “self” in self-evaluations can be defined as a network where

different actors help to conduct self-evaluations. The networks are influenced by national and international educational policies, histories of universities and the higher education system, and current trends in evaluation and university management.

Organisational images and identities of the universities and departments are constructed with the help of self-evaluations. The views of self and own activities are related to the concepts of values, identity, and image. Especially self-evaluation reports made for external parties and the nominations for national centres of excellence are used for constructing image. The self-evaluation reports and discussions carried out while preparing them also serve as a tool for constructing organisational identity, mutual understanding, and values of universities and departments.

The self-evaluation reports seem to emphasize interaction between universities and the society, and this relationship is an explicit target of self-evaluation at many universities. However, external expectations and demands towards universities may be partly parallel and partly contradictory.

Keywords: self-evaluation, evaluation, university, department, higher education studies

# Esipuhe

Elämässäni, opiskeluissani ja työssäni on aina ollut se suuri onni ja kiittollisuuden aihe, että minun ei ole tarvinnut tehdä asioita yksin ja ilman läheisten ihmisten tukea. Tässä väitöskirjaprosessissa ihanien ihmisten olemassaolo ja tuki ovat vielä erityisesti korostuneet. Jo Oulun aikoina tehdessäni pro gradu -tutkielmaa yhdessä Soile Jokisen (os. Willman) kanssa huomasin, miten oleellista on hyvä tutkimusyhteistyö sekä sen aikaisten ohjaajien KT Asko Karjalaisen ja professori (nykyisin emerita) Rauni Räsäsen tuki ja ohjaus tutkimustyöhön ja jatko-opintojen aloittamisen pohdintaan.

Väitöskirjatyöni alkoi, kun sain paikan FINHERT-jatkokoulutusohjelmassa Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksella. Ohjaajani professori Tapio Aittola ja professori Jussi Välimaa ovat toimineet väitöskirjan ohjaajinani sen aloittamisesta asti, josta heille suuri ja lämmin kiitos. Olen oppinut prosessin aikana paljon uutta korkeakoulututkimuksesta, yliopistojen toiminnasta ja kasvatustieteestä.

Esitarkastajia professori Kauko Hämäläistä ja dosentti Seppo Saarta kiitän tarkkanäköisestä esitarkastuslausunnosta, joka auttoi viimeistelemään kirjan nykyiseen muotoonsa.

Koulutuksen tutkimuslaitos ja siihen kuuluva Korkeakoulututkimuksen ryhmä on ollut hieno työympäristö tehdä tutkimusta ja tutustua monenlaiseen koulutustutkimukseen. Kiitän professori Jouni Välijärveä tästä mahdollisuudesta. Korkeakoulututkimuksen ryhmästä haluan kiittää erityisesti ”mentoriani” KT Helena Aittolaa, jonka tuki, apu ja mukana eläminen ovat olleet minulle näinä vuosina ensiarvoisen tärkeitä ja merkityksellisiä.

Jyväskylän yliopiston FINHERT-tutkijakoulutettavista ja -statuspaikkalaisista on ollut suuri ilo ja vertaistuki koko prosessin aikana. Kiitän teitä kaikkia hyvistä kommentteista, tutkimusyhteistyöstä ja mukavista hetkistä. Erityisesti haluan kiittää YTM Reetta Muhosta, FT Taina Saarista ja KT Jani Ursinia ystävydestä, elämän eri puolien jakamisesta sekä kaikesta siitä konkreettisestakin avusta, mitä olen osaltanne saanut tämän väitöskirjaprosessin aikana. Myös Tampereen ja Turun yliopistojen finhertiläiset tukivat yhteisten seminaarien myötä prosessin etenemistä.

Tutkimusryhmän ja tutkijakoulukollegoiden lisäksi lukuisat muut henkilöt ovat lukeneet ja kommentoineet käsikirjoitustani sen eri vaiheissa. Kiitos teille kaikille siitä! Erityisesti haluan kiittää professori (emerita) Pirjo Linnakylää ja HTT Eila Rekilää työtä huomattavasti eteenpäin vieneistä kommentteistanne. Syyslukukausi 2005 Pennsylvanian State Universityn Center for the Study of Higher Education -yksikössä opetti paljon, mistä erityisesti kiitos associate professor Lisa R. Lattucalle.

Väitöskirjaprosessin viimeisinä vuosina olen päässyt tutustumaan arviointitoimintaan myös käytännön työn kautta. Lyhyt työrupeama Koulutuksen arviointineuvoston arviointisihteeristöissä antoi silmäyksen korkeakoulukentän ulkopuoliseen arviointitoimintaan. Työni Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan kansliassa on opettanut paljon yliopistojen arviointien ja laadunvarmistusjärjestelmien käytännön toteutuksesta ja kehittämisestä. Kiitos hyvästä työyhteisöstä ja innostavista hetkistä koko kanslian väelle sekä teille, joiden kanssa arviointeja ja laatutyötä on toteutettu! Lisäksi olen saanut tutustua eri korkeakoulujen arviointeihin ja laadunvarmistusjärjestelmiin erilaisten koulutusten ja arviointiprojektien myötä, mitkä ovat olleet hyvin opettavaisia ja kiinnostavia.

Kiitän Suomen kasvatustieteellistä seuraa kirjani julkaisemisesta. Erityinen kiitos kuuluu toimittaja, tutkimusamanuenssi Mailis Salolle, joka on auttanut kirjan viimeistelyssä ja painokuntoon saattamisessa. Kiitos myös Martti Minkkiselle kannen suunnittelusta ja ideoinnista.

Kirjan oikoluvussa ja suomen kielen kiemuroiden avaamisessa minua on auttanut ystäväni FM Liisa Stigell, jolle suuri kiitos asiaan paneutumisesta.

Tutkimustani ovat rahoittaneet opetusministeriön rahoittama FINHERT-jatkokoulutusohjelma, Ellen ja Artturi Nyysösen säätiö sekä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Ilman taloudellista tukea tutkimuksen tekeminen olisi ollut mahdotonta, joten suuri kiitos tästä mahdollisuudesta.

Ilman ihanaa perhettä, sukua ja ystäviä väitöskirjaprosessi olisi voinut olla projekti, joka olisi voinut jäädä sujuvasti kesken. Kiitos teille kaikille kannustuksesta, koko elämän kirjossa mukana olemisesta ja loputtomista antoisista keskusteluista! Teidän ansiostanne olen voinut elää monipuolista myös tutkimuksen tekemiseen liittymätöntä elämää siitä nauttien. Erityisesti haluan kiittää äitiäni, isääni ja vanhinta sisikoani Maria sekä hänen perhettään työn valmistumiseen uskomisesta ja koko elämän kestävästä kannustuksesta. Jarno kiitän arjen jakamisesta ja tulevaisuuteen uskomisesta niinä heikkoinakin hetkinä.

Omistan väitöskirjani kummilapsilleni Eetulle, Teemulle, Sennille, Jessille ja Pihlalle, jotka eivät ymmärrä tästä onneksi vielä paljoakaan.

Tästä on hyvä jatkaa.

Syksyllä 2009

*Mira Huusko*



# Sisältö

1	JOHDANTO .....	21
2	ARVIOINNIN JA ITSEARVIOINNIN KÄSITTEELLISTÄ TARKASTELUA.....	28
2.1	Arviointi-käsitteen monimerkityksellisyys.....	30
2.2	Itsearviointi oman toiminnan arvottamisena .....	36
2.3	Yliopistojen itsearviointi arviointitraditioiden kentässä .....	40
2.4	Arviointi ja itsearviointi kehittäväenä arvottamisena .....	44
2.5	Kehittävästä arvioinnista voimaannuttavaan itsearviointiin .....	54
3	YLIOPISTOT ITSEARVIOINTIEN TOTEUTUSPAIKKOINA.....	60
3.1	Sivistystä, tulosta ja yhteiskunnallista vuorovaikutusta .....	64
3.1.1	Sivistysyliopisto perinteisen yliopistomallin ideaalina.....	66
3.1.2	Tulostavoitteet ja New Public Management nyky-yliopiston realiteetteina .....	70
3.1.3	Yliopistojen yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimus .....	76
3.1.4	Yhteenvedoa yliopistoon kohdistuvista vaatimuksista itsearvioinnin näkökulmasta.....	79
3.2	Yliopiston imago ja identiteetti luovat pohjaa itsearvioinneille .....	85
4	ITSEARVIOINTIEN AIKA SUOMALAISISSA YLIOPISTOISSA .....	91

5	TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄNASETTELU, TUTKIMUSAINEISTOT JA LAADULLISEN ANALYYYSIN ETENEMINEN.....	104
5.1	Tutkimuskysymykset.....	106
5.2	Tutkimusaineistot ja niiden hankinta.....	108
5.3	Tutkimuksen laadullisen analyysin eteneminen.....	114
6	YLIOPISTOJEN ITSEARVIOINTIRAPORTIT ANALYSOINNIN KOHTEENA.....	118
6.1	Itsearviointien kaavamainen toteuttaminen.....	119
6.2	Itsearviointien toteuttajat yliopiston eri tasoilta.....	126
6.3	Syitä yliopistojen itsearviointien aloittamiseksi.....	130
6.4	Itsearviointien tavoitteet painotuksia ohjaamassa.....	134
6.5	Itsearviointiraporttien sisällöt kattoivat yliopiston perustoiminnot.....	139
6.6	Itsearviointiraporteissa kerrottiin omasta toiminnasta valikoiden.....	144
7	ITSEARVIOINTI LAITOSTASOLTA TARKASTELTUNA ...	154
7.1	Laitostason itsearviointien aloitteentekijöitä.....	155
7.2	Itsearviointien toteuttajina yksittäiset henkilöt, työryhmät ja verkostot.....	159
7.3	Itsearviointien toteuttamistapoja laitoksilla.....	164
7.4	Antoisimmat itsearviointien toteuttamistavat laitoksilla.....	171
7.5	Toteutettujen itsearviointien hyödyt laitosten näkökulmasta.....	175
7.6	Toteutettujen itsearviointien haitat laitosten näkökulmasta.....	182
7.7	Laitostason itsearviointien muutokset viime vuosina.....	187
7.8	Laitostason itsearviointien kehittyminen lähtötulevaisuudessa.....	190
7.9	Itsearviointien määrittelyä laitostason toimijoiden mukaan.....	194
7.10	Laitostason toimijat konkretisoivat itsearviointia.....	198



8	SUOMALAISTEN YLIOPISTOJEN ITSEARVIOINNIN KESKEISET PIIRTEET .....	204
9	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA ETIIKAN TARKASTELUA.....	216
10	KESKEISET JOHTOPÄÄTÖKSET JA ITSEARVIOINNIN TULEVAISUUS.....	222
	Lähteet .....	232
	Liitteet .....	250

## Taulukot ja kuvat

Taulukko 1.	Neljännen sukupolven arviointi Guban ja Lincolnin (1989, 253–256) mukaan.....	46
Taulukko 2.	Itsearviointi yliopiston sivistysvaatimuksen, tulosvaatimuksen ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimuksen näkökulmista.....	81
Taulukko 3.	Teoreettisten lukujen muodostama esiymmärrys ennen empiirisen aineiston tarkastelua .....	105
Taulukko 4.	Tutkimuskysymysten tarkastelu teoriaosaan ja empiirisiin lukuihin suhteutettuna .....	107
Taulukko 5.	Perustietoa valituista yliopistoista ja palautettujen lomakkeiden lukumäärät.....	111
Taulukko 6.	Kyselyyn vastanneiden asemat tai tehtävänimikkeet .....	113
Taulukko 7.	Itsearviointien aloittamisen syyt yliopistojen itsearviointiraporttien mukaan .....	130
Taulukko 8.	Itsearvioinnille asetettuja tavoitteita ja sisältöjä itsearviointiraporttien mukaan .....	143
Taulukko 9.	Laitostason itsearviointien aloitteentekijöitä.....	156
Taulukko 10.	Itsearviointien toteuttajia laitoksilla.....	160
Taulukko 11.	Itsearvioinnin muodot, kohteet, toimijat ja antoisimmat itsearviointimuodot laitosten toimijoiden mukaan.....	175
Taulukko 12.	Itsearvioinnin koetut hyödyt ja haitat laitostason vastaajien mukaan.....	185
Taulukko 13.	Itsearvioinnissa tapahtuneita muutoksia ja tulevaisuuden kehittämisenäkymiä laitostason toimijoiden mukaan.....	194
Kuvio 1.	Itse-toimijat yliopiston toimintaympäristössä Karjalaista (2005, 45) mukaillen.....	36
Kuvio 2.	Arvioinnin eri suuntauksia.....	42
Kuvio 3.	Itsearvioinnin ulottuvuuksia .....	50
Kuvio 4.	Arvioinnin ja itsearvioinnin erilaisia käyttötapoja .....	58

Kuvio 5.	Suomalaisten yliopistojen itse- ja kokonaisarvioinnit sekä yleisiä arviointeihin vaikuttaneen koulutuspolitiikan linjauksia vuosina 1991–2003 (Huusko & Saarinen 2003, 35; Saarinen 1995a, 46) ..	98
Kuvio 6.	Laadullisen analyysin eteneminen tässä tutkimuksessa (vrt. Uljens 1989, 41) .....	116
Kuvio 7.	Yliopistojen itsearviointien toteuttamiskaava itsearviointiraporttien mukaan .....	125
Kuvio 8.	Yliopistojen itsearviointien toteuttajat itsearviointiraporttien mukaan .....	128
Kuvio 9.	Yliopistojen itsearviointiraportit kokoavat yhteen yliopiston näkemyksen arvioinnista, yliopistosta ja omasta toiminnasta .....	145
Kuvio 10.	Itsearviointien osalliset laitostason toimijoiden vastausten pohjalta tarkasteltuna .....	163
Kuvio 11.	Laitostason itsearviointien muotoja .....	169
Kuvio 12.	Suomalaisten yliopistojen itsearviointi on näkemyksiä arvioinnista, yliopistosta ja itsestä .....	205
Kuvio 13.	Itsearviointien luonne kahden eri aineiston mukaan .....	207



# 1

## Johdanto

Yliopistoihin on kohdistunut erilaisia vaatimuksia erityisesti viimeisen kahdenkymmenen vuoden ajan. Muun muassa tulosohtaukseen ja uuteen julkisjohtamiseen (*New Public Management*) siirtyminen on vaikuttanut nyky-yliopistojen toimintoihin. Yliopistoissa niin kuin laajemminkin länsimaisissa yhteiskunnissa on vaadittu erityisesti 1990-luvun alusta lähtien yliopistojen tuloksellisuuden, laadun ja vaikuttavuuden huomioimista (esim. Brennan 1999, 219), joita seurataan erilaisilla sisäisillä ja ulkoisilla arvioinneilla sekä laadunvarmistus- ja laadunhallintajärjestelmillä. Suomessa muun muassa yliopistolain muutokset ja yliopistojen uusi palkkausjärjestelmä ovat kansainvälisten vaikutteiden ohella tuoneet myös arviointiin uusia sovelluksia, jotka vaikuttavat jokaiseen yliopistoissa työskentelevään. Arviointien lisääntyessä julkisessa hallinnossa on alettu puhua muun muassa arvioivan valtion (Neave 1988) tai auditoivan yhteiskunnan (Power 1999) synnystä.

Arviointi ei ole uusi ilmiö yliopistomaailmassa. Se on saanut tosin uusia muotoja viime vuosikymmenien aikana samalla kun vanhoja toimintatapoja on säilynyt. Erilaiset sisällölliset arvioinnit ovat osa kaikkea yliopistoissa tapahtuvaa toimintaa. Ne ovat institutionalisoituneet virantäytöissä, julkaisukäytännöissä, opintasuoritusten ja opinnäyttei-

den arvioinneissa sekä 1990-luvun aikana muodollisissa koulutuksen ja tutkimuksen arviointijärjestelmissä. Suuntaus on ollut yksilökeskeisestä arvioinneista kohti kollektiivisempia ja instituutiotason arviointeja. (Henkel 1998, 291; Høstmark-Tarrou 1999; Maassen 1997; Saarinen 1995a, 9, 47.) Yhdysvaltojen korkeakoulutuksen arviointien ja akkreditointien vanavedessä korkeakoulupoliittinen kiinnostus arviointiin on kasvanut 1980-luvulta lähtien monissa Euroopan maissa (ks. esim. van Berkel & Wolfhagen 2002, 338; Hämäläinen & Wahlén 2001, 5). Bolognan prosessin vauhdittamana laadunvarmistusjärjestelmien rakentaminen ja kehittäminen laajeni 2000-luvulla kaikkiiin Euroopan maihin. Suomessa yliopistojen toiminnan arviointi aloitettiin pääosin 1990-luvun alussa koulutusala- ja kokonaisarviointikokeiluina (Saarinen 1995a). Näiden jälkeen kaikissa suomalaisissa yliopistoissa toteutettiin kokonaisarviointi vuoteen 2000 mennessä. Suomessa on monien Länsi-Euroopan maiden tapaan vallalla suoranainen arviointibuumi ainakin, jos mitataan sitä arvioinniksi kutsujen tiedonkeruiden ja -raportointien määrällä (Atjonen 2007b, 176).

Suomessa korkeakoulujen arviointien muodoiksi ovat muotoutuneet kokonais- ja osatoimintoarviointit sekä Bolognan prosessin laadunvarmistusvaatimuksen seurauksena korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditoinnit. Korkeakoulujen arviointineuvoston ja opetusministeriön aloitteesta tehdään näiden lisäksi myös koulutusalaakohtaisia arviointeja, laatu- ja huippuyksikköarviointeja sekä erilaisia teemaarviointeja, kuten opinto-ohjauksen, opiskelijavalintojen ja korkeakoulupoliittikan arviointeja (Korkeakoulutuksen laadunvarmistus 2004, 19). Suomessa opetuksen ja koulutuksen arvioinnit on erotettu tutkimuksen ja hallinnon arvioinneista. Korkeakoulujen arviointineuvosto on keskittynyt opetuksen ja koulutuksen arviointeihin sekä laadunvarmistusjärjestelmien auditointeihin. Tutkimuksen arvioinnista huolehtii yliopistojen ja tiedeyhteisöjen sisäisen vertaisarvioinnin lisäksi Suomen Akatemia.

Suomalaisten yliopistojen arviointitavat ja -menetelmät ovat saaneet vaikutteita kansainvälisistä käytänteistä. Arvioinnin kenttä onkin globaalia yhteisin käsittein ja poliittisin perusteluin, vaikka arviointipro-

sessit toteutuvat eri maissa ja eri yliopistoissa omanlaisinaan erilaisten historiallis-kulttuurisen toimintaympäristöjen vaihdellessa (Rinne & Koivula 2005, 97; Saarinen & Ala-Vähälä 2007; Välimaa & Mollis 2004). Myös globaalit käsitteet ja poliittiset perustelut ovat saaneet erilaisia tulkintoja eri toimintaympäristöissä. Esimerkiksi itsearviointi saa erilaisia muotoja eri maissa kulttuuristen, poliittisten, taloudellisten ja sosiaalisten erojen takia (Woodhouse 1996).

Idea suomalaisten yliopistojen itsearviointeihin on omaksuttu Alankomaiden korkeakoulujen arviointitavoista. Alankomaissa arvioinnin ensisijainen tarkoitus on innostaa laitoksia oman toiminnan kehittämiseen eikä arviointeihin ole liitetty välittömiä taloudellisia sanktioita. (Saarinen 1995a, 59.) Suomalaisten korkeakoulujen arviointitavat eroavat kuitenkin Alankomaiden mallista organisointitavoiltaan. Suomessa kokonaisarvioinnit toteutetaan yliopistokohtaisesti, mutta Alankomaiden korkeakouluissa tutkintoja tuottavat koulutusohjelmat ovat olleet arviointien kohteina (Ala-Vähälä 2003; van Berkel & Wolfhagen 2002, 338; Vroeijenstijn 1994, 96). Suomessa on toteutettu kokonaisarviointien lisäksi myös erillisiä koulutusala-arviointeja.<sup>1</sup>

Yliopistojen arviointeja ja laadunvarmistusjärjestelmiä on tutkittu kansainvälisesti 1990- ja 2000-luvuilla suhteellisen paljon. Opetuksen ja koulutuksen arviointien ohessa on tutkittu muun muassa yliopistojärjestelmien arviointeja (esim. Høstmark-Tarrou 1999) ja tutkimuksen arviointeja (esim. Boffo ym. 1999). Myös suomalaisten yliopistojen arviointia ja laadunvarmistusta on tutkittu (esim. Hölttä 1995a; Liuhanen 2007; Rekilä & Saarinen 1996; Saari 2002; Saarinen 1995a; 2007; Ursin 2007; Välimaa ym. 1998). Aikaisemmissa tutkimuksissa yliopistotason itsearviointia on käsitelty yleensä osana koko yliopiston arviointijärjestelmää (esim. Kells 1996; Malicet 1997).<sup>2</sup> Näissä tutkimuksissa

<sup>1</sup> Nykyisin Alankomaissa arviointitoiminnan painotus on siirtynyt koulutusalojen akkreditointiin, kuten on käynyt myös Saksassa.

<sup>2</sup> Itsearviointia käsittelevät tutkimukset keskittyvät yleensä muuhun kuin korkeakoulutuksen itsearviointeihin. Nämä tutkimukset voidaan luokitella psykologisiin tutkimuksiin (esim. Diggory 1966), opettajien itsearviointeihin (esim. Arbizu ym. 1998; Fish 1991; Taylor 1994), oppimisen itsearviointeihin (esim. Hanrahan & Isaacs 2001; Samuelowicz & Bain 2002) ja opetussuunnitelmaperusteiden arviointeihin (esim. Hutchings & Marchese 1990; Somervell 1993).

ei ole kuitenkaan keskitytty itsearviointiin. Erityinen puute on ollut yliopistojen laitosten näkökulmien puuttuminen yliopistojen itsearviointia koskevissa tutkimuksissa.

Saari (2002) on tutkinut väitöskirjassaan itsearviointia, mutta keskittyy opettajankoulutuksen itsearviointiin osana muuta koulutuspoliittista arviointi- ja kehittämiskeskustelua. Kallio (2002) on tutkinut paikallisen itsearvioinnin toteutumista ja Sallinen ym. (1994) itsearvioinnin vuorovaikutuksellista mallia yliopiston laadun arvioinnissa. Korkeakoulujen arviointineuvosto on julkaissut myös itsearviointia käsitteleviä teoksia (esim. Hämäläinen & Moitus 1998; Liuhanen 1997; Moitus & Saari 2004; Moitus & Seppälä 2004; Parjanen 2003; Pehu- Voima & Hämäläinen 1999). Kattavaa analyysia yliopistojen itsearvioinneista, niissä käytetyistä käsitteistä ja itsearviointiraporttien sisällöistä ei ole Suomessa kuitenkaan tehty, vaikka yliopistojen toteuttamien itsearviointien laajuus on ollut merkittävää. Esimerkiksi Saarinen (1995a, 75, 185) on peräänkuuluttanut itsearviointien laajempaa tutkimista. Keskityn tässä tutkimuksessa suomalaisten yliopistojen itsearviointeihin yliopisto- ja laitostasoilla.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on analysoida suomalaisten yliopistojen ja niihin kuuluvien laitosten itsearviointia. Itsearviointia tutkitaan yliopistojen itsearviointiraporttien sekä laitostason toimijoiden itsearviointia koskevien kyselyvastausten avulla. Tutkimuksessa tarkastellaan, miten yliopistoissa ja laitoksilla ymmärretään itsearvioinnin käsite ja ”itse” toimijana sekä millainen kokonaiskuva yliopistojen ja laitosten itsearvioinneista muodostuu. Tarkoituksena on myös analysoida, miten yliopistoissa ja laitoksilla rakennetaan imagoa ja identiteettiä itsearviointien avulla yliopistoon kohdistuvien sivistys-, tulos- ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimusten ristipaineissa. Keskityn koulutuksen ja opetuksen itsearviointeihin, koska suomalaisten korkeakoulujen arviointipolitiikassa koulutusta ja opetusta käsittelevät arvioinnit muodostavat oman kokonaisuutensa erotuksena laadunvarmistusjärjestelmien auditoinneista ja Suomen Akatemian toteuttamista tutkimusalojen arvioinneista. Tarkastelun kohteena olevat itsearviointiraportit sisältävät niin yliopistojen aloittamat arvioinnit kuin Korkea-



koulujen arviointineuvoston käynnistämät arvioinnit sekä ulkoisten arviointiraporttien itsearviointia käsittelevät osiot vuosilta 1993–2003. Toisena aineistona on neljän yliopiston laitostasolle tehdyn kyselyn vastaukset opetuksen ja koulutuksen itsearvioinneista.

Tarkastelen tutkimuksessa itsearviointeja, jotka on toteutettu ennen vuonna 2005 käynnistettyjä korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointeja. Olen kerännyt aineistot yliopistojen kokonais- ja itsearvioinneista vuosilta 1993–2002 ja tehnyt kyselyn vuonna 2004 eli juuri ennen Bolognan prosessin laajempaa vaikutusta suomalaisten yliopistojen laadunvarmistusjärjestelmiin. Yliopistojen itsearviointien tunteminen on oleellista tilanteessa, jossa mietitään kehitettyjen laadunvarmistusjärjestelmien ja auditointien vaikuttavuutta sekä pohditaan eurooppalaisen korkeakoulutusalueen tulevaisuutta. Tällöin on relevanttia ymmärtää, mihin ja millaisiin prosesseihin yliopistojen arviointikäytännöt ja laatutyö pohjautuvat. Uudet laatutyön vaatimukset tulee suhteuttaa aikaisemminkin käytettyihin arviointitapoihin, joista itsearviointi on kaikessa laajuudessaan yksi keskeisimmistä (esim. Harman 1998, 334). Tämä tutkimus auttaa myös hahmottamaan, miten itsearviointeja toteutetaan edelleen yliopistoissa sekä miten niitä voitaisiin käyttää ja uudistaa myös tulevaisuudessa. Tutkimukseni sijoittaa yliopistoissa ja laitoksilla tehdyt itsearvioinnit laajempaan korkeakoulupoliittiseen keskusteluun ja arviointitutkimuksen traditioihin.

Kontekstualisoin empiirisen analyysin tuloksia yliopistojen ja laitosten itsearvioinneista tutkimuskirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin. Tämän tarkoituksena on saada kokonaiskuva suomalaisten yliopistojen itsearvioinneista ja siitä, miten itsearviointi ymmärretään. Sovellan yliopistojen itsearviointiraporttien ja laitostason vastausten analysoinnissa laadullista sisällönanalyysia (esim. Tuomi & Sarajarvi 2009), jonka toteutukseen on vaikuttanut fenomenografisen lähestymistavan (Marton 1992, 1994) metodologisten periaatteiden soveltaminen.

Tutkimukseni sijoittuu kasvatustieteen, korkeakoulututkimuksen ja arviointitutkimuksen alueille. Tutkimuskohteeni, tutkimuksen toteuttamispaikkani ja viiteryhmäni on yliopistolaitos, joten tutkimus-

kohteen mukaan tutkimukseni on korkeakoulututkimusta. Korkeakoulututkimus on luonteeltaan monitieteistä, ja sen erottaa muista tutkimusaloista sen kohde: korkeakoulutus. Korkeakoulututkijat käyttävät erilaisia teoreettisia ja metodisia lähestymistapoja sekä asiantuntijuusalueita. (Teichler 1996, 2000.) Korkeakoulututkimuksen lisäksi tutkimukseni sijoittuu arviointitutkimuksen kenttään. Housen (1995) mukaan myös arviointitutkimus on luonteeltaan monitieteistä, joka käyttää eri tieteenalojen menetelmiä, ja se on kehittynyt useiden tieteenalojen käsitteistä ja menetelmistä. Arviointitutkimuksen monitieteisyyden vuoksi tutkijat ovat sitoutuneet ennen kaikkea omaan tutkimusalaansa eivätkä arviointitutkimukseen sinänsä. (House 1995, 24–25; Virtanen 2007, 33.) Kunkin tieteenalan edustajat tuovat arviointitutkimukseen oman alansa teoreettiset käsitteet ja metodologiset välineet sekä tieteenalansa näkemykset tutkimustiedon hyödyntämismahdollisuuksista. Tutkimukseni on tehtyihin arviointeihin liittyvää meta-tutkimusta, sillä en varsinaisesti toteuta tutkimuksessa uutta arviointia. Teen tutkimusta kasvatustieteellisen peruskoulutuksen saaneena ja kasvatustieteellisiä menetelmiä soveltaen, joten arviointitutkimuksellisen kentän lisäksi tutkimus kiinnittyy myös kasvatustieteisiin ja etsii analyysivälineitä kasvatustieteen lisäksi korkeakoulututkimuksen piiristä.

Arviointeja ja laadunvarmistusjärjestelmiä koskeva tutkimus liittyy kansalliseen ja kansainväliseen korkeakoulupolitiikkaan sekä korkeakoulutuksen tehokkuus- ja vaikuttavuusvaatimuksiin. Muun muassa korkeakoulutuksen rakenteellisen kehittämisen (esim. Opetusministeriö 2006) nimissä vaaditaan toiminnan laadun, tehokkuuden ja vaikuttavuuden vahvistamista sekä osaamisen tason nostamista. Korkeakoulupoliittiseen ja -tutkimukselliseen keskusteluun on noussut myös uusliberalismin, managerialismin ja hallinnoinnin (*governmentality*) vahvistuminen. Koska tällainen keskustelu on yliopistolakiuudistuksen, rakenteellisen kehittämisen ja arviointibuumin seurauksena ajankohtaista, tutkimukseeni voi kohdistua myös korkeakoulupoliittista kiinnostusta ja kritiikkiä. Tutkimustani voivat hyödyntää korkeakoulutuksen arvioinneista kiinnostuneet, korkeakoulututkijat sekä arviointi- ja laa-

tujärjestelmien kehittäjät. Tutkimuksella on käytännöllinen intressi, joten sen soveltaminen yliopistojen arviointien ja itsearviointien kehittämistyöhön on mahdollista.

Tutkimus koostuu kahdesta osasta. Tutkimuksen ensimmäisessä osassa käsittelen arvioinnin ja itsearvioinnin käsitteitä ja tehtäviä, yliopistoa ja siihen kohdistuvia sivistys-, tulos- ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimuksia itsearviointien toteuttamisen kontekstina, yliopistojen imagoa ja identiteettiä sekä yliopistojen itsearviointien lyhyehköä historiaa. Tutkimuksen toisessa, empiirisessä osassa käsittelen tutkimusaineistojen hankintaa, niiden analysointia ja tulkintaa. Raken-  
nan tutkimukseni tulosavaruuden (Marton 1994) aineiston, käsitteellisen tarkastelun ja kirjallisuuden pohjalta. Tutkimuksen lopuksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja etiikkaa sekä kokoan yhteen keskeiset johtopäätökset.

## 2

### Arvioinnin ja itsearvioinnin käsitteellistä tarkastelua

Vain harvassa korkeakoulutusta koskevassa arvioinnissa on määritelty arvioinnissa käytettyjä käsitteitä. Lundgren (2002, 2006) peräänkuuluttaakin korkeakoulujen arviointien yhteydessä arvioinnin käsitteen tutkimista. Hänen mukaansa arviointijärjestelmiä pystytään kehittämään toimivimmiksi, kun ymmärretään, miten arviointi määritellään ja mitä sillä tarkoitetaan, mihin sitä käytetään, mitä etuja siihen liittyy sekä millaista valtaa arviointi antaa. Sama määrittelyvaatimus koskee myös itsearviointia: mitä tarkemmin tiedetään, mihin käsitteellä viitataan, sitä selkeämmin tiedetään sen mahdolliset taustasitoumukset ja -ole-  
tukset.

Simola ja Rinne (2004) hahmottavat arviointitiedon tuotannon kenttää kahden ääripään kautta. Nämä ovat arviointiteollinen ja arviointitutkimuksellinen suuntaus. Arviointiteollisessa suuntauksessa pidetään arviointi- ja laatuajattelua kyseenalaistamattomana ja väistämättömänä itseäänselvyytenä. Arvioinnin ja kehittämisen ongelmat ovat arviointiteollisessa katsannossa luonteeltaan teknisiä ja voitettavissa laatuammattilaisten tarjoamien palveluiden avulla. Arviointitutki-

muksellinen suuntaus nojaa puolestaan enemmän perinteiseen akateemiseen tutkimukseen. Se on kriittisempää kuin arviointiteollinen lähestymistapa ja korostaa arvioinnin avainkäsitteiden monitulkintaisuutta, sopimuksenvaraisuutta ja kontekstisidonnaisuutta. Arviointitutkimuksellisessa suuntauksessa on tarkoituksena kyseenalaistaa liike-elämälähtöisten ajattelumallien soveltuvuus korkeakoulutukseen ja korkeakoulututkimukseen. (Simola & Rinne 2004, 331–332.) Arviointikäsitteiden pohdinnalla ja laajemman yliopistollisen kontekstin huomioimisella edustan Simolan ja Rinteen esiintuomista näkökulmista lähinnä arviointitutkimuksellista näkökulmaa.

Simolan ja Rinteen (2004) mainitsema jatkumo arviointitutkimuksellisen ja arviointiteollisen ääripään välillä ei ole kuitenkaan ainut: arvioinnissa on mukana myös arvoihin sidoksissa oleva, eettinen (House 1990, 26) sekä arviointipoliittinen jännite. Arvioinnin kriteereiden pohtiminen on valintatilanne, jossa joudutaan miettimään, mille asioille halutaan antaa arvoa ja kenen arvot ovat määräävimmissä asemassa. Arvioinnin eettiset kysymykset ansaitsevatkin Linnakylän (2005, 268; ks. myös Atjonen 2007b; Laitinen 2008) mukaan aikaisempaa enemmän huomiota.

Tarkastelen tässä pääluvussa arvioinnin ja itsearvioinnin käsitteitä sekä niihin liittyviä lähikäsitteitä. Pohdin arvioinnin ja itsearvioinnin käsitteiden merkityksiä sekä niiden käyttöyhteyksiä. Pääluvun lopuksi pohdin, miten arviointia ja itsearviointia voidaan soveltaa kehittämiseen ja voimaannuttamiseen yliopistokontekstissa. Käytän lähteinä suomalaisten arviointitutkijoiden (esim. Atjonen 2007b; Linnakylä 1998, 2005; Räisänen 2005; Saarinen 1995a; Saari 2002) lisäksi kansainvälisten arviointitutkijoiden kirjoituksia (esim. Chelimsky 1997; Guba & Lincoln 1989; Patton 1997; Scriven 1991). Vaikka esimerkiksi Guban ja Lincolnin (1989) ajatukset ovat jo kaksikymmentä vuotta vanhoja, ne ovat edelleen ajankohtaisia, kuten tulevissa luvuissa tullaan huomaamaan.

## 2.1 Arviointi-käsitteen monimerkityksellisyys

Suomen kielessä arvioinnille ei ole kuin yksi sana, jota käytetään monissa yhteyksissä ja jolla tarkoitetaan erilaisia ilmiöitä. Esimerkiksi saksan kielessä arvioinnille on useita sanoja, jotka viittaavat yksityiskohtaisesti arvioinnin eri ulottuvuuksiin (muun muassa *abschätzen, bewerten, beurteilen, einschätzen, ermessen, evaluieren, schätzen, taxieren, veranschlagen, werten*). Englannin kielen arviointi-käsitteitä ovat muun muassa *appraise, analyze, critique, grade, inspect, judge, rate, rank, review, study* ja *test* (Scriven 1991, 139). Käytetyimpiä ovat kuitenkin *assessment* ja *evaluation*, jotka ovat monelle suomalaiselle lähes synonyymisia.

Suomen kielen sana *arviointi* on monimerkityksinen. Usein sillä tarkoitetaan summittaisesti määrittämistä, laskemista ja päättelystä sekä arvion tekemistä. Sellaiset asiat, joita ei ole mahdollista mitata, ovat arvionvaraisia eikä niitä voi tietää täsmällisesti. Toisinaan sanalla viitataan arvosteluun ja arvon määrittämiseen. (Karjalainen 2001, 205; Kielitoimiston sanakirja 2006, 58; Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 8; Nykysuomen sanakirja 2002, 105; Saarinen 1995a, 20.) Etymologisen sanakirjan (Suomen sanojen alkuperä 1992, 84–85) mukaan arvioida-verbillä on sama kantasana arvata-sanan<sup>3</sup> kanssa. Sen merkitys liittyy yhteen arvon sekä arvostella, arvella, luulla, aavistaa, sattumalta valita tai keksiä sekä arvailla -verbien kanssa. Arvata-sana tarkoittaa etymologisesti myös arvioimista, luulemista ja ennustamista. Lisäksi arvaalkuisilla sanoilla on yhteys arpa-termiin, joka on arpomis- tai ennustamisväline tulevien tapahtumien ennustamista varten (Suomen sanojen alkuperä 1992, 83–85). Kantasanojensa mukaisesti suomalainen arviointi on lähempänä ajattelemista, luulemista, arvelemista ja ennustamista kuin esimerkiksi mittaamista ja arvostelua (Karjalainen 2001, 205).

Suomenkielisten kantasanojen etymologiaa tarkasteltaessa voidaan miettiä, mitä arviointi-termillä tai toiminnalla alun perin tarkoitettiin.

<sup>3</sup> Arvata-sana esiintyi jo Mikael Agricolan teksteissä, kuten useimmat muutkin suomen kielen tavallisimmat sanat (Suomen sanojen alkuperä 1992, 35). Arvata-verbistä on muodostettu arvioida-verbi, joka on 1800-luvun loppupuolella syntynyt uudissana. Sanalla on vastineita myös sukulaiskielissä. (Häkkinen 2005, 68.)

Merkitysten pohtimisessa voidaan lähteä liikkeelle arvioinnin arvonmäärittämismerkityksestä (Scriven 1991, 139), jolloin arviointi käsittää erilaisia arvostuksia. Arvioinnin yhteys luulemiseen ja olettamiseen sekä tulevaisuuden ennustamiseen on nähtävissä suomalaisten kantasanojen perusteella. Toisaalta käsitteiden ja sanojen merkitykset muuttuvat eri aikoina. Samatkin sanat tarkoittavat eri asioita eri aikoina ja ymmärrykset sanojen sisällöistä muuttuvat, mikä on syytä muistaa myös arvioinnin käsitteiden tarkastelussa. Kieli ei tule tyhjästä kertomaan, mitä on jo tapahtunut, vaan se on yksi elämän muuttuva osa-alue. (Bauman 1999, 283, 285.)

Englannin kielen sana *assessment* tarkoittaa lähinnä arvostelua, jonka kohteena tavallisemmin ovat tarkkarajaiset yksiköt, kuten tutkimus, opetus ja opiskelijasuoritukset. Arvostelun tulokset raportoidaan arvosanoilla, numeroilla tai muina selvinä järjestystä tai laadun asteita ilmaisevina arvostelmina. (Raivola 2000, 53; Scriven 1991, 60.) *Assessment*-termiä käytetään myös suorituksen tason määrittelyn, mittaamisen ja palautetiedon hankinnan merkityksissä (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 8). *Assessment* tulee latinasta ja tarkoittaa vierellä istumista (*assidere*: ”istua vierellä”), myöhäislatinan muunnos *assessare*: ”istuskella vierellä”). Koulutuksen *assessment*-tyyppisen arvioinnin ytimessä ovat kapeasti ajateltuna oppilaiden oppimistulosten ja opiskelun arviointi (Atjonen 2007b, 20; Linnakylä & Atjonen 2008, 80; Mabry 2005, 22), vaikka termiä käytetään myös organisaatioita arvioitaessa. *Assessment* viittaa numeroperustaisiin arviointeihin ja arvosteluihin, kun *evaluation*-termillä on laadullinen ja tulkinnallinen merkitys. Arkikielessä ero ei useinkaan ole näin selvä.

*Evaluation* tarkoittaa ensisijaisesti arvottamista<sup>4</sup>. Ruotsin kielessä vastaava termi on *utvärdering*, joka tarkoittaa arvioimista täysin tai tark-

<sup>4</sup> Guban ja Lincolnin (1989, 21) mukaan tosin arviointia ei voi määritellä sen luonteen vuoksi: ”For we will argue that there is no ”right” way to define *evaluation*, a way that, if it could be found, would forever put an end to argumentation about how evaluation is to proceed and what its purposes are. We take definitions of evaluation to be human mental constructions, whose correspondence to some ”reality” is *not* and *cannot* be an issue. There is no answer to the question ”But what is evaluation really?” and there is no point in asking it.” (Korostukset alkuperäiset.) Kuitenkin myös Guba ja Lincoln (1989, 34) tuovat ilmi, että kielitieteellisesti *evaluation*-käsitteen (arviointi) taustalla on *value* (arvo).

kaan. (Heinonen 2001, 21; Mäntysaari 1999b, 54; Saari 2002, 71.) Scrivenin (1991) mukaan *evaluation* viittaa prosesseihin, joilla erilaisten asioiden arvoa, ansiota tai hyötyä määritellään. Lisäksi termillä voidaan viitata näiden prosessien tuloksiin<sup>5</sup>. Tällaiset arvon määrittämiset tai arvon esiin nostamiset tapahtuvat joitakin julkilausuttuja tai perusteltuja kriteereitä käyttäen. (Scriven 1991, 139.) Fournier (2005, 139–140) määrittelee *evaluation*-termin myös arvon esiin nostamista korostaen:

Evaluation is an applied inquiry process for collecting and synthesizing evidence that culminates in conclusions about the state of affairs, value, merit, worth, significance, or quality of a program, product, person, policy, proposal, or plan. Conclusions made in evaluations encompass both an empirical aspect (that something is the case) and a normative aspect (judgment about the value of something). It is the value feature that distinguishes evaluation from other types of inquiry, such as basic science research, clinical epidemiology, investigative journalism, or public polling. (Fournier 2005, 139–140.)

Koulutuksen *evaluation*-tyyppinen arviointi voidaan ymmärtää siis laajasti koko koulutusjärjestelmän, koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmien toteuttamisen palaute- ja kehittämisjärjestelmäksi (Atjonen 2007b, 20; Linnakylä & Atjonen 2008, 80). Evaluatio-terminä käytetään sellaisenaankin suomenkielisessä kirjallisuudessa ja keskusteluissa (ks. Hirsjärvi 1983, 16; Laitinen 2008; Saari 2002, 66). Hirsjärven (1983, 16) mukaan kasvatustieteessä koulutuksen arviointi ja evaluatio tarkoittavat suppeimmassa merkityksessään oppimistulosten arviointia. Arviointi voidaan laajentaa koskemaan sekä opetusprosessin panoksia, prosessia, opetus- ja oppimistuloksia että myöhempiä koulutuksellisia vaikutuksia. Evaluatation kriteerinä toimivat yleensä kasva-

---

<sup>5</sup> Tätä Scrivenin (1991, 139) määritelmää kutsutaan usein arvioinnin nykyklassiseksi määritelmäksi: se on eniten lainattu ja toistettu arvioinnin nykymääritelmistä (ks. esim. Chelimsky & Shadish 1997, xii; House 1993, 1; Patton 1997, 23).



tuksen tai koulutuksen tavoitteet, mutta myös muita kriteereitä käytetään sen mukaan, mikä on arvioinnin tarkoitus. (Hirsjärvi 1983, 16.) Arviointi nähdään tällöin tavoitearviointina, jolloin oppimistuloksia arvioidaan asetetun normin perusteella. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallin (1998, 8) mukaan arvioinnilla tarkoitetaan tarkasteltavan kohteen tai toiminnan tulkinnallista analyysia sekä toiminnan tuottaman hyödyn tai arvon määrittämistä, jolloin arvioinnissa korostuu evaluaatio-ulottuvuus.

Jos arviointi ymmärretään ohjelma-arviointina, Patton (1997) määrittelee sen systemaattiseksi tiedonkeruuksi toimenpideohjelmien piirteistä, toiminnoista ja tuloksista. Arvioinnin tavoitteena on tehdä arvioita ohjelmista, parantaa ohjelman vaikuttavuutta sekä vaikuttaa tulevaisuudessa toteutettavien toimenpideohjelmien suunnittelua koskeviin päätöksiin. Patton korostaa arvioinnissa tietojen keräämisen systemaattisuutta, aihepiirin mahdollisimman laajaa tarkastelua sekä arviointien käyttötapojen vaihtelevuutta. (Patton 1997, 23.) Linnakylä (1998, 2005) kuitenkin tarkentaa, että systemaattisen tiedonkeruun ensisijaisena tarkoituksena on toiminnan tai tuloksen arvon määrittäminen joko omien tai muiden asettamien kriteereiden pohjalta (Linnakylä 1998, 175–176; 2005, 268; ks. myös Scriven 1991).

Arvioinnin eri ymmärtämistavoissa näkyy myös koulutuksen arvioinnin kehittyminen. Konttisen (1995) mukaan arviointi tarkoitti 1980-luvulle asti Suomessa pääasiassa mittaamista eli *assessment*-tyylistä arviointia toisin kuin kantasanojen puolesta olisi voinut päätellä. Tämän jälkeen sen on nähty toimivan päätöksenteon tukena ja opetussuunnitelmien toteutumisen arviointina sekä ohjelmien arviointeina eli enemmän *evaluation*-tyylisenä arviointina. Näiden lisäksi arvioinneissa korostetaan myös organisaation itsesäätelyä ja omavastuuta sekä paikallisen tason osuutta. (Konttinen 1995, 6.)

Arviointi-sanan yhteydessä käytetään käsitteitä, jotka tarkentavat arvioinnin ilmiötä tai ovat sen lähikäsitteitä. Arviointi on siis yläkäsite, jonka alla on suppeampia käsitteitä, kuten itsearviointi. Tähän verrattavia alakäsitteitä ovat muun muassa auditointi, akkreditointi, bench-

marking, seuranta (*monitoring*)<sup>6</sup>, ulkoinen arviointi<sup>7</sup> ja vertaisarviointi<sup>8</sup>. *Auditointi* eli tarkastus viittaa yleensä viralliseen, esimerkiksi valtion tai muiden korkeakoulujen rahoittajien tekemään selvitykseen tietyistä arviointi- tai laadunvarmistusmenettelyistä ja sen toimivuudesta<sup>9</sup>. Yliopisto tai tietty koulutusohjelma voidaan myös *akkreditoida*, eli antaa sille määrääjäksi lupa toimia ja myöntää tietyt kriteerit täyttäviä tutkintoja. Akkreditoinnilla voidaan tarkoittaa myös tiettyä laatuleimaa<sup>10</sup>. *Benchmarking*-arvioinnissa organisaatiot tai koulutusohjelmat pyrkivät keräämään ja vertaamaan kokemuksia ideoiden ja hyvien tai parhaiden käytänteiden (*best practice*) selvittämiseksi<sup>11</sup>. (Heinonen 2001, 24–25; Kajanto 1995, 349; Korkeakoulutuksen laadunvarmennus 2004, 48–50; Laitinen 2008, 40; Raivola 2000, 53; Saarinen 1995a, 20, 38.)

<sup>6</sup> Seurannalla eli monitoroinnilla tarkoitetaan esimerkiksi koulutusohjelman aikaista jatkuvaa ja systemaattista toimintojen tarkkailua, jossa on tavoitteena tarkastaa, että ohjelma toteutetaan sille asetettujen tavoitteiden mukaisesti (Laitinen 2008, 40).

<sup>7</sup> Ulkoinen arviointi (*external evaluation*) tarkoittaa laajasti ymmärrettynä ulkopuolisen, arvioitavassa yksikössä vierailevan tai muuten sitä ulkopuolelta arvioivan ryhmän tai yksilön tekemää arviointia (Kajanto 1995, 349; Saarinen 1995a, 20).

<sup>8</sup> Tutkimuksen ulkopuolinen arviointi on yleensä vertaisarviointia (*peer review*), millä tarkoitetaan kollegiaalista, tieteellisellä työllään tunnustusta saaneiden ulkopuolisten asiantuntijoiden tekemää arviointia (Kajanto 1995, 349; Saarinen 1995a, 20). Vertaisarviointia on perinteisesti käytetty tieteellisten artikkeleiden arviointiin, mutta myöhemmin se on laajentunut virkojen täyttömenettelyihin, rahoituspäätösten tekokäytänteisiin sekä omasta toiminnasta palautteen saamiseen (Korkeakoulutuksen laadunvarmennus 2004, 50).

<sup>9</sup> Sana *audit* tarkoittaa tilintarkastusta, josta se on laajentunut tarkoittamaan sekä yleistä toiminnan arviointia että nimenomaan laadunvarmistusjärjestelmien arviointia (Korkeakoulutuksen laadunvarmistus 2004, 49; ks. myös Dill 2000a). Auditointi on tulkintaa siitä, miten hyvin organisaation toimintatavat vastaavat toiminnalle asetettuja tavoitteita ja sen vaikuttavuutta. Auditoinnin suorittaa yleensä organisaation ulkopuolinen taho hyödyntäen organisaation tekemää itsearviointia. Laadunvarmistusjärjestelmien auditoinnissa arvioidaan niitä prosesseja ja rakenteita, joiden uskotaan tuottavan laatua. (Heinonen 2001, 24; Raivola 2000, 53; Saarinen 1995a, 20.)

<sup>10</sup> Sana akkreditointi (latina: *ad + credere*) tarkoittaa luotettavaksi ja uskottavaksi esittämistä sekä julkista ansioiden tunnistamista tai sanktioimista. Akkreditoinnilla tarkoitetaan korkeakoulutuksen yhteydessä yleensä joko virallista, muodolliseen vallankäyttöön liittyvää korkeakoulujen tai niiden tarjoamien ohjelmien hyväksymistä tai erilaisten laatuleimojen myöntämistä korkeakouluille tai niiden ohjelmille. (Korkeakoulutuksen laadunvarmistus 2004, 48.) Akkreditoinnissa voidaan julkisesti tunnustaa instituution asema ja tehtävät sekä määrättyjen minimivaatimusten täyttäminen. Yhdysvalloissa yliopiston tai korkeakoulun akkreditointi perustuu sen omaan itsearviointiin. (Heinonen 2001, 25; Raivola 2000, 53; Saarinen 1995a, 20, 38.)

<sup>11</sup> Benchmarkingissa vertailuorganisaatiosta saatavaa tietoa hyödynnetään oman instituution toiminnan kehittämiseksi. Vertailukumppani etsitään yleensä omaa organisaatiota jossakin suhteessa paremmasta organisaatiosta. (Dill 1999, 139–140; Heinonen 2001, 25; Korkeakoulutuksen laadunvarmistus 2004, 49.) Hyvien käytänteiden esiin nostaminen on Brunilan (2009) mukaan lähtöisin Euroopan sosiaalirahastosta, jonne käsite on tullut vankeinhoidosta.

Yliopiston toimintaympäristössä käytetyimpiä arviointimuotoja ovat itsearviointi, auditointi, benchmarking sekä laadunvalvonta, -hallinta ja -varmistus<sup>12</sup>. Korkeakoulutuksen yhteydessä arviointi sekoitetaan usein aiheellisestikin laadunvarmistukseen ja laatuprosesseihin, sillä toiminnan tasolla ne ovat lähellä toisiaan. Laadun varmistamisella (*quality assurance*) tarkoitetaan yleensä sellaisia toimintoja, prosesseja ja järjestelmiä, joilla pyritään turvaamaan toiminnan korkea taso ja kehittämään sitä sekä turvaamaan se jatkossakin (Korkeakoulujen laadunvarmistus 2004, 50; Sohlo 2000, 20). Hämäläisen (1998, 34) mukaan laadun varmistamisessa on kyse siitä, miten koulutusohjelmassa kerätään tietoa tavoitteiden saavuttamisesta ja miten tiedon käyttö varmistetaan. Henry ym. (2001, 74) ovat kuitenkin problematisoineet OECD:n koulutuspolitiikassa erityisesti laadun varmistuksen (*quality assurance*) ja laadun kehittämisen (*quality improvement*) välisiä jännitteitä<sup>13</sup>.

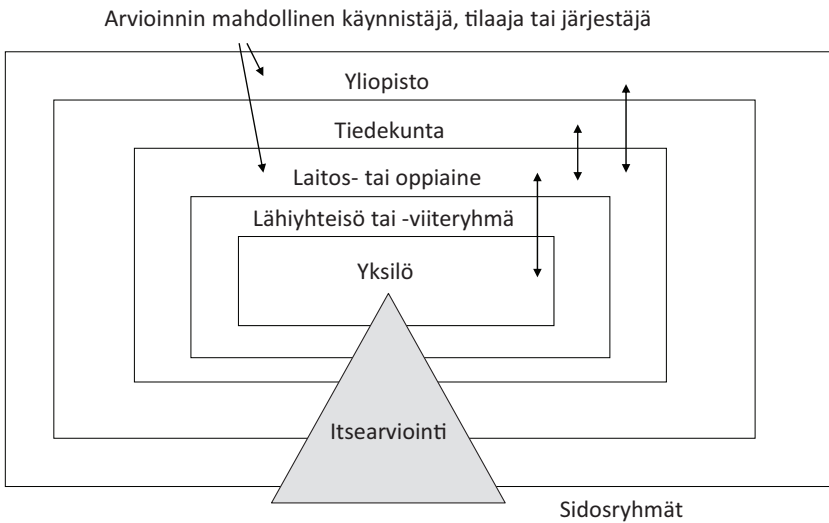
Tässä tutkimuksessa on lähtökohtana, että arviointi on arvottamista eli arvon esiin nostamista tai arvon antamista jollekin asialle tai toiminnalle pääsääntöisesti asetettujen tavoitteiden tai kriteereiden pohjalta. Arvioinnin erottaa tutkimuksesta juuri asioiden arvottamispyrkimys. Arvot määrittävät arviointia, mutta myös arviointi määrittelee osaltaan arvoja. Toisaalta arviointiin liittyy arvioijan subjektiivisuus. Arviointi voidaan ymmärtää myös arvioijan ”arvauksena” kohteen tasosta. Arvioinnilla voi olla kehittäviä päämääriä, kuten oppimista, opetusta ja koulutusta, jopa yhteiskuntaa ja kulttuuria kehittäviä päämääriä ja vaikutuksia (Virtanen 2007, 52). Arviointi liittyy myös valintojen tekemiseen: millaisia valintoja tehdään, kuka valinnat tekee ja miten niitä perustellaan. Arviointi voi olla toiminnan tarkastelua tai systemaattista tiedonkeruuta, jonka tavoitteena voi olla tulevaisuuteen suuntautuminen tehdyn analyysin ja kriteereiden pohjalta.

<sup>12</sup> Korkeakoulujen arviointineuvoston (2005, 32) mukaan arviointityypit voidaan käyttötarkoituksensa mukaan tiivistää neljään pääluokkaan: arviointi, akkreditointi, auditointi ja benchmarking.

<sup>13</sup> Henry ym. (2001) mukaan laadun kehittäminen tai parantaminen sisältää enemmän instituution toiminnan laadullisen arvioinnin ja assosioituu laadun varmistamista laajempaan sosiaaliseen toimintasuunnitelmaan. Laadunvarmistus puolestaan viittaa enemmän toiminnan määrälliseen mittaamiseen ja korostaa taloudellisia pakkoja. Laadun kehittäminen ja varmistus vetävät siis toimintaa eri suuntiin. (Henry ym. 2001, 74.)

## 2.2 Itsearviointi oman toiminnan arvottamisena

Suomessa tehtyihin yliopistojen kokonais- tai osatoiminta-arviointeihin kuuluu usein yhtenä osana kollektiivinen itsearviointi. Itsearviointi on ensisijassa yksilön, yhteisön tai organisaation oman toiminnan arviointia. Itsearviointia tarkasteltaessa on keskeistä ja ongelmallista miettiä, kuka tai mikä itse<sup>14</sup> on (Saari 2002, 74). Kuvio 1 tarkastelee itse-toimijuutta yliopiston toimintaympäristössä. Itse ei ole aina tietty erillinen subjekti, vaan se voi olla myös yhteisö, organisaatio tai verkosto, johon sisältyy ristiriitaisiakin intressejä myös itsearviointia kohtaan. Itse voi jo sinällään antaa itsearvioinnille ristiriitaisia tehtäviä ja tulkin-toja. Näin voi toki käydä myös silloin, kun yksittäinen ihminen arvioi itseään.



**Kuvio 1.** Itse-toimijat yliopiston toimintaympäristössä Karjalaista (2005, 45) mukailen

<sup>14</sup> Itse-sanalla on vastineita lähes kaikissa sukukielissä, ja kantamerkityksessään se tarkoittaa ihmisen varjoa. Sillä saatettiin viitata myös ihmisen sieluun, joka ymmärrettiin varjoihmiseksi, eräänlaiseksi kaksoisminäksi, joka jatkoi elämistä kuoleman jälkeen. Suomen kirjakeleessä itse-sana on esiintynyt Agricolan ajoista lähtien. (Häkkinen 2005, 267; Meri 1991, 95.) Kuten itse-sanan muuttumisesta huomaa, kieli ja sen merkitykset muuttuvat ajan kuluessa. Psykologiassa itse tarkoittaa edelleen egon eli minän elämyksellistä puolta, joka on itseä koskevien sisäisten mielikuvien kokonaisuus (Kalliopuska 2005, 85).

Määrittelen tässä työssä itsen yksilöksi ja yhteisöksi. Yksilön lähin yhteisö on yleensä oma viiteryhmä tai yhteisö. Yliopistoissa itsearvioinnin voivat tehdä yksilöt tai yhteisöt, jolloin arvioinnin tekijöinä on joko yksilö, lähiyhteisö tai yliopisto edustajiensa kautta<sup>15</sup>. Itsearviointi voi kohdistua yliopiston eri toimijoihin ja eri hallinnon tasoihin. Itse on silloin sekä arvioinnin kohteena että tekijänä (Virtanen 2007, 177). Itsearviointivaatimus voi tulla myös yliopiston ulkopuolelta tai yliopiston sisältä oman yksikön ulkopuolelta, usein hallinnollisesti ylemmältä tasolta. Samat ihmiset voivat toimia välillä arvioijina, arvioitavina tai arvioinnin järjestäjinä tai tilaajina (Linnakylä & Atjonen 2008, 79).

Jakku-Sihvonen ja Heinonen (2001) tarkoittavat itsearvioinnilla sellaisen tiedon hankkimista, jota organisaatio kerää itsestään oman toimintansa kuvaamiseksi ja kehittämiseksi. Sen tarkoituksena on toiminnan kehittäminen ja oppimisen edellytysten parantaminen. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 67.) Saari (2002, 74) korostaa, että itsearviointi-termiä saatetaan käyttää myös silloin, kun jokin ulkopuolinen taho arvioi yksikköä ulkopuolisen näkökulmasta. Itse-toimijoiden määrittelyn mukaan tällöin ei kuitenkaan pitäisi puhua itsearvioinnista, vaan selkeästi erottaa ne omiksi arvioinneikseen.

Joskus itsearvioinnista käytetään termejä sisäinen arviointi ja oman toiminnan arviointi<sup>16</sup>. Sisäinen arviointi on vakiintunut käsite arvioinnille, jota tehdään säännöllisesti oman toiminnan kehittämiseksi tai jos toiminnasta kerätään arviointitietoja. Tällöin itsearviointi ei ole osa ulkoista arviointia, vaan se toimii jatkuvan arvioinnin periaatteen mukaisesti. Sisäinen arviointi on itsearviointia, mutta itsearviointi ei välttämättä ole edellisessä tarkoituksessa sisäistä arviointia. Itsearvioinnissa saatetaan käyttää apuna eri sidosryhmiä. (Saari 2002, 74.) Kun vertaiset

<sup>15</sup> Itsearviointia voidaan toki tehdä myös niin, että jokainen yhteisön jäsen osallistuu siihen. Tällöin tosin isossa yhteisössä prosessi vaatii runsaasti resursseja ja etukäteissuunnittelua, jolloin se voidaan toteuttaa esimerkiksi toimintatutkimuksen tai kehittämistutkimuksen keinoin (Atjonen 2007b, 103).

<sup>16</sup> Aikuiskoulutuksen arviointistrategia (1998) jakaa arvioinnin kolmeen: 1) Toimialan sisäinen arviointi: ylemmät viranomaiset suorittavat alemman viranomaisen tai vastuulleen kuuluvan oppilaitoksen tai organisaation toiminnan arviointia. 2) Ulkopuolinen arviointi: hallinnollisesti riippumaton taho suorittaa puolueetonta arviointia. 3) Itsearviointi: toimija, esimerkiksi oppilaitos, arvioi itse omaa toimintaansa. (Aikuiskoulutuksen arviointistrategia 1998.) Strategia erottelee siis selvästi sisäisen arvioinnin ja itsearvioinnin, mitä usein ei kuitenkaan tehdä.

arvioivat toimintaa yksikön pyynnöstä, vertaisarviointi voidaan ajatella olevan osa itsearviointia. Itsearvioinnin ja sisäisen arvioinnin käsitteet eivät ole vakiintuneita, vaan ne pitää tulkita käyttöyhteydessään.

Englantilaisessa ja amerikkalaisessa arviointikäsitteistössä käsitteitä *self-assessment* ja *self-evaluation* käytetään toisistaan poikkeavissa merkityksissä. *Self-assessment* on enemmän mittaamiseen perustuvaa arviointia ja *self-evaluation* laadullista arviointia. (Saari 2002, 74.) Itsearviointia käytetään yhdysvaltalaisissa korkeakouluissa myös *self-study*- tai *internal review* -termejä, jotka tarkoittavat lähinnä toiminnan kuvausta (ks. esim. El-Khawass & Shah 1998). Euroopassa käytetyt englanninkieliset itsearviointia tarkoittavat käsitteet (*self-evaluation*, *self-assessment*) sisältävät puolestaan myös oman toiminnan arviointia (Moitus & Saari 2004, 14). Powell (2000, 40) jakaa erilaiset itsearviointiprosessit sen mukaan, keskittyvätkö ne tuloksiin vai prosesseihin ja onko kohteena organisaatio vai yksilöt. Itsearvioinnit voidaan jakaa kolmeen: *self-review* (laadullinen), *self-evaluation* (arvoihin liittyvää) ja *self-assessment* (mittaaminen) (Powell 2000, 40; Saari 2002, 77). Itsearviointien määrittelyyn liittyy myös se, millaisessa toimintaympäristössä ne toteutetaan, millaisia arvoja niillä halutaan tukea ja millainen merkitys reflektiolle annetaan.

Itsearviointi saa eri yliopistoissa erilaisia muotoja, joista keskeisin on henkilökunnan tekemä arviointi oman työnsä eri osa-alueista, rakenteista ja tuloksista (Scriven 1991, 327). Kellsin (1995) mukaan instituutiotason itsearviointi on henkilökunnan toteuttamaa kuvailua tai analyysia omista suorituksista, organisaation tilasta, prosesseista ja tuloksista. Itsearvioinnin avulla tuotettu raportti helpottaa oman toiminnan kehittämistä tai mahdollisten ulkoisten arvioijien työtä. Kells painottaa, että keskeistä itsearvioinnissa on prosessi, ei tuotettu raportti. (Kells 1995, 28; ks. myös Harman 1998; Hämäläinen & Kauppi 2000; Liuhanen 2007, 127–28.) Itsearvioinnilla saatetaankin tarkoittaa vain itsearviointiraporttia eikä muisteta sen muita, jatkuvan arvioinnin puolia, kuten toimintaprosessien näkyväksi tekemistä, palautteiden keräämistä ja erilaisia kehittämisprojekteja.

Yliopistoissa ja niiden laitoksilla teetetään myös niiden ulkopuolelta käynnistettyjä itsearviointeja. Harvey (2002, 7–8) ehdottaakin, että

sisäiseen käyttöön ja ulkoiseen käyttöön tehdyt itsearviointit voitaisiin erottaa toisistaan, sillä niitä tehdään eri intressein. Saari (2002) tuo ilmi eri tutkimuksiin pohjautuen, että omaehtoinen itsearviointi johtaa muutoksiin helpommin kuin vain ulkoisten arviointien tulosten vastaanottaminen. Arvioinnin tavoitteet ovat erilaisia omistajuudesta riippuen. Onkin perusteltua olettaa, että itsearviointi tehdään eri tavoin tilanteissa, joissa sitä käytetään itse oman toiminnan kehittämiseksi tai jos itsearviointi tulee ulkopuolisten arvioitsijoiden käyttöön. (Saari 2002, 76, 80.) Itsearvioinnin seuraukset liittyvät usein siihen, ketkä itsearviointia lukevat, miten he siihen ja sen merkityksellisyyteen suhtautuvat sekä kenelle raportti on ensisijaisesti tehty. Joskus voidaan miettiä myös itsearviointien validiutta: kertooko se toiminnasta jotain olennaista, ja voivatko muut yhtyä tehtyihin johtopäätöksiin ja kehittämisehdotuksiin.

Itsearviointien kohdalla voidaan myös miettiä, mihin itsearviointi riittää eli onko itsearviointi riittävä tapa toiminnan arviointiin. Voidaan ajatella, että kun arviointia tehdään puhtaasti oman toiminnan kehittämiseksi ja omien arvojen esiinnostamiseksi, itsearviointi on eri muodoissaan sopiva työkalu. Kun taas halutaan vertailtavaa tietoa, saada esille eri organisaatioita tai yksiköitä erottelevia piirteitä tai tehdä suuria aineistoja koskevia yleistyksiä, ulkoinen arviointi on paikallaan. Ero näiden kahden arviointitavan välillä ei ole aina kovin selvä, sillä itsearviointi saattaa myös ohjata ulkoista arviointia. Koska ulkoinen arviointiryhmä on usein yksikön tekemän itsearvioinnin varassa muodostaessaan kokonaiskäsitystä arvioitavasta yksiköstä ja sen toiminnasta, itsearviointi myös suuntaa siihen perustavaa ulkoista arviointia tyyli- ja linnoillaan, kriittisyyden asteellaan ja kehittämistavoitteillaan (Saari 2002, 35).

Yhteenvetona voidaan todeta, että yleensä itsearviointi-käsitteellä tarkoitetaan erilaisia oman toiminnan kehittämiseksi tai seuraamiseksi toteutettuja arviointitoimia tai -prosesseja. Tässä tutkimuksessa itsearvioinnilla tarkoitetaan sellaista arviointia, jossa yliopisto tai jokin sen osa arvioi omaa toimintaansa pääasiassa omista lähtökohdistaan. Itsearviointi voi olla kertaluontoista tai jatkuvaa. Itsearviointi voi tuoda

arvioitavan kohteen arvot esille niin kuin yksikkö haluaa itse niitä painottaa. Itsearviointi onkin oman toiminnan arvon määrittelyä ja arvon esiin nostamista. Itsearviointi-käsitteen kontekstisidonnaisuuden vuoksi on kuitenkin selvitettävä, mitä itsearvioinneilla missäkin yhteydessä tarkoitetaan, mitä niillä arvioidaan ja mihin tarkoituksiin tuloksia käytetään.

## 2.3 Yliopistojen itsearviointi arviointitraditioiden kentässä

Tässä luvussa tarkastelen arvioinnin suuntauksia ja pohdin sitä, miten nämä suuntaukset liittyvät yliopistojen itsearviointiin. Arviointi voidaan määritellä eri tavoin esimerkiksi sen perusteella, missä vaiheessa toimintaa sitä tehdään, miten sitä tehdään, millaisia kysymyksiä siinä painotetaan, mitä arvioidaan, miksi arvioidaan, kuka arvio sekä millainen rooli arvioinnin tekijälle ja arvioinnin kohteelle annetaan (ks. esim. Virtanen 2007, 86). Arviointia ja itsearviointia voidaan lähestyä muun muassa arvioinnin ajallisena jatkumona, jolloin keskusteluun saadaan mukaan arvioinnin suuntaukset. Arviointia ja itsearviointia voidaan tarkastella myös niiden tarkoituksen kautta: mihin niillä pyritään ja miksi niitä toteutetaan.

Toiminnan eri vaiheissa toteutetut arvioinnit voivat olla luonteeltaan diagnostista, formatiivista, summatiivista<sup>17</sup> tai prognostista<sup>18</sup> arviointia. Arvioinnin luonne näkyy siinä, missä vaiheessa toimintaa tai koulutusta se toteutetaan tai mikä on arvioinnin tarkoitus. Yliopistomaailmassa *diagnostista arviointia* voidaan harjoittaa ennen mitä tahansa kokeilua, uudistusta tai työtapojen muutosta. Diagnostisen arvioinnin

---

<sup>17</sup> Summatiivinen arviointi on esimerkiksi koulutuksen jälkeen tapahtuvaa, kokoavaa arviointia, jolla pyritään arvioimaan asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Summatiivinen arviointi voi kohdistua myös toiminnan tahattomiin vaikutuksiin. (Atjonen 2007b, 66; Becher & Kogan 1992, 158; Heinonen 2001, 22–23; Virtanen 2007, 93.)

<sup>18</sup> Prognostisen arvioinnin tavoitteena on ennustaa tulevia tapahtumia nykyisyyden valossa (Heinonen 2001, 22; Karjalainen 2001, 208). Tässä arviointi lähenee suomalaisten kantasanojen arpomis- ja ennustamismerkitystä.



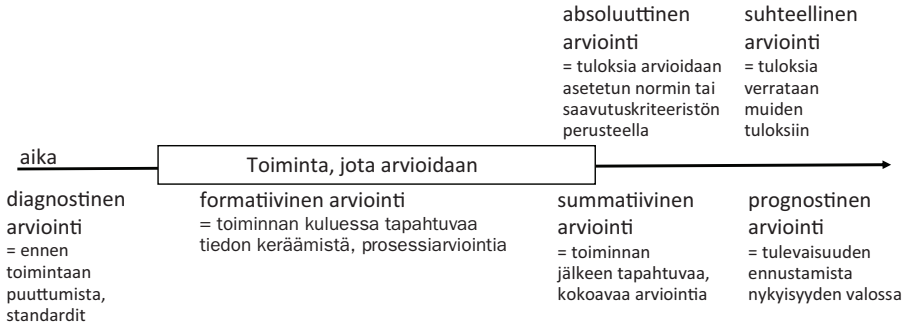
tarkoituksena on todeta arvioitavan yksikön lähtötaso tai toimia arviointiajankohdan tilanteen kartoittajana. Usein diagnostisesta arvioinnista saatuja tietoja hyödynnetään arviointi- tai muutosprosessin eri vaiheiden suunnittelussa. (Atjonen 2007b, 66; Heinonen 2001, 22; Hirsjärvi 1983, 16; Karjalainen 2001, 208; Linnakylä & Välijärvi 2005, 26.) Becherin ja Koganin (1992, 158) mukaan *formatiivisen arvioinnin* tehtävänä on toiminnan kehittämisen saadun palautteen perusteella, joten arviointi on vuorovaikutteista arvioinnin kohteiden kanssa. Formatiivinen arviointi on jonkin tapahtuman kuluessa olevaa tiedon keräämistä, ja siinä on mahdollista muuttaa toimintaa kesken prosessin arvioinnin tai muun saadun tiedon myötä. Lopputuloksen sijasta arvioidaan prosessia<sup>19</sup>. (Mäntysaari 1999a, 10.)

Kriteerien näkökulmasta arviointi voi olla absoluuttista tai suhteellista. Yliopistojen tai laitosten arvioinneissa *absoluuttista arviointia* tai *normiarviointia* ovat sellaiset arvioinnit, joiden kriteeristöt, normit tai saavutettavat tavoitteet ovat ennalta asetettuja ennen varsinaisen arvioinnin alkamista. *Suhteellista arviointia* yliopistoissa toteutetaan esimerkiksi erilaisten laukupalkintojen yhteydessä, sillä siinä arvioinnit ja palkintojen myöntämisperusteet suhteutetaan kaikkien osallistuvien tasoon. (Hirsjärvi 1983, 16; Karjalainen 2001, 207.) Kuviossa 2 kuvataan arvioitavaa toimintaa eri arviointisuuntausten kesellä<sup>20</sup>.

Formatiivisessa itsearvioinnissa toiminnasta kerätään erilaisia tietoja, palautteita ja tilastoja toiminnan eri vaiheissa. Yliopistoissa toteutetaan myös summatiivista ja absoluuttista arviointia, eli toiminnan tai kokonaisuuden loputtua toiminnasta kerätään tietoa ja tarkastellaan kokoavasti tapahtunutta. (Esim. Harvey 2002, 20; Taras 2008.) Tuloksia verrataan muiden tuloksiin (suhteellinen arviointi) tai asetettuihin kriteereihin (absoluuttinen arviointi) esimerkiksi erilaisten tunnustus-

<sup>19</sup> Formatiivinen arviointi perustuu kehittävän arvioinnin ajatukseen. Formatiivisen arvioinnin avulla voidaan tukea tarkastelun kohteena olevaa toimintaa sen toteutuksen aikana. Sen tavoitteena on löytää toiminnasta vahvuuksia ja kehittämiskohteita. (Atjonen 2007b, 66; Heinonen 2001, 22–23; Virtanen 2007, 93.) Väliarviointi ja vastaava palautteiden kerääminen kesken prosessia voivat toimia formatiivisena arviointina.

<sup>20</sup> Arvioinnin suuntauksia voidaan lajitella myös pelkästään aikaan suhteutettuna. Tällöin kategorioiksi muodostuvat etukäteisarviointi (*ex ante*), jatkuva arviointi (*ex nunc*) ja jälkikäteisarviointi (*ex post*). (Rönholm 2005, 63; Virtanen 2007, 23, 93.)



**Kuvio 2.** Arvioinnin eri suuntauksia

ten hakujen yhteydessä. Pattonin (1997, 68) mukaan kehittävä arviointi on luonteeltaan formatiivista.

Arvioinnin käyttöympäristöjä ja tarkoituksia on myös määritelty eri lähtökohdista<sup>21</sup>. Chelimsky (1997) on tehnyt jaottelun, jossa hän kuvaillee arvioinnin käyttöympäristöjä arvioinnin tarkoituksen mukaan. Chelimsky jakaa arvioinnit kolmeen ryhmään. Nämä ovat tilivelvollisuusarviointi (*evaluation for accountability*), kehittämisarviointi (*evaluation for development*) ja tiedontuotantoarviointi (*evaluation for knowledge*). (Chelimsky 1997, 10.) Tilivelvollisuus- ja tulosvastuuarvioiteja toteutetaan poliittisen tai hallinnollisen päätöksenteon tueksi. Tavoitteena on mitata tuloksia, taloudellisuutta tai tehokkuutta, selvittää syitä ja seurauksia, ennustaa kustannuksia sekä arvioida vaikuttavuutta. Olennaisinta tilivelvollisuusarvioinnissa on arvioijan ja arvioitavan etäinen suhde, minkä tavoitteena on mahdollisimman suuri objektiivisuus. Tällaisen arvioinnin asema voi olla vahva julkisessa keskustelussa. (Chelimsky 1997, 11, 21.)

Tiedontuotantoarvioinnin tavoitteena on ymmärtää tulkittavaa ilmiötä sekä selvittää asioiden välisiä suhteita hankitun tiedon avulla. Arviointitavan tarkoituksena on luoda näkemystä tietystä ongelmasta,

<sup>21</sup> Arvioinnin tehtäviä voidaan luokitella esimerkiksi muutostilanteissa Saaren (2002, 67) mukaan kolmeen ryhmään: 1) muutoksille hyväksymisen etsintä eli muutoksen legitimointi, 2) symbolitehtävä eli osoittavan toimittavan rationaalisen mallin mukaisesti ja 3) muutoksen välitön edistäminen.

toimenpidekäytännöistä, ohjelmista tai prosesseista sekä kehittää uusia menetelmiä ja kritisoida vanhoja. Arvioijan ja arvioitavan välinen suhde riippuu arvioinnin tavasta ja menetelmästä. Kehittämisarvioinnissa tavoitteena on toiminnan parantaminen. Arvioijan ja arvioinnin kohteen välinen suhde on läheinen: arvioija on ”kriittinen ystävä” tai hän voi olla osa tiimiä. (Chelimsky 1997, 12–14, 21.)

Chelimskyn arviointinäkemys on intressikeskeinen: arvioinnissa on oleellista se, mihin tarkoitukseen sillä pyritään. Vaikka itsearvioinnin ajatellaan usein olevan kehittämiseen tähtäävää arviointia, sitä voidaan käyttää myös tilivelvollisuus- ja tiedontuotantoarvioinneissa. Chelimskyn mukaan tietyn tyyppisellä arvioinnilla saa tietynlaista tietoa, joten arviointitavan valinnalla on merkittävä vaikutus arvioinnin tuloksiin. Arvioinnissa käytettävä metodologia ratkaisee arviointitiedon käytön ja hyödynnettävyyden. Tiedontuotantoa voidaan edistää myös tilivelvollisuus- ja kehittämisarvioinneilla, ja kehittämisarviointien tulosten perusteella voidaan käydä pedagogista tai poliittista keskustelua. (Chelimsky 1997, 22.)<sup>22</sup>

Myös Pattonin (1997) ratkaisu arviointinäkökulman valintaan on selkeä: arvioinnilla on oltava käyttöä (*use*). Hänen mukaansa arviointia tehdään ensi sijassa päätöksenteon ja kehittämistyön tueksi, eri vaihtoehtojen kartoittamiseksi ja toimintaohjelmien toimintaympäristön rajoitusten kartoittamiseksi. Patton erottaa arviointitutkimuksen arvioinnista, sillä arvioinnin tavoitteena on tukea toimintaa. Hän korostaa, että oleellisempaa arvioinnin hyödyntämisen kannalta on systemaattinen tiedonkeruu kuin käytetyt menetelmät (vrt. Saarinen 1995a, 20). Pattonin mukaan mikään arviointi ei ole arvovapaata. Käytettävyyteen keskittyvä arviointi vastaa kysymykseen siitä, kenen arvot näkyvät arvioinnissa, ketkä tuloksia käyttävät ja mihin tarkoitukseen. Pattonin keskeinen ajatus on, että arvioinnista pitää olla hyötyä ja arviointituloksia pitää käyttää päätöksenteossa ja toiminnan kehittämisessä. Arviointiajattelun kehittymisellä voi olla kestävämpi vaikutus kuin yksittäis-

<sup>22</sup> Saarisen (1993, 100) tutkimuksessa suomalaisten yliopistojen arviointikokeilujen aloittamisesta haastatellut painottivat viiteryhmästään riippumatta voimakkaasti toiminnan kehittämistä arvioinnin keskeisenä tarkoituksena, mikä lieneekin ”poliittisesti hyväksyttävä” vastaus.

ten arviointien tuloksilla. (Patton 1997, 6, 16, 21–24, 88.) Housen (1990, 26) mukaan Pattonin näkökulma arviointiin on instrumentaalinen ja tekninen pohjautuen ohjelma-arviointeihin. Patton kirjoittaa systemaattisen tiedonkeruun puolesta, jolloin hänen näkökulmansa arviointiin lähestyy Chelimskyn tiedontuotantoarviointia.

Chelimskyn esittelemät arvioinnin käytötavat voidaan yhdistää Pattonin käytettävyysvaatimukseen, vaikka Chelimsky varoittaa pitämästä tiedon hyödyntämistä itsearvoisena arviointitutkimuksen laatu-kriteerinä (ks. Rajavaara 1999, 50). Tilivelvollisuusarviointeja voidaan toteuttaa hallinnollisen ohjauksen ja kontrollin välineenä, ja niitä hyödynnetään poliittis-hallinnollisessa päätöksenteossa. Tiedontuotantoarviointeja ei yleensä arvioida niiden hyödynnettävyyden kannalta. (Chelimsky 1997, 15–16; Rajavaara 1999, 50.) Tästä huolimatta niin tilivelvollisuusarviointeja, tiedontuotantoarviointeja kuin kehittäviä arviointejakin voidaan hyödyntää, jos arviointien hyödyntämistä on suunniteltu etukäteen eri toimijoiden kanssa. Usein itsearviointi katsotaan kehitettäväksi arvioinniksi, vaikka sitä voidaan tehdä myös tietojen hankkimiseksi ja sisäisen tilivelvollisuuden seuraamiseksi. Tässä tutkimuksessa itsearviointia tarkastellaan eri arviointisuuntausten kannalta sekä pohditaan, millaisia tavoitteita arvioinnille on annettu. Arviointien hyödynnettävyyteen ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa oteta kantaa.

## 2.4 Arviointi ja itsearviointi kehittävänä arvottamisena

Arvioinnin toteuttamistavan valinta kertoo siitä, miten ja millaisena arviointi ymmärretään. Tarkastelen tässä alaluvussa neljännen sukupolven (Guba & Lincoln 1989) arviointia sekä muita arviointinäkemymiä sekä mietin, mitä niillä on annettavaa yliopistojen itsearvioinnin tarkasteluun. Pohdin myös itsearvioinnin erilaisia ulottuvuuksia (kuvio 3) itsearvioinnin idealin ja tutkimustulosten ristipaineessa. Näiden tarkastelun jälkeen mietin itsearviointien kriittisiä tekijöitä ja ongelma-kohtia itsearvioinnin eri ulottuvuuksiin pohjautuen.

Arvioinnin ja arvojen suhde on erilainen arvioinnin erilaisissa to-

teuttamistavoissa ja niissä sitoudutaan vaihteleviin taustateorioihin, kuten positivismiin, konstruktivismiin tai postmoderniin ajattelutapaan (House & Howe 1999, 104–105). Linnakylän (1998, 176) mukaan vallalla oleva koulutuksen arviointien arviointinäkemys tähdentää konstruktivistista ja sosiokulttuurista otetta, jossa erilaiset arvostukset on sovittelava ja neuvoteltava yhteiseksi arviointiperustaksi niin, että erilaisten sidosryhmien tavoitteet ja tiedontarpeet pyritään ottamaan huomioon (ks. myös Atjonen 2007b, 110).

Yksi konstruktivistis-sosiaalisista arviointitavoista on Guban ja Lincolnin (1989) määrittelemä neljännen sukupolven arviointi (*fourth generation evaluation*)<sup>23</sup>. Arviointi on heidän mukaansa ennen kaikkea sosiopoliittinen prosessi. Arviointiprosessin merkityksellisiä osia ovat sosiaaliset, kulttuuriset, poliittiset ja taloudelliset tekijät, joiden huomiotta jättäminen tekee arvioinnin tuloksesta hyödyttömän<sup>24</sup>. Arviointi on prosessi, joka parhaimmillaan johtaa voimaantumiseen ja tietoiseen kiinnostukseen itsestä. Arvioinnit perustuvat aina arvioihin, niitä mittaaviin julkilausuttuihin tai julkilausumattomiin kriteereihin sekä arvojen järjestykseen, joten arviointi on aina arvosidonnaista. (Guba & Lincoln 1989, 253; ks. myös Henkel 1998, 294; House & Howe 1999, 38.)

Arviointi on Guban ja Lincolnin (1989) mukaan yhteisöllinen prosessi, jonka tavoitteet voidaan määritellä yhteisymmärryksessä sidosryhmien kanssa. Erilaiset arvostukset ja niiden mukaiset laatuksiteerit sovittelaa ja neuvotellaan yhteiseksi arviointiperustaksi niin, että erilaisten intressiryhmien tavoitteet ja tiedontarpeet otetaan huomioon. Guban ja Lincolnin mukaan arviointi on myös opettamis-oppimisprosessi, jossa jokainen opettaa ja oppii toisiltaan. (Guba & Lincoln 1989, 40–41, 253.)

<sup>23</sup> Ensimmäisen sukupolven arviointi oli Guban ja Lincolnin (1989) mukaan mittaamista. Toisen sukupolven arviointi oli vahvuuksien ja heikkouksien kuvailua asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Kolmannen sukupolven arviointi oli heidän mukaansa tuomitsemista. (Guba & Lincoln 1989, 26–30.)

<sup>24</sup> Arvioinnista ja laadunvarmistuksesta ei Simolankaan (2006, 45) mukaan voi puhua abstraktioina tai 'sinänsä' tai 'itsenänsä', vaan ne pitää sitoa aina historiallis-yhteiskunnalliseen ja poliittiseen kontekstiin (ks. myös Simola & Rinne 2006, 67–68). Myös Yhdysvaltojen arviointiyhdistyksen arvioinnin tekijöille suunnatussa toimintaa ohjaavissa periaatteissa yhtenä kohtana on, että arvioinnin tekijän tulee ymmärtää arvioitava kohde omassa kontekstissään. Merkittäviä kontekstuaalisia tekijöitä ovat esimerkiksi maantieteellinen alue, arvioinnin ajoittuminen, poliittinen ilmasto ja sosioekonomiset seikat. (Virtanen 2007, 64.)

Guban ja Lincolnin (1989) mukaan arviointi on avoin, jatkuva, toistuva ja eriytyvä prosessi. Arvioinnissa ei etsitä totuutta, vaan muodostetaan tietoinen ja valistunut arvaus siitä, mikä voisi olla mahdollista. Arviointi on myös laajeneva ja ennustamaton prosessi: jokainen vaihe riippuu edellisen vaiheen valinnoista, ja eri vaiheita tarkastellaan jatkumona. Arviointiprosessilla on ennustamattomat tulokset, sillä tulokset voivat olla moninaisia eikä arvioinnilla tai prosessilla ole niin sanottuja oikeita tuloksia. Arviointi luo omalta osaltaan todellisuutta, sillä arviointiprosessi tuo esiin uusia asioita, mutta myös luo niitä. (Guba & Lincoln 1989, 254–256.)

**Taulukko 1.** Neljännen sukupolven arviointi Guban ja Lincolnin (1989, 253–256) mukaan

Neljännen sukupolven arviointi
sosiopoliittinen prosessi
yhteisöllinen prosessi
opettamis-oppimisprosessi
jatkuva ja uusiutuva prosessi
laajeneva prosessi
ennustamattomat tulokset
luo todellisuutta

Vaikka neljännen sukupolven arviointiin (ks. taulukko 1) viitataan usein, Guban ja Lincolnin arviointinäkemystä voidaan kritisoida sen moraalisen perustan heikkoudesta (House & Howe 1999, 60). Jos arviointi on neuvoteltavissa osallistujien ja sidosryhmien jäsenten kesken, käyvätkö millaiset arvot tahansa arvioinnin taustalle? Voiko arviointiprosessin ja sen tulokset neuvotella millaisiksi tahansa (ks. Guba & Lincoln 1989, 34)? Arviointi ei saa olla itsetarkoitus (Atjonen 2007b, 51; Linnakylä & Välijärvi 2005, 16), vaan sillä pitäisi olla tavoitteet ja perustelut, miksi sitä tehdään. Arviointiin vaikuttaa myös toimintaympäristö, missä se toteutetaan, totutut tavat sekä arvioijien arvot ja eettinen näkemys arvioinnin toteuttamisesta. Arvioinnin tekijä on vallankäyttäjä, ja arvioinnissa on mukana valta-asema suhteessa johonkin, ku-

ten tilaajaan tai kohteeseen (Barnett 1994, 172; Virtanen 2007, 25, 51, 81). Arvioijat ja heihin tai kohteeseen liittyvät sidosryhmät saattavat ajaa arvoja, jotka eivät ole eettisesti perusteltavissa tai jotka eivät ole yhteiskunnassa tai kulttuurissa yhteisesti sovittuja tai suotavia. Voidaan mieltä, kenen arvot arvioinnissa nousevat eniten esiin. Myös eettiset arvot saattavat olla ristiriidassa keskenään, ja niiden välille voi syntyä jännitteitä<sup>25</sup>. Pahimmillaan arviointi voi tukea arvostuksia, jotka eivät ole yhteiskunnassa tai kulttuurissa suotavia tai arvioinneilla voidaan legitimoida vallitsevia poliittisia ratkaisuja. Arviointi onkin sidoksissa arvioijan maailmankatsomuksellisiin ja poliittisiin arvoihin sekä ihmiskäsitykseen. (Ks. esim. Barnett 1994, 168; Guba & Lincoln 1989, 8, 34; House & Howe 1999, xiii, xviii–xx; Tourmen 2009.)

Brennan ja Shah (2000) ovat tutkineet OECD:n IMHE-ohjelman puitteissa 14 maan laatujohtamisjärjestelmiä. Heidän väitteensä on, että kehittämistyön tuloksena syntyneet muutokset ovat yhtä paljon tekemisissä vallankäytön ja arvojen kanssa kuin laadun kanssa. Laadun arviointi onkin monissa maissa ja yliopistoissa kiistanalaista juuri siksi, että se laittaa yliopiston toimijat miettimään akateemisia arvojaan ja käsityksiään siitä, mikä on korkeaa laatua korkeakoulutuksessa. Laadun arvioinnilla on myös yhteys yliopiston valtatasapainoon: miten arviointipäätökset tehdään ja ketä arvioinnit hyödyttävät. (Brennan & Shah 2000.)<sup>26</sup>

Kun huomioidaan Guban ja Lincolnin ajatukset neljännen sukupolven arvioinnista, arvioinnin luonne arvostelusta ja mittaamisesta siirtyy arvioinnin näkemiseen kehittämistävälineenä ja yhteistoiminnallisena prosessina yhdessä sidosryhmien kanssa. Vaikka arvioinnin yhteisölli-

<sup>25</sup> Yhdysvaltojen arviointiyhdistyksen standardienkin mukaan arvioinnin tekemisessä tulee tiedostaa arvioinnin poliittisuus ja se, että arvioinnin tulokset kiinnostavat erilaisia intressiryhmiä. Tiedostaminen on hyödyllistä myös arvioinnin hyödyntämisen kannalta. Yhdysvaltojen arviointiyhdistyksen arvioinnin tekijöille suunnattujen toimintaa ohjaavien periaatteiden mukaan arvioinnin tekijöiden tulee tiedostaa omat arvonsa sekä ottaa huomioon arvioinnin kohteiden ja tilaajien arvot. (Virtanen 2007, 58, 64.) Omien ja toisten arvojen tiedostaminen ei usein tosin ole kovin helppo tehtävä.

<sup>26</sup> O'Meara (2000) on tarkastellut yliopistoarviointien arvoja maineeseen ja kunniaan liitettynä. Margetson (1997) on lähestynyt yliopistojen akateemisen laadun arvioimista ja kehittämistä eettisten kysymysten kautta.

syöttä korostetaan, arvot arviointiin tulevat myös toimintaympäristöstä, vallitsevista näkemyksistä ja kulttuurisista tekijöistä. Arvioinnin tarkoituksena on auttaa organisaatiota ja sen toimijoita kehittämään toimintaansa sekä ennakoimaan aikaisemman tiedon ja toiminnan pohjalta tulevaisuutta.

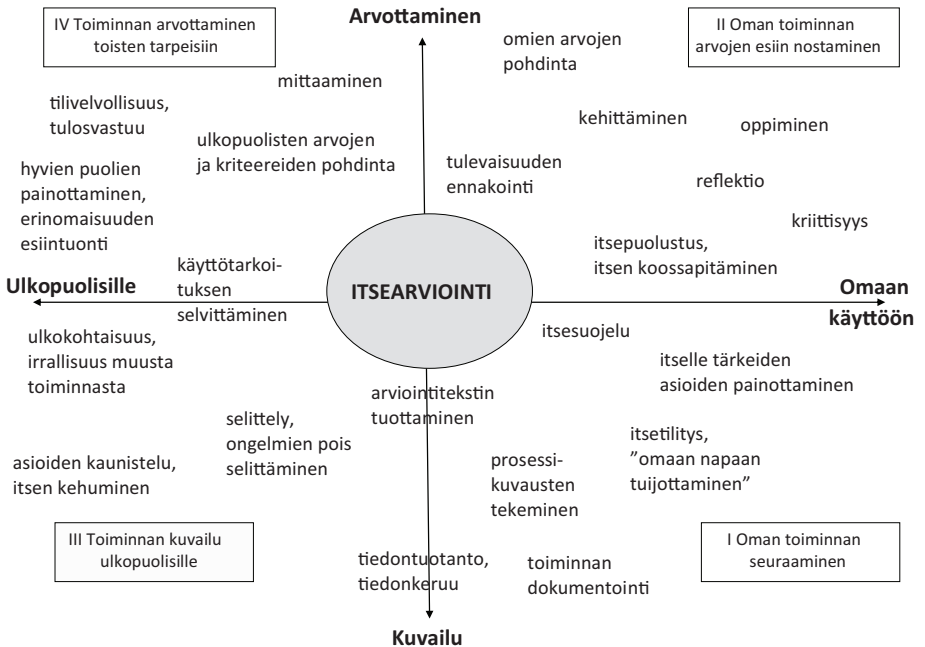
Myös Pattonin hyödynnettävyysvaatimus voidaan yhdistää Guban ja Lincolnin (1989) neljännen sukupolven arviointiin. Patton peräänkuuluttaa Guban ja Lincolnin tapaan arviointien arvosidonnaisuuden muistamista, arviointien subjektiivisuutta ja arviointien oppimisprosessimaista luonnetta. Chelimsbyn arvioinnin tavoista Guban ja Lincolnin ajattelua lähimpänä on kehittävä arviointi. Kehittävän arvioinnin tulos ei ole loppuraportti, vaan ensisijaisia tuloksia ovat oppiminen, kokemus ja oppimisen avulla syntyvä uusi ajattelu (Räisänen 2005, 110; ks. luku 2.5).

Jos oppiminen nähdään oleellisena osana prosessia, relevantti arviointitapa Härmäläisen ja Kaupin (2000, 71) mukaan on itsearviointi. Itsearviointi voidaan toteuttaa neljännen sukupolven arvioinnin mukaisesti, sillä siihenkin heijastuvat ympäröivän yhteisön ja siinä elävien yksilöiden arvot, perinteet ja toimintatavat. Itsearvioinnissa usein tosin sekoittuvat erilaiset toiminnot ja tavoitteet keskenään. Itsearvioinneissa tilivelvollisuuden täyttäminen, kehittämistavoitteet, itseriittoisuus ja kaunistelu voivat sekoittuvat ulkopuolisiin arviointeihin, ulkopuolisten vakuutteluun ja oman erinomaisuuden osoittamiseen. Arvioinnit ja laadunvarmistusjärjestelmät ovatkin Woodhousen (1996) sanoin epä-mukavia sekoituksia tilivelvollisuutta ja parannuksia, innovaatioita ja muutoksia sekä varmistusta ja kontrollia. Jos arvioinnin tavoitteena on yleistysten tekeminen tai laajojen aineistojen vertailu, itsearviointia sopivampi tapa on ulkoinen arviointi.

Saaren (2002) mukaan arviointiprojekteissa on usein ongelmana, että itsearvioinnit tuottavat paljon kuvausta mutta vain vähän arvioimista ja arvottamista. Kuvaus on usein perusteltua ja välttämätöntä, koska arviointi ei voi olla irrallaan toimintaympäristöstään. Arviointitulosten käyttökelpoisuus kehittämisvälineinä on kuitenkin arviointien ja arvottamisten tuottamista, sillä itsekriittisyys on koulutuksen kehittämisen



kannalta hyödyllisempää kuin hyvän käsityksen tai kuvauksen antaminen toiminnasta. (Saari 2002, 79.) Arvioinnin kohteena olevaa toimintaa voidaan itsearvioinneissa siis arvottaa tai sitä voidaan kuvailla. Molempia kutsutaan usein itsearviointiksi, vaikka vain arvottaminen sisältää arvon antamisen tai arvon esiintuomisen. Arvottamisella voidaan tukea myös arvojen pohtimista tai arvojen kehittelyyn osallistumista. Itsearviointia voidaan tehdä omaan käyttöön tai ulkopuolisille (Harvey 2002, 7; Saarinen 1995a, 81). Näitä neljää eri ulottuvuutta voi kuvata nelikentällä (ks. kuvio 3), jonka jokaisella osiolla on erityispiirteensä. Nelikenttä on syntynyt kirjallisuudesta löytyneiden itsearviointikuvauksen pohjalta. Olen suhteuttanut olemassa olevat itsearviointia määrittävät piirteet arvottaminen-kuvailu -akselille sekä omaan käyttöön ja ulkopuolisten käyttöön -akselille.



Kuvio 3. Itsearvioinnin ulottuvuuksia

Itsearvioinnissa korostetaan usein itsekriittisyyttä ja reflektiota, vaikka kaikissa itsearvioinnin muodoissa ne eivät toteudukaan. Itsearviointiin saattavat vaikuttaa myös ulkopuoliset arvostukset tai ulkopuolelta määritellyt kriteerit, jolloin itsearvioinnin omien arvojen esiin nostamisen ajatus hukkuu. Arvioijan pitääkin miettiä, millaiseen itsearviointiin arvioinnissa voidaan sitoutua ja mitkä ovat valitun itsearviointitavan mahdolliset haittapuoleet. Toteutettavassa itsearvioinnissa eri ulottuvuudet saattavat yhdistyä tai sekoittua toisiinsa.

Kuviota 3 voidaan purkaa ulottuvuus kerrallaan. Jos itsearviointia tehdään vain omaan käyttöön kuvaillen omaa toimintaa (kuvio 3, I), sen tarkoituksena on oman toiminnan seuraaminen. Keskeisiä välineitä voivat olla toiminnan dokumentointi ja tilastointi sekä esimerkiksi prosessikuvausten tekeminen. Seuraaminen voi jäädä tällöin oman toiminnan havainnoinniksi tai dokumentoinniksi ilman ymmärrystä esimerkiksi siitä, että oman ja toisten toimintojen vertaamisesta voisi olla hyötyä (Atjonen 2007b, 82; Saarinen 1995a, 78). Kriittisyys ja refleksiivisyys omalle toiminnalle voivat auttaa kehittämään toimintaa pelkän toteavan kuvaamisen sijaan.

Jos itsearviointia tehdään omaan käyttöön pyrkien myös arvottamaan toimintaa (kuvio 3, II), sen tarkoituksena on oman toiminnan arvojen esiin nostaminen ja arvojen pohdinta. Tällöin itsearvioinnissa voivat korostua oppimisprosessi (Barnett 1994, 168) ja kehittäminen. Toisaalta arvottamisesta saattaa seurata omien valintojen ja toimintatapojen puolustelu, jos nähdään, että toimintatavat eivät ole julkilausuttujen arvojen mukaisia. Itsearvioinnin edellytyksinä ovatkin arvioijien autonomisuus ja arvotietoisuus, jotta itsearvioinnin tekijöillä on vapaus tehdä autonomisia arvovalintoja (Laine & Malinen 2008, 20, 22). Keskeistä on, että toimija on itse vastuussa arvioinnista, jolloin se on ”itsekeskeistä” hyvässä merkityksessä. Monet itsearvioinnin alueet ovatkin sellaisia, että vain toimija voi antaa niistä tietoa tai arvottaa niitä tiedon pohjalta. (Ks. Atjonen 2007b, 82.)

Jos itsearviointia tehdään ulkopuolisille kuvaillen omaa toimintaa (kuvio 3, III), ei oikeastaan pitäisi edes puhua itsearvioinnista. Asioita saatetaan tällöin kaunistella tai ne tuodaan esille itselle suotuisassa va-

lossa<sup>27</sup>, kun tiedetään, että kirjoitetut raportit ovat julkisia (Saarinen 1995a, 79–82). Keskeiseksi voi nousta selittely ja ongelmien pois selittäminen. Itsearviointi voi jäädä irralliseksi muusta toiminnasta ja huomio voi kiinnittyä itsearvioinnin käyttötarkoitusten selvittämiseen sekä ulkopuolisten mielipiteiden ja arvostusten arvailuun. Itsearvioinnin kirjoittajat voivat pohtia, miten ulkopuoliset lukevat ja tulkitsevat itsearviointia, mikä vaikuttaa myös kirjoitettaviin asioihin ja niiden avoimuuden asteeseen. Itsearvioinnin käyttötarkoitus ja mahdollisesti tuleva käyttäjäkunta ohjaavat näin itsearviointia. Omasta toiminnasta halutaan antaa mahdollisimman hyvä kuva. (Atjonen 2007b, 83; Saari 2002, 80–81.) Itsearviointi ulkopuolisille tehtynä saatetaankin hahmottaa vain yhdeksi tietojen keräämisen ja toiminnan raportoimisen muodoksi muiden vastaavien joukossa (Liuhanen 2007, 132).

Jos itsearviointia tehdään ulkopuolisille omaa toimintaa arvottaen (kuvio 3, IV), itsearvioinnissa voi korostua tilivelvollisuus ja tulosvastuu ulkopuolisille (Barnett 1994, 167–168). Tällöin itsearvioinnin ongelmaksi voi muodostua toiminnan hyvien puolien korostaminen sekä ulkopuolisten arvojen ja kriteereiden pohtiminen. Saaren (2002) mukaan arviointi voi muodostua pahimmillaan taitavasti kirjoitetuksi tekstiksi, joka on irrallaan kuvaamastaan toiminnasta tai sen kehittämisestä. Arvioinnin toteuttamisessa voivat arvioijien omat ja ulkopuolelta tulevat arvot olla ristiriidassa. Koulutusyksiköt voivat palkata arviointitekstien kirjoittajia, jotka saattavat työskennellä organisaation muusta toiminnasta erillään. (Saari 2002, 79.) Itsearvioinnit voivat johtaa tilanteeseen, jossa kaikkein mielikuvituksellisimmat ja luovimmat kirjoittajat palkitaan sekä rehellisiä ja refleksiivisiä rangaistaan (Hämäläinen & Kauppi 2000, 72). Tällöin selittelijät ja kaunistelijat voivat menestyä parhaiten. Liuhasen (2007, 118–119) mukaan ulkopuolisille tehtyjä itsearviointeja ei useinkaan käytetä oman toiminnan kehittämiseen eikä niitä usein edes tunneta oman organisaation sisällä.

Parhaimmillaan instituution itsearviointi tuo esille arvioinnin subjektin näkökulman, jolloin itsearviointi on ymmärrettävissä subjektin

<sup>27</sup> Larsen & Gornitzka (1995) käyttävät tällaisesta kaunistelusta termiä *window dressing*.

itsetilitykseksi. Ulkoinen arviointiryhmä etsii itsearviointiraporteista julkisanotun lisäksi näkökohtia, joita ei ole huomattu tai haluttu ilmaista. Itsearviointia tulisi lukea kirjoittajan näkökulmasta, sillä itsearviointi on ulkopuolisten käytössä herkkä virhetulkinnoille. Itsearviointin kriittinen testausvaihe on ulkoinen arviointi. Itsearviointin hyöty voi realisoitua uskottavuudessa, luotettavuudessa, argumentoinnissa, itsekriittisyydessä, uuden tiedon tuottamisessa ja prosessin tuloksissa. (Saari 2002, 81–82.)

Saari (2002) väittää, että itsearviointin diskurssia kehystää arviointia tuottavan instituution tai ryhmän valta-asema sekä koulutus- ja arviointipoliittinen konteksti. Itsearviointien teksti voi jäädä konventionaaliseksi, jolloin julkilausuttu kehittämisfunktio jää epäselväksi tai toteuttamattomaksi. (Saari 2002, 7.) Hyvää tarkoittavasta kehittämisfunktioistakin saattaa tulla mantra tai pelkkää retoriikkaa ilman sisältöä, joka ei palvele ketään ja joka hukkuu toiminnassa (Barnett 1994, 167; Eskola 2006). Tällöin itsearviointi jää selittelyksi tai se toteuttaa vain ulkopuolisten arvoja. Vaikka itsearviointia tehdään kehittämisen nimissä, muotoon vaikuttaa eniten se, miksi ja kenelle itsearviointia tehdään.

Refleksiivisyys on itsearviointien keskeinen ominaisuus, sillä itsearviointinissa korostetaan yksilön tai yhteisön tulemistä aiempaa tietoisemmaksi omasta toiminnasta ja toiminnan muutoksista (Hämäläinen & Kauppi 2000, 71; Rönholm 2005, 67; Saari 2002, 79). Itsearviointin reflektiivisyydellä viitataan oman toiminnan kriittiseen peilaamiseen. Mezirow (1995a, 8; 1995b, 21) määrittelee reflektion omien uskomusten oikeutuksen tutkimiseksi ja tunteiden selvittämiseksi. Sen tavoitteena on aikaisempaa syvällisempi toiminnan ymmärtäminen, aikaisemmin tehtyjen arviointien muuttaminen sekä toiminnan suuntaaminen ja ongelmanratkaisussa käytettyjen strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden arviointi. Mezirow erottaa reflektion kriittisestä reflektiosta, jolla hän tarkoittaa aikaisemmin opitun ennako-oletusten pätevyuden kyseenalaistamista sekä omien ongelmanasettamistapojen ja merkitysperspektiivien arvioimista. (Mezirow 1995a, 8; 1995b, 21, 28–29.)

Jos itsearviointit jäävät refleктоimattomaksi toiminnaksi, ne tuottavat Saaren (2002) mukaan vain pintapuolista ja näennäistä muutosta, jossa uusiutumistarvetta ei nähdä eivätkä syvärakenteet muutu. Itsearvioinnissa voi olla ongelmallista omia puutteita käsiteltäessä defensiivinen suhtautuminen. Jos arvioinneista ja toiminnasta puuttuu reflektointi, toiminnan jatkuvan kehittämisen ennuste on huono, koska siihen ei ole välineitä. Defensiivisyys ja kykenemättömyys omien kehittämishaasteiden huomaamiseen ohjaavat organisaation voimavaroja valitsevan tilanteen puolustamiseen. Avoin itsearviointi edellyttää rohkeutta tarkastella oman toiminnan lähtökohtia, arvoja, edellytyksiä ja muuntautumiskykyä. (Saari 2002, 77–79, 83.) Itsearviointeja luonnehtii usein myös näköalattomuus, jota ruokkii tuttuihin käytänteisiin pitäytymisestä aiheutuva turvallisuuden tunne (Atjonen 2007b, 129).

Laajojen kuvausten lisäksi itsearviointeja luonnehtivat Saaren (2002) tutkimuksen mukaan dialogiton puhe ja yksilön kannalta edullinen esitys. Kyse on harmoniaan pyrkivästä kirjoitustyylistä, joka voi ajan myötä muuntua niin, että arviointitekstit eivät kerro todellisista asianteiloista vaan vain taitavasta kirjoitus- tai puhetavasta. (Saari 2002, 77–79, 83.) Housen (1995, 25) mukaan arvioinnin peruslogiikka ilmaistaankin juuri argumentoinnin avulla. Tilanteen ja kohderyhmän mukaan arvioinneissa käytetään erilaisia argumentteja ja argumentoinnin muotoja. Brunila (2009) kirjoittaa oikeanlaisesta argumentaation osaamisesta diskurssitaituruuden käsitteellä.

Jos itsearviointia ei mietitä kehittämisen tai reflektion näkökulmasta, itsearvioinneissa korostuvat tilivelvollisuus- ja tiedontuotantoarviointi. Guba ja Lincoln (1989, 253–256) korostavat kuitenkin arviointien subjektiivisuutta, arvosidonnaisuutta ja oppimista. Itsearviointi voi uudistaa toimintaa, nostaa esiin omia arvostuksia, lisätä arvioijien itseyttä (Atjonen 2007b, 82; Liuhanen 2007, 102, 119) sekä muuttaa myös ulkoisia arvoperusteita. Tämä on kuitenkin mahdollista vain, jos itsearvioinnin toteuttajat tietävät, mitkä ovat parhaita välineitä heidän toimintansa kuvailuun ja kehittämiseen sekä osaavat kertoa sen myös muille. Jos arviointi ja itsearviointi käsitetään kehittävänä arvottamisena, arviointikohteen omat arvot nousevat esille

ja arvioinnissa sitoudutaan jo lähtökohtaisesti kehittämiseen sekä arvioinnin tulosten hyödyntämiseen.

Itsearvioinnissa näyttääkin olevan keskeistä sen eri ulottuvuuksien tunnistaminen ja miettiminen, millaiseen itsearviointiin halutaan sitoutua. Toiminnan ja arvioinnin arvoista keskusteleminen on osa itsearviointia. Yhtenä itsearvioinnin lähestymistapana voidaan käyttää esimerkiksi neljännen sukupolven arviointia. Seuraavassa alaluvussa tarkastelen tarkemmin kehittävää ja voimaannuttavaa arviointia itsearvioinnin yhteydessä.

## **2.5 Kehittävästä arvioinnista voimaannuttavaan itsearviointiin**

Arvioinnin monitahoisuus, monimetodologisuus ja joidenkin arviointihankkeiden epätieteellisyys johtivat 1980- ja 1990-luvuilla arviointien tarpeellisuuden ja tieteellisyyden kyseenalaistamiseen. Etenkin uusliberalistinen tuloksellisuuden, tehokkuuden, taloudellisuuden ja markkina-voimien vaatiman hyödyn painottaminen on herättänyt kritiikkiä arviointeja kohtaan. Metodologinen hajaannus, arviointikäsitteiden väljä käyttö ja analyttisen arviointikeskustelun puute julkisessa hallinnossa on koettu hämärtäneen arviointikentän kokonaiskuvaa. (Uusikylä 1999, 29–30.) Arviointien tarpeellisuutta kritisoidessa ei usein muisteta, että arviointitulosten vaikutus on kuitenkin monessa tapauksessa välillistä. Poliittisen päätöksenteon taustalla on usein muitakin vaikuttimia kuin saatu arviointitieto, kuten päättäjien omat eettiset ja poliittiset periaatteet. (Linnakylä 2005, 269.) Vastavoimaksi on vaadittu sosiaalisesti ja kulttuurisesti vastuullista arviointiparadigmaa (Linnakylä 2005, 269), joista esimerkkeinä ovat Housen (1990, 1993) sekä Guban ja Lincolnin (1989) arviointiajatukset. Arvioinneissa ja itsearvioinneissa on alettu korostaa myös arviointien käyttöä kehittämisvälineen lisäksi voimaannuttavana työkaluna. Tarkastelen tässä alaluvussa kehittävä arvioinnin lisäksi voimaannuttavan arvioinnin ajatusta sekä kokoan yhteen arviointien erilaisia käyttötapoja Chelimskyn (1997) tarkastelua laajentaen.

Kuten jo aikaisemmissa luvuissa olemme huomanneet, itsearvioinnissa korostetaan usein kehittämissuuntautunutta arviointia. Kehittämissuuntautuneen arvioinnin tavoitteena on hankkia tietoa toiminnan heikkouksista ja vahvuuksista kehittämistä varten. Kehittämissuuntautunut arvioija olettaa, että molempia löytyy ja että molempia voidaan käyttää kehittämisessä ja toiminnan reflektoinnissa. (Patton 1997, 68.) Kehittävän arvioinnin ajatuksessa ei korosteta arviointiin osallistuvien olemista arvioinnin kohteena, vaan arviointiin osallistuvien aktiivista osallistumista arvioinnin suunnitteluun ja toteutukseen sekä arviointitulosten perusteella tapahtuvaa kehittämistyötä (Räisänen 2005, 111). Kehittävä arviointi ei ole yksittäinen arviointimalli tai -menetelmä, vaan pikemminkin lähestymistapa, jonka peruseriaatteena on, että arviointitietoa hyödynnetään välittömästi arvioitavan kohteen kehittämiseksi (Manninen & Kauppi 2008, 118). Itsearviointi ei tuota entistä parempia itsejä (ks. Koski 1996, 201), jos itsearviointituloksia ei käytetä kehittämisen välineinä tai jos prosessi jo sinällään ei ole kehittänyt toimintaa. Itsearviointi voi olla väline, jolla organisaatio määrittelee omia rajojaan, tavoitteitaan ja toiminnan luonnetta.

Räisänen (2005) mukaan kehittävässä arvioinnissa painotetaan muita arviointitapoja enemmän organisaatioiden ja yksilöiden omaa arviointia. Itsearvioinnin ajatellaan olevan välttämätöntä arvioinnin luotettavuuden kannalta, koska subjektilla itsellään ajatellaan olevan paras käsitys omasta toiminnasta. Itsearvioinnilla voidaan parhaimmillaan läpivalaista toiminnan taustalla olevaa toimintaympäristöä ja hiljaista tietoa sekä nostaa ne arvioinnin keskiöön. Yksilön ja yhteisön tekemän refleksiivisen analyysin avulla voidaan samaan aikaan tuottaa uutta tietoa ja kehittää uusia toimintamalleja sekä yrittää tehdä organisaatiossa olevaa hiljaista tietoa näkyväksi. Arvioinnille ei ole määriteltävissä selkeää alku- ja päätepistettä, vaan se on jatkuvaa. (Räisänen 2005, 114.)

Räisänen (2005) kirjoittaa, että arviointi on kehittävää silloin, jos siihen osallistuvat oppivat prosessin aikana ja jos arvioinnista on hyötyä arvioinnin jälkeen. Arvioinnin vaikuttavuutta voidaan lisätä korostamalla arviointiin osallistuneiden mahdollisuutta saada itseään koskevat tulokset ja niihin liittyvät vertailutulokset, kiinnittämällä huomiota

arviointiraporttien selkeyteen ja panostamalla arviointitulosten levittämiseen. Kehittävä arviointi ei Räisäsen mukaan perustu ulkoiseen kontrolliin eikä sen perusteella seuraa rangaistuksia. Kehittävän arvioinnin soveltamisen lähtökohta on tuottaa tietoa, jota koulutuksen järjestäjät, oppilaitokset ja opettajat voivat käyttää hyväksi kehittäessään omaa toimintaansa, välittää arvioinnin avulla esiin tulleita hyviä käytänteitä eri toimijoiden tarpeisiin sekä tuottaa tietoa koulutuspoliittisen päätöksenteon ja laajemman kehittämisen perustaksi. (Räisänen 2005, 115, 118.)<sup>28</sup>

Kehittävän arvioinnin katsotaan kuuluvan niiden arviointien ryhmään, joissa yksilöiden ja yhteisöjen voimaantuminen<sup>29</sup> mahdollistuu. Fetterman (1997, 382) määrittelee voimaannuttavan arvioinnin arviointikäsitteiden ja -tekniikoiden sekä arviointitiedon käytöksi, jonka avulla voidaan edistää ja vahvistaa yksilön oikeutta päättää omista asioistaan. Voimaannuttavalla arvioinnilla halutaan korostaa vahvaa sitoutumista, reflektioon perustuvaa oppimista, eri tahojen yhteistyötä ja arviointiin osallistuvien oikeutta osallistua arviointia koskevaan päätöksentekoon ja arvioinnin toteuttamiseen sekä mahdollisuutta ulkopuolisten asiantuntijoiden apuun. (Räisänen 2005, 111–112.) Voimaannuttava arviointi hyödyntää niin laadullisia kuin määrällisiäkin menetelmiä. Sen tarkoituksena on auttaa ihmisiä auttamaan itseään itsearviointin ja reflektion keinoin. Arvioija on ensi sijassa valmentaja ja voimaannuttaja, sillä osallistujat toteuttavat omat arviointinsa usein yhteistoiminnallisesti ryhmissä. Arvon ja hyödyn arvioiminen eivät ole arvioinnin päämääränä, vaan ne ovat osa jatkuvaa kehittämistä. Tavoitteena on, että osallistujat oppivat arvioimaan omaa toimintaansa itse määrittelemillään tavoitteilla sekä muokkaavat suunnitelmiaan ja tavoitteitaan arviointien pohjalta. (Fetterman 1997, 382–383, 386; ks. myös Barnett 1994, 168.)

<sup>28</sup> Chelimszyn (1997, 21) mukaan kehittämisarvioinnin tavoitteena on vahvistaa organisaatioita, kun taas tiedontuotantoarvioinnin tavoitteena on tuottaa tietoa päätöksenteon tueksi.

<sup>29</sup> Voimaantumisen käsitteeseen käytetään synonyymisesti myös käsitteitä valtautuminen ja valtaistuminen (*empowerment*).



Voimaannuttavassa arvioinnissa korostuvat neljännen sukupolven arvioinnin (Guba & Lincoln 1989) ennustamattomat ulottuvuudet: etukäteen ei voida tietää, miten prosessi etenee ja miten osallistujat ovat kokeneet voimaantuneensa prosessissa. Myös prosessi itsessään luo todellisuutta ja vaihtoehtoisia kehittämissuuntia. Neljännen sukupolven arvioinnin keskiössä on osallistujien oma oppimisprosessi ja valmiudet oppia kehittämään omaa toimintaansa sekä saada siihen lisää voimia oman toiminnan seurauksena. Itsearviointia ja reflektiota käytetään molemmissa. Itsearvioinnissa ei ole ulkopuolista arvioijaa, vaan kohde arvioi itse itseään, ideaalitapauksessa myös omista lähtökohdistaan ja omin arvoperustein.

Itsearvioinnin tarkastelu kehittämisen ja voimaantumisen näkökulmista tulee lähelle Habermasin tiedonintressejä. Habermasin tiedonintressit ovat tekninen, praktinen ja emansipatorinen (Habermas 1977). Tekninen tiedonintressi hakee tietoa luonnon ja muun ympäristön ilmiöiden selittämistä ja kontrolloimista varten. Praktinen tiedonintressi pyrkii ymmärtävään tietoon ihmisestä tai jostain kulttuuri-ilmioistä. Emansipatorinen tiedonintressi pyrkii tiedostamiseen, joka voi tuoda toimintaan vapautumisen kokemuksen. (Barnett 1994, 168.) Habermasin tiedonintressejä voidaan muokata ja soveltaa myös arviointiin. Myös arviointi voi olla teknistä, praktista tai emansipatorista eli voimaannuttavaa. Itsearviointiin oman ulottuvuutensa tuo kuitenkin oman eettisen eetoksen ja omien arvojen esiintuonti. Teknisistä tilivelvollisuus- ja tiedonkeruuarvioinneista voidaan päästä praktiseen arviointiin ja kehittämiseen. Kehittäminen voi jalostua voimaannuttavaksi arviointiksi, jolloin arvioija kokee uudistuvansa ja auttavansa itse itseään eli usein omaa organisaatiotaan. Keskeistä arvioinnissa eivät olekaan enää saadut tulokset tai kerätty tieto, vaan toiminnan kehittäminen ja voimaantumisen kokemus (ks. kuvio 4)<sup>30</sup>. Voimaannuttava itsearviointi vahvistaa yksilön ja yhteisön omia arvolähtökohtia sekä auttaa kehittämään omaa arviointiajattelua omista lähtökohdista.

<sup>30</sup> Kuvion syntymiseen ja ymmärtämiseeni Habermasin tiedonintressien liittymisestä arviointiin voin kiittää keskustelua professori (emerita) Pirjo Linnakylän kanssa.



**Kuvio 4.** Arvioinnin ja itsearvioinnin erilaisia käyttötapoja

Chelimskyn (1997) arviointinäkökulmien jako tilivelvollisuus-, tiedonkeruu- ja kehittämisarviointeihin saa kuviossa 4 lisäulottuvuuden: voimaantumisen. Erityisesti itsearviointien yhteydessä voimaantumisen mahdollisuus korostuu. Yksilöt ja yhteisöt kokevat saavansa itsearvioinnista jotain sellaista, mikä ei muuten nousisi toiminnasta ja toiminnan lomassa esille. Kun yksilöt ja yhteisöt pääsevät itse määrittelemään itseään ja omia arvojaan, voi voimaantumisen kokemus syntyä. Voimaantumisen kehittymiselle on keskeistä valinnan vapaus, vapaaehtoisuus, itsemäärääminen ja autonomia (Atjonen 2007a, 32; 2007b, 39). Voimaantumista ei tapahdu, jos toiminta on ulkoisesti liian ohjattua, itsearvioinnin tekemisessä on kiire tai resurssipula, yksilön tai yhteisön täytyy jostain syystä suojautua arvioinnilta, he ovat jostain syystä pakotettuja osallistumaan siihen tai arviointiin annetut ohjeet eivät sovi yhteisön moraalijärjestykseen, arvoihin tai perinteesseen (Atjonen 2007b, 40; Karjalainen & Huusko 2004; Liuhanen 2007, 90). Jos itsearviointia tehdään omista lähtökohdista ja itseä varten, suojautuminen arvioinnilta on vähäisempää.

Jos organisaatio määrittelee omia rajoja, tavoitteita ja toiminnan luonnetta itsearvioinnin avulla, itsearviointi voi toimia myös sisäisen vallankäytön välineenä rajaamalla jotain tai joitain itsen ulkopuolelle. Tällöin itsearviointi voi voimaannuttaa toisia organisaatiossa, mutta heikentää toisia. Voimaantumisen mahdollisuus saattaa siis vaikuttaa yhteisön sisäisiin ja keskinäisiin valtasuhteisiin. Keskeistä onkin, miten itsearvioinnin itse määritellään, ketä sen piiriin kuuluu ja millainen arvojärjestys itsen sisällä vallitsee.

Arvioinnin käsitteiden ja itsearvioinnin eri ulottuvuuksien tunteminen on oleellista, kun mietitään tarkemmin suomalaisten yliopistojen

itsearviointia, sillä käsitetarkastelu ja käsitteiden eri käyttöyhteydet luovat pohjaa itsearviointien tarkastelulle yliopistoissa. Olen käyttänyt tässä pääluvussa erityylyisiä lähteitä, joista olen rakentanut oman synteesin, jonka tarkoituksena oli päästä kiinni itsearvioinnin keskeisiin ulottuvuuksiin. Käytän tässä luvussa tehtyä kirjallisuuskatsausta ja sitä tiivistäviä kuvioita hyödyksi myös empiiristen lukujen tulkinnassa. Lähdekirjallisuus on osaltaan valikoitunutta, mutta se kattaa keskeisimpien arviointitutkijoiden ajatukset itsearviointiin sovellettuna. Myös yliopistollisen toimintaympäristön tunteminen auttaa hahmottamaan yliopistojen itsearviointeja syvällisemmin. Seuraavassa pääluvussa analysoin suomalaista yliopistoa itsearviointien toteuttamisympäristönä.

# 3

## Yliopistot itsearviointien toteutuspaikkoina

Yliopistojen arvioinneilla on Suomessa lakisääteinen perusta<sup>31</sup>. Yliopistojen ja opetusministeriön välisiin tulossopimuksiin on usein sisältynyt tavoite, jonka mukaan yliopistojen pitäisi järjestää arviointi kiinteäksi osaksi toimintaansa ja käynnistää säännölliset arvioinnit (Moitus & Saari 2004, 7). Lakivelvoitteen ja tulossopimusten taustalla on kansainvälisiä vaikutteita, jotka heijastuvat korkeakoulutukseen niin kansallisilla kuin paikallisillakin tasoilla. Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen luominen, tutkintorakenteiden harmonisointi ja laatujärjestelmien rakentaminen ovat osa eurooppalaista kehitystä, joka on yksi yritys vastata laajoihin globaaleihin muutoksiin. Näitä ovat muun muassa korkeakoulutuksen markkinoiden korostuminen, tehostamisvaatimukset, ma-

---

<sup>31</sup> ”Yliopistojen tulee arvioida koulutustaan, tutkimustaan sekä taiteellista toimintaansa ja niiden vaikuttavuutta. Yliopistojen on myös osallistuttava ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Yliopiston tulee julkistaa järjestämänsä arvioinnin tulokset.” (Yliopistolaki 27.6.1997/645, 5 §.) Uuden yliopistolakiehdotuksen perusteluissa sanotaan: ”Pykälän 1 momentin mukaisesti yliopistojen velvollisuus sekä itsearviointiin että ulkopuoliseen arviointiin ja arvioinnin sisältö sekä laajuus säilyisivät voimassaolevan yliopistolain mukaisina. Säännöksessä yliopistot velvoitettaisiin myös laatujärjestelmiensä säännölliseen arviointiin. Laadunvarmistusjärjestelmien arviointi on tällä hetkellä se arviointimuoto, joka näkyy eniten korkeakoulujen toiminnassa.” (Hallituksen esitys... 2009, 81, 84 §.)

nagerialismi ja uusi julkishallinto (*New Public Management*). Yliopistot saattavat arvioida omaa toimintaa liike-elämän (Exworthy & Halford 1999; Seppänen-Järvelä 1999, 99) tai muun julkisen hallinnon malleja soveltaen. Yliopistojen itsearvioinneissa on kuitenkin omat painotuksensa muihin organisaatioihin verrattuna, vaikka esimerkiksi prosessikuvausten tekeminen, erilaisten indikaattoreiden rakentaminen ja seuraaminen sekä palautetiedon kerääminen muistuttavatkin ulkoisesti yritysmaailman toimintoja.

Yliopistoja on nimitetty monifunktionaaliseksi organisaatioiksi, joilla on sekä klassisia että moderneja tehtäviä. Klassisina tehtävinä pidetään eliittiyliopistossa tapahtuvaa tieteellisen sivistyksen ja kulttuuriperinteen vaalimista. Moderneja tehtäviä ovat puolestaan muun muassa massayliopiston palvelutehtävät ja ammattikoulutustehtävät. (Aittola 1992, 24.) Kerr (1982, 6, 18–20) on kuvannut perinteisen *universityn* hajaantumista erilaisia tehtäviä toteuttavaksi *multiversityksi* (ks. myös Olsen 2007, 31; Rinne & Koivula 2005, 97). Tehtävien moninaistuuessa myös erilaiset yliopiston sisäiset ja ulkoiset hallinnolliset ja laitoskohtaiset arvioinnit ovat lisääntyneet.

Akateemisen kulttuurin perinteisten käytäntöjen ja keskeisten arvojen murroksesta on kirjoitettu paljon viime vuosikymmeninä. Muutospuheissa viitataan yliopistojen uuteen tilanteeseen, jossa tehokkuusdiskurssi haastaa perinteisen sivistysyliopiston ideaalit. Puhutaan jopa katkoksesta entisen ja nykyisen yliopiston välillä, sillä niin olennaisesti arvojen ja normien nähdään olevan muuttumassa ja jo muuttuneen. (Ks. esim. Gibbons ym. 1994; Hakala ym. 2003, 17, 98; Ylijoki 2002, 65; Ziman 1996, 67–70, 76–77.) Managerialistisen ja markkinaorientoituneen ohjauksen voimistuminen, yliopistojen massoituminen ja koulumaistuminen, yliopistojen ulkopuolisen rahoituksen kasvu, lisääntyneet tehokkuusvaatimukset sekä toiminnan arvioinnin tehostaminen ovat tuoneet yliopistoihin uusia toimintatapoja ja arvostuksia (Huusko 2006, 128–129; Huusko & Muhonen 2003, 219; Kogan ym. 1994; Marginson 2007, 35; Rekilä 1999, 68; Ylijoki 2002, 65).

Slaughter ja Leslie (1997) kuvaavat yliopiston toiminnan muutosta akateemisen kapitalismin voimistumisena. Termillä ”akateeminen ka-

pitalismi” viitataan yliopistojen kolmenlaisiin kehityslinjauksiin. Yliopistojen odotetaan osallistuvan aikaisempaa enemmän taloudellisen kasvun tukemiseen. Yliopistoja pidetään osana kansallista ja alueellista innovaatiojärjestelmää. Termillä viitataan myös rahoituskäytäntöjen muuttumiseen sekä markkinaorientaation ja kilpailun voimistumiseen, jolloin yliopistot, niiden alaiset tiedekunnat ja laitokset sekä yksittäiset toimijat joutuvat etsimään ulkopuolista rahoitusta taatakseen toimintaedellytyksensä. Tällainen markkinoiden kaltainen (*market like*) käyttäytyminen on yleistymässä yliopistoissa. Akateemisella kapitalismilla viitataan myös yliopistojen markkinakäyttäytymiseen (*market behavior*), jolla tarkoitetaan kaikkea yliopistojen voittoa tavoittelevia toimintamuotoja, kuten spin off -yrityksiä, patenteja ja lisenssisopimuksia. Akateeminen kapitalismi on aiheuttanut myös sosiaalisen dynamiikan muutoksia yliopistojen sisällä. (Slaughter & Leslie 1997, 10–11; ks. myös Dill 2000a, 204; Hakala ym. 2003, 14; Huusko & Muhonen 2003, 219–220; Koivula ym. 2009, 9; Slaughter & Rhoades 2004; Tuunainen 2005, 279; Ylijoki 2002, 65–66.)

Clark (1998) on esittänyt perinteisten tieteenalojen kykenevän mukautumaan uusiin olosuhteisiin ja sopeutumaan kasvavaan markkinaorientaatioon luopumatta perinteisistä arvoistaan. Yliopistojen ja niiden laitosten täytyy sopeutua muuttuneisiin toimintaympäristöihin, kilpaillla yhä suuremmassa määrin markkinoilla ja hankkia ulkoista rahoitusta. Clark pitää tärkeänä myös perustutkimuksen aseman turvaamista. (Clark 1998, 7–8, 138–139.) Yliopistojen perinteiset arvot ja uudemmat markkinaorientaation vaikutuksien myötä syntyneet arvot eivät ole kuitenkaan toisilleen vastakkaisia, vaan ne voivat elää kerrostuneina. Oleellista ei olekaan tarkastella arvoja ja vaatimuksia dikotomisina vastapareina, vaan niiden voidaan ajatella muodostavan jännitteisen toimintaympäristön, jossa erilaiset arvot, vaatimukset ja itsemäärittelyt kohtaavat. (Hakala ym. 2003; Huusko & Muhonen 2003, 227, Koivula ym. 2009.) Høstaker & Vabø (2008) kirjoittavat muutoksesta tieteenalayhteisöistä kontrolliyhteisöiksi, joissa kuitenkin myös vanhoja toimintatapoja säilyy uusien rinnalla. Vaikka yliopiston toimintaympäristöön on tullut nopeassa tahdissa uusia toimintatapoja, myös entisiä

on säilynyt. Esimerkiksi toteutettavat arvioinnit ovat pysyneet yllättävän samanlaisena: arvioinnit perustuvat edelleen pääsääntöisesti asiantuntijoiden suorittamiin vertaisarviointeihin (ks. luku 2.1; Olsen 2007, 31).

Yliopistojen toimintaa ja itsearviointeja on epärelevanttia lähestyä *top-down-* tai *bottom-up* -ajattelulla, sillä itsearviointit ovat prosesseja, jotka voivat koskettaa laajasti toteutettuna koko tarkasteltavaa yksikköä. Bleiklien ym. (2000, 15–16) mukaan sosiaalisen toiminnan mallissa kenttä on toiminnan institutionaalinen alue, jossa toimijat taistelevat jostain, mikä on heille tärkeää. Ilmeisen kriittinen kysymys onkin, kuka kontrolloi tätä arvioinnin kenttää. Arvioinnissa käydään kamppailua erilaisista pääomista, jotka liittyvät tiedon tuottamaan valta-asemaan. Olennaista ei ole siis alhaalta ylös- tai ylhäältä alas -akseli, vaan vallasta kamppailevat kentät (ks. Bourdieu & Wacquant 1995, 125–130). Yliopisto voidaan hahmottaa myös järjestelmäksi, joka itse-säätelyn (*self-regulation*) turvin ohjaa omaa toimintaansa (Birnbaum 1988; Hölttä 1995b). Itsesäätelyn tai -ohjautuvuuden ytimessä on arviointi, jonka muodoista korostuvat itsearviointi ja vertaisarviointi. Itsearviointin onnistuminen riippuu myös itsesäätelyssä yliopistossa siitä, miten valmis organisaatio on oman toiminnan kriittiseen arviointiin ja arviointitiedon hyödyntämiseen. Itsesäätelyä voidaan pitää josain yhteyksissä synonyyminä arviointikulttuurin kehittymiselle. (Birnbaum 1988; Hölttä 1995b; ks. myös Ball 2001, 34; Dill 2000a, 187.)

Tarkastelen seuraavassa yliopistoa itsearviointien toteutuspaikkana sekä yliopiston tehtäviä ja erityispiirteitä itsearviointin näkökulmasta. Keskityn erityisesti pohtimaan, mitä sivistys-, tulos- ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimukset konkretisoituvat itsearviointin tarkastelussa. Pohdin myös, miten yliopistot rakentavat imagoaan ja identiteettiään itsearviointien avulla. Pääluvun tarkoituksena on taustoittaa laajemmin tulevia lukuja ja empiiristä tarkastelua kertomalla yliopistoon kohdistuvista vaatimuksista ja niiden liittymisestä itsearviointiin. Käytän lähteinä kotimaisten ja kansainvälisten pääasiassa korkeakoulututkijoiden ajatuksia, joista osa suhtautuu myönteisesti ja osa kriittisemmin yliopistoja kohtaan tuleviin vaatimuksiin ja itsearviointeihin.

### 3.1 Sivistystä, tulosta ja yhteiskunnallista vuorovaikutusta

Yliopistoa voidaan tarkastella Clarkin (1983, 143) kolmion kautta, jolla kuvataan eri intressiryhmien – valtion, markkinoiden ja akateemisen yhteisön – vaikutusta ja niiden aiheuttamia paineita korkeakoulutukseen<sup>32</sup>. Staropolin (1991) mukaan eri intressiryhmillä on yliopiston arviointeja kohtaan erilaisia arviointitarpeita. Staropoli näkee yliopistoon vaikuttavina voimina akateemisen yhteisön, valtion ja markkinoiden lisäksi rahoittajat, jotka kiteytyvät suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä pitkälti valtioon ja valtion ylläpitämiin järjestelmiin. Eri intressiryhmät, kuten valtio, rahoittajat ja markkinat, korostavat arvioinnin eri puolia, kuten hallinnollista valvontaa, laatua tai markkinasuuntautumista, omien intressiensä mukaisesti. (Staropoli 1991, 46–52; ks. myös Saarinen 1995a, 10–11.) Suomessa valtiolla ja rahoittajilla on usein samanlainen intressi myös arviointisijoina, eli intresseistä korostuu hallinnollinen valvonta ja tulostavastuu. Arviointien toimintakenttä on myös muuten jännitteinen, sillä arvioinnin eri intressiosapuolet eivät useinkaan ole samaa mieltä arviointiprosessista ja sen tuloksista (Saari 2002, 87). Arviointiin vaikuttaa myös se, millainen yliopistonäkemyks arvioijilla ja arvioitavilla on.

Suomalaisille yliopistoille on yliopistolaissa<sup>33</sup> määritelty kolme tehtävää, jotka ovat tutkimus, opetus ja yhteiskunnallinen vuorovaikutus. Laissa mainitut kohdat tieteellisestä ja taiteellisesta sivistyksestä ja tutkimukseen perustuvasta ylimmästä opetuksesta liittyvät suomalaisen yliopistolaitoksen saksalaiseen sivistysyliopistotraditioon. Vuoden 2004

<sup>32</sup> Neave (1990, 110) tosin jakaa markkinat talouteen (*economy*) ja markkinavoimiin (*market forces*), sillä yksilön kulutuskäyttäytyminen korkeakouluja kohtaan eroavat talouden laajemmista vaikutuksista yliopistolaitokseen (ks. myös Saarinen 1995a, 177). Clark ei tarkastele kansalaisyhteiskunnan vaikutuksia yliopiston toimintoihin, vaikka esimerkiksi eri järjestöt ja puolueet vaikuttavat keskeisesti politiikan suuntaan. Arviointi on usein osa korkeakoulupolitiikkaa.

<sup>33</sup> ”Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta.” (Yliopistolaki 27.6.1997/645, 4 §, muutos lakiin tehty 30.7.2004/715.)



yliopistolailla vahvistettiin yliopiston kolmatta tehtävää eli yhteiskunnallista vuorovaikutusta sekä yliopistojen johtamista ja hallintoa. Yliopistolaisten pitää olla myös tuottavia ja tehdä numeroilla osoitettavaa tulosta. Tulosta mitataan tutkintomäärillä ja muilla pääasiassa määrällisillä indikaattoreilla. Tulosta täytyy syntyä myös palvelemalla, konsultoimalla ja ottamalla kantaa yhteiskunnallisiin asioihin ja muutoksiin. Yliopistoilla on myös tuotannollisia, uusintavia ja innovaatiotoimintaan liittyviä tehtäviä (ks. esim. Aittola 1992, 24; Koski 1996, 177)<sup>34</sup>.

Tarkastelen seuraavissa luvuissa yliopistoihin kohdistuvaa kolmea vaatimusta, sivistystä, tulosta ja yhteiskunnallista vuorovaikutusta, sekä niiden suhdetta yliopistojen itsearviointeihin. Valitsin tarkasteluun nämä kolme vaatimusta, koska niiden avulla voidaan tarkastella myös erilaisia itsearviointeihin liittyviä intressejä ja puhetapoja. Vaatimuksia ei voida suoraan johtaa esimerkiksi yliopistolaista tai Clarkin kolmiosta, vaan niitä voidaan kutsua Pirttilää (1997) seuraten yliopistopoliittiseksi diskursseiksi, joilla tarkoitetaan määrätyllä tavalla rajattuja ja tematisoituja keskusteluja yliopistosta ja sen tavoitteista. Yliopistopoliittinen diskurssi koostuu erilaisista ajatuksista, teorioista, puheista, julkutuksista, laista ja organisaatioista, jotka vaikuttavat tieteen ja korkeakoululaitoksen suuntaamiseen. (Pirttilä 1997, 31; ks. myös Pirttilä 2005, 192, Rekola 2007, 24.)

Yliopiston tarkastelu sille asetettujen vaatimusten kautta ei suinkaan ole ainut mahdollinen tapa lähestyä yliopistoa itsearviointien toteutuspaikkana. Yliopistojen itsearviointeja voisi vaihtoehtoisesti tarkastella esimerkiksi valtasuhteiden pelinä tai akateemisten heimokulttuureiden avulla (Becher & Trowler 2001; Hakala ym. 2003, 23–25; Ylijoki 1998)<sup>35</sup>. Itsearviointeja voisi lähestyä esimerkiksi myös arvioi-

<sup>34</sup> Suomen yliopistolain (Yliopistolaki 27.6.1997/645, 4 §, muutos lakiin tehty 30.7.2004/715) luettelomien tehtävien kanssa samankaltaisia tehtäviä on myös Jaspers (1961, 64) tuonut esille määrittellessään yliopistoa neljän eri toiminnan kautta. Niitä ovat tutkimus, oppi ja opetus tiettyyn ammattiin, sivistys ja kasvatustieteet, kommunikaatio ja yleismaailmallisuus eli tieteiden kosmos. Antikainen (1982, 14) puolestaan määrittelee yliopistolle tekniikkaan ja talouteen liittyvät tehtävät eli kvalifikaatiotehtävät, kulttuuriin ja ideologiaan liittyvät tehtävät eli kulttuurisen sosialisaatiotehtävän sekä sosiaaliseen kerrostuneisuuteen ja politiikkaan liittyvät tehtävät. (Ks. myös Huusko & Jokinen 2001, 41–43.)

<sup>35</sup> Itsearviointeja voisi tarkastella myös kahden teoreettisen tradition kautta: saksalaisen idealismin ja ame-

jien aseman kautta tai tuoda ne muuten enemmän yksilötason tarkasteluun. Sivistys-, tulos- ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimusten tarkastelu on luonteva lähestymistapa, sillä itsearviointia käytetään perustehtävien arvioimisen ja kehittämisen tukena, tuloksellisuuden osoittamisessa ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen kannustimena. Yliopistolle annettuja tehtäviä voi ymmärtää paremmin näiden kolmen keskeisimmän yliopistopoliittisen diskurssin kautta. Itsearvioinnista korostuvat ne puolet, mitä vaatimusta yliopiston toiminnoista halutaan painottaa.

### 3.1.1 Sivistysyliopisto perinteisen yliopistomallin ideaalina<sup>36</sup>

Suomalainen yliopistoinstituutio pohjautuu mannermaiseen perinteeseen ja on saanut huomattavasti vaikutteita saksalaisesta yliopistolaitoksesta. Humboldttilaisesta perinteestä lähtien yliopisto ja sivistys on liitetty yhteen. Sirosen (1987, 5) mukaan humboldtilainen sivistysyliopistoperinne on muodostanut eurooppalaisen yliopiston tärkeimmän teoreettisen perustelun viimeisen puolentoista vuosisadan aikana<sup>37</sup>. Sivistysyliopiston idean taustalla ovat muun muassa saksalainen idealismi, valistusaate ja Ranskan vallankumouksen vaikutteet<sup>38</sup> (Garrido 2002, 43; Huusko 2006, 121; Klinge 1989, 47; Nybom 2007, 58–61; ks. myös Pirttilä 1997, 33–34).

Saksalaisfilosofit W. von Humboldt, F. Schleiermacher, J. G. Fichte ja F. Schelling luonnostelivat ja toteuttivat ajatusta uudenlaisesta kor-

---

rikkalaisen funktionalismin (Henkel & Vabø 2000, 166). Saksalaista idealismia sivuankin työssäni, mutta amerikkalainen funktionalismia en sellaisenaan tarkastele.

<sup>36</sup> Luku perustuu aikaisempiin kirjoituksiin, jotka olen tehnyt yksin (Huusko 2006) ja yhdessä Soile Jokisen (Huusko & Jokinen 2001, 45–49) kanssa.

<sup>37</sup> Saksalaisen yliopistomallin kilpailijoita ovat brittiläinen Oxbridge-malli kahden tunnetun yliopiston (Oxford ja Cambridge) mukaan ja ranskalainen, Napoleonin ajalta vaikutteita saanut malli (Garrido 2002, 46–47; ks. myös Fuller 2005, 29; Nybom 2007, 60). Clark (1983, 125–134) erottelee puolestaan neljä erilaista korkeakoulujärjestelmän pääluokkaa: mannereurooppalainen, englantilainen, amerikkalainen ja japanilainen korkeakoulujärjestelmä (ks. myös Rinne & Koivula 2005, 98).

<sup>38</sup> Nybom (2007, 58–60) aloittaa sivistysyliopiston juurien etsimisen vielä kauempaa. Hän liittää ne kirjapainotaidon keksimiseen ja leviämiseen sekä luonnontieteellisen tutkimuksen syntyyn.

keammasta koulutuksesta Ranskan suuren vallankumouksen jälkeisissä tunnelmissa 1800-luvun alussa (Himanka 2008, 20). Keskeistä saksalaisessa yliopistomallissa on tieteen ja opetuksen vahva yhteys. Wilhelm von Humboldtin (1767–1835) käsitykset sivistysyliopistosta pohjautuvat ajatukseen sivistyksen saavuttamisesta tieteen kautta (*Bildung durch Wissenschaft*). Von Humboldtin mukaan tieteen sivistävänä tehtävänä on kriittisesti etäännyttää opiskelija välittömästä todellisuudesta sekä tiedon välittömistä päämääristä. Yliopiston tulisi toimia yhteiskunnan moraalisenä sieluna, puhtaimman ja korkeimman tiedon työssijana, jossa opiskelun ja opetuksen tulee olla absoluuttisen vapaata. Yliopistoilla pitäisi olla ihanteina tutkimuksen, opetuksen (*Lehrfreiheit*) ja opintojen (*Lernfreiheit*) vapaus sekä niiden erottamaton yhteenkuuluvuus ja sivistyksen ensisijaisuus suhteessa ammatilliseen koulutukseen. Omaa järkeä käyttävä, kulttuurin ja tieteen perinnöstä osansa oppinut ja sitä kriittisesti edelleen kehittävä, itsenäinen persoonallisuus on saksalaisen sivistysyliopiston ja sen tutkijakoulutuksen päämääränä. (Von Humboldt 1990, 57–58; Manninen 1990, 246; Mehtonen 1990, 19, 26; Nybom 2007, 61–62, 67–68; Sironen 1987, 6; ks. myös Kerr 1982, 11.)

Von Humboldtin (1990) mukaan yliopiston olemukseen kuuluu objektiivisen tieteen yhdistäminen subjektiiviseen sivistykseen. Tieteen omaehtoinen kehittyminen edellyttää yliopistojen autonomiaa ja sitoutumattomuutta tieteen ulkopuolisiin motiiveihin ja intresseihin. Yliopistojen tulee von Humboldtin mukaan rakentua valtiollisesta säätelystä riippumattomiksi, itseorganisoituviksi laitoksiksi. Valtion tulee kuitenkin maksaa yliopiston kulut ja suojella sen toimintaa puuttumatta muuten yliopiston autonomiaan. Yliopiston ja valtion väliset sopimukset tehdään suullisesti. Von Humboldtin mukaan valtion tulee huolehtia yliopiston toiminnan pysymisestä mahdollisimman vireänä ja elinvoimaisena sekä pitää yliopistojen ja koulujen väliset teoreettiset ja käytännön toiminnan erot puhtaina ja selkeinä. (Garrido 2002, 45; von Humboldt 1990, 57–61; Nybom 2007, 62; Olsen 2007, 34; Tirronen 2005, 76.)

Saksalaisen humanismin pohjalta Suomessakin Kuninkaallinen Turun Akatemia, joka oli perustettu vuonna 1640, muutettiin Suomen so-

dan jälkeen vuonna 1809 Keisarilliseksi Turun Akatemiaksi, josta tuli kansallinen yleiskorkeakoulu von Humboldtin aatteita seuraten. Suomen siirryttyä Venäjän keisarikunnan alaisuuteen 1809 keisari Aleksanteri I laajensi yliopistoa voimakkaasti ja osoitti sille huomattavia varoja<sup>39</sup>. Esikuvana oli Tartoon vuonna 1802 perustettu yliopisto. Yliopiston siirryttyä Helsinkiin vuonna 1828 Keisarillisesta Aleksanterin Yliopistosta tuli uuden humboldtilaisen tiede- ja sivistysyliopiston ihanteiden mukainen yhteisö, joka tutki ihmistä ja häntä ympäröivää luontoa tieteellisin menetelmin. Yliopiston uusissa perussäännöissä määriteltiin vuonna 1828 sen tehtäväksi ”edistää Tieteiden ja vapaiden Taiteiden kehitystä Suomessa ja sen ohessa kasvattaa nuoriso Keisarin ja Isänmaan palvelukseen”. Saksalaisvaikutteisen yliopiston tulo Suomeen oli poliittinen ja idealistinen valinta. Keulahahmona toiminut J. V. Snellman tunsu hyvin saksalaista idealismia ja Kantin valistusajatusta, mikä näkyi selvästi myös hänen yliopistoaatuksissaan. (Helsingin yliopisto 365 v. 2005; Himanka 2008; Huusko 2006, 122; Klinge 1989, 28; Välimaa 2001, 17; 2007; ks. myös Kivinen ym. 1993, 16–17.)<sup>40</sup>

Teollistuminen, massayhteiskunta ja markkinatalous ovat pakottaneet myös sivistysyliopiston ongelmien tiedostamiseen (Drewek 2000; Masschelein & Ricken 2003; ks. myös Kivistö 2007). Berliinin yliopiston perustamisesta lähtien vuodesta 1810 Humboldtin malli on ollut enemmän ideaali tai julistus kuin operationalisoitava malli (Garrido 2002, 47). Kivisen ym. (1993, 252) mukaan sivistysyliopisto on jäänyt käytännön toimien kannalta elämään omaa vahvasti myyttistä elämäänsä ideoiden valtakunnassa (ks. myös Olsen 2007, 47). Sivistyksen lisäksi yliopiston toiminnassa on alettu vaatia myös muunlaisia perusteluita

<sup>39</sup> Keisarillisen yliopiston perustaminen saksalaisen idealismin pohjalta ei ollut ainoa toteutettavissa oleva vaihtoehto, sillä keisari joutui valitsemaan kolmesta vaihtoehdosta, jotka olivat ruotsalaismielisyys, vasemmistolaisuus ja yhteiskuntakritiikki sekä niin sanottu Munckin, Cygnaeuksen ja Snellmanin linja. Keisari valitsi kolmesta poliittisesti arkaluontoisesta vaihtoehdosta viimeisen. Se merkitsi myönnytystä kansalaismielisille, mutta siinä ei tarvinnut tinkiä ulkopoliittisissa suhteissa. (Huusko 2006, 122; Klinge 1989, 504.) Näin keisari hylkäsi myös ranskalaisen ammattilaisten koulutusta painottavan yliopistomallin (Välimaa 2001, 17).

<sup>40</sup> Kivinen ym. (1993, 194) kutsuvat sivistysyliopiston aikaa Suomessa akateemis-traditionaaliseksi doktriiniksi, joka kesti 1960-luvun lopulle saakka.

ja sivistyskäsitteen pohtimista uusissa yhteiskunnallisissa tilanteissa sekä muihin teorioihin peilaten (esim. Masschelein & Ricken 2003).

Postmodernin hengen mukaisesti Lyotard esittää sivistykseen perustuvan yliopiston olevan yksi keskeinen suuri kertomus, jolla tietoa ja erityisesti korkeampaa opetustoimintaa on modernina aikana oikeutettu (Lyotard 1985, 7–8, 53–54). Postmoderniin aikaan liitetään ajatus suurten kertomusten murtumisesta eikä esimerkiksi sivistysyliopiston kertomuksella voida enää legitimoida tietoa. Suurten kertomusten tilalle on esitetty olevan syntymässä uusi kertomus tiedon hyödykeluonteesta. Tiedon markkinaluonteeseen pohjaavan uuden tarinan myötä usko yhden yhteisen totuuden löytämiseen on murenemassa. (Lyotard 1985; ks. myös Fuller 2005, 36; Koski 2002.) Tiedon hyödyke- ja markkinaluonteen huomaaminen on synnyttänyt myös vaatimuksia tiedon tuottavuudesta. 1960-luvulta lähtien Suomen yliopistolaitosta koskevat suunnitelmat on pääsääntöisesti sidottu maan taloudellisen kilpailukykyyn vahvistamiseen. Korkeakoulujen kehittämistä ovat leimanneet teknologissävytteiset ja hyötytavoitteiset suunnitelmat ja teot. (Kivinen ym. 1993, 252.)<sup>41</sup>

Yliopistojen henkilökunta pitää akateemista vapautta, yliopistojen autonomiaa, kriittistä ja itsenäistä ajattelua sekä pyyteetöntä totuuden tavoittelua kuitenkin edelleen arvossa (ks. esim. Hakala ym. 2003; Koivula ym. 2009, 24; Olsen 2007, 29, 40; Rekilä 2006, 201; Rinne & Koivula 2005, 111–112). Ne liitetään vahvasti sivistysyliopistoajatukseen eikä niiden vaalimista yliopistoissa tarvitse sinällään perustella. Myös toisenlaisia mielipiteitä on esitetty. Esimerkiksi Pirttilän mukaan

Sivistysyliopistomalli on tällä hetkellä hyödyllinen lähinnä vain kuvatessa periaate- ja rituaaliretoriikkaa ja vain pieneltä osin osuva kuvattaessa yksittäisiä tutkimuspyrkimyksiä ja yksittäis-

<sup>41</sup> Myös Saksassa von Humboldtin ajatukset vesittyivät jo yliopistojen perustamisen aikoihin koulujen ja akatemioiden kompromisseiksi (Kivinen ym. 1993, 254). Natsismin aikaan sivistysyliopisto kohtasi Saksassa vastustusta ja ranskalaiset vaikutteet tulivat entistä määrävimmiksi monessa saksalaisessa yliopistossa. Toisaalta amerikkalaiset yliopistot yhdistivät saksalaiset ja englantilaiset vaikutteet ja perustivat ensimmäisiä varsinaisia tutkimusyliopistoja. (Garrido 2002, 49; Olsen 2007, 34.)

ten akateemisten opettajien toimintaorientaatioita. Sen idea yliopiston valistustehtävästä ja autonomiasta ei juuri muovaa suomalaisen yliopiston ja sen johtamisen käytäntöjä. (Pirttilä 1997, 43.)

Mehtosen (2005, 135) mukaan Bildung-käsitteen muokkaantumismerkityksen mukaisesti *Bildung durch Wissenschaft* tarkoittaa myös itsen muodostamista tieteen kautta. Yhtenä välineenä tässä itsen muokkauksessa voidaan nykytermein käyttää itsearviointia ja reflektiota. Muuten sivistysajatuksen yhdistäminen instituutiotason itsearviointeihin on ongelmallinen: sivistysyliopiston kannattajat pitävät yliopistoa yksilöiden sivistyslaitoksena eivätkä niinkään korosta yhteisön kehittämistä. Sivistystehtävässä yhdistyvät yliopiston opetus ja tutkimus toisiaan tukien ja täydentäen.

### 3.1.2 Tulostavoitteet ja New Public Management nyky-yliopiston realiteetteina

Tarkastelen tässä alaluvussa yliopistoihin kohdistuvia tulosvaatimuksia ja New Public Management -ideologiaa eri tutkijoiden ajatusten pohjalta. Osa heistä suhtautuu tulosvaatimukseen kriittisesti (esim. Patomäki 2005; Simola 2006), osa neutraalimmin (esim. Rekilä 2006; Treuthardt 2004). Käytetyt lähteet ovat pääasiassa kotimaisia, joiden kommentoinnissa käytän myös ulkomaisten tutkijoiden ajatuksia.

1990-luvun alkupuolella yliopistoissa otettiin käyttöön tulosohjauksjärjestelmä, jossa osa yliopistojen budjettirahoituksesta on sidottu tulostavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen (Julkunen 2004, 19; Koski 1996, 177; Summa & Virtanen 1999, 123, 130; Treuthardt 2004). Tulokset eli pääasiassa suoritettujen tutkinnon osat ovat osa yliopistojen rahoituksen ja palkitsemisen perustaa. Tulosoikeuden tuleminen tarkoitti uutta budjetoitinkäytäntöä, jossa yliopistot saivat määrärahasensa niin sanottuna könttäsummuna. (Alasuutari 2006, 43–44; Hakala ym. 2003, 41; Rekilä 2006, 73, 123; Treuthardt 2004, 26.) Niin opetusministeriö

kuin osaksi myös yliopistot itse kokivat tarpeellisiksi yliopistojen toiminnan arvioinnin ja tehokkuuden tarkkailun. Tähän liittyvät pyrkimykset lyhentää perustutkintoaikoja ja päästä tieteellisten jatko-opintojen tehokkaampaan ohjausjärjestelmään. (Hakala ym. 2003, 39–40; Kivinen & Rinne 1990, 31.) Kivinen ym. (1993, 195) kutsuvat tätä 1980-luvun lopulta alkanutta yliopistojen tuloksellisuuden painottamista tuloksellisuuskokttriiniksi.

Tulosohjausta markkinoitiin yliopistoille niiden vallan ja vastuun lisääntymisellä. Tulosohjausjärjestelmässä valtion vuosittainen tulo- ja menoarvio ei säatele yliopistojen toimintaa samalla tavalla kuin ennen tulosohjausaikaa. Yliopistojen kannalta keskeinen muutos oli budjettivarojen ulkopuolisen, niin sanotun kilpaillun rahoituksen, merkityksen kasvu. Tulosohjauksen käyttöönotto ja 1990-luvun alun talouskriisi kietoutuivat toisiinsa samalla tavoin kuin koko julkisen hallinnon uudistus, jota oli valmisteltu jo 1980-luvulla<sup>42</sup>. (Hakala ym. 2003, 33–34, 40; Julkunen 2004, 19; Meklin & Näsi 1994.) 1990-luvun alkupuolella julkisten varojen käyttöön kytkettiin myös erilaisia raportointivaatimuksia, jotka liittyivät arviointitoiminnan menettelyjen ja tekniikoiden kehittymiseen (Virtanen 2007, 27).

Kun yliopistot saivat lisää päätäntävaltaa omissa asioissaan, opetusministeriö alkoi samalla pitää vuosittaisia keskusteluja, joita aluksi kutsuttiin dialogeiksi ja myöhemmin tulosneuvotteluiksi, yliopistojen kanssa niiden keskeisistä tavoitteista ja tuloksista. Tärkeäksi koettu tuloksellisuusraha lisättiin osaksi yliopistojen määrärahojen jakoa. Valtio alkoi myös vaatia yliopistoilta erilaisia toiminnan arviointeja saadakseen tietoa niiden suoriutumisesta eri osa-alueilla. Valtio antoi lisää päätäntävaltaa yliopistoille, mutta samalla painotti arvioinnin tärkeyttä ja suoritusten seuraamisen keskeisyyttä. (Hakala ym. 2003, 41–42; Liuhanen 2007, 27.)

<sup>42</sup> Suomalainen yliopistolaitos laajeni ja sai uusia resursseja 1990-luvun alkuun asti. Yliopistolle suunnatut määrärahat ja yliopiston tehokkuus joutuivat vähitellen kriittisen tarkastelun kohteeksi, mikä on johtanut tulosvastuullisuuden korostamiseen ja hallinnollisiin arviointitoimenpiteisiin. (Aittola 1992, 24; Kekäle 1999, 177; ks. myös luku 4.)

Tulosohjauksen ideologia tuli Suomeen *New Public Managementin* (NPM) mukana pääasiassa OECD:n (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) myötävaikutuksella. NPM:n taustalla ovat uusliberalistinen talousoppi ja niin sanottu rationaalisen valinnan teoria. (Hakala ym. 2003, 39; Kivirauma 2001, 74; Rekilä 2006, 11–12; Virtanen 2007, 27.)<sup>43</sup> New Public Management -ajattelu tai -doktriini pohjautuu uusliberalistisen talousopin epäilyyn julkisen hallinnon tuhlavuudesta (ks. Kivelä ym. 1993, 9) ja tehottomuudesta. Ajattelutavassa edellytetään, että julkinen sektori alistetaan yksityisen sektorin markkinanormeille ja ostopalvelujen käytölle (Ahonen 2001, 157). Valtion sekaantumista markkinoiden toimintaan pyrittiin vähentämään, valtion ja hallinnon kokoa pienentämään sekä supistamaan julkisia menoja (Uusikylä 1999, 21).

Uusliberalismin juuret ovat 1980-luvun alussa käynnistetyissä hallintoreformeissa, joka tuolloin tunnettiin paremmin käynnistäjiensä mukaisesti thatcherismina tai Reaganomicsina<sup>44</sup> (Uusikylä 1999, 21; ks. myös Rekilä 1999, 69). New Public Management toimii ”enemmän vastineita rahalle” -logiikalla, joka Suomessa tunnetaan tuloksellisuuden nimellä (Biggs 2001, 221; Høstaker & Vabø 2008, 141; Meklin & Näsi 1994, 232; Patomäki 2005, 73). Tämä uusi johtamismalli liittyi hallinnon hajauttamiseen, huomion kiinnittämiseen panoksista tuotoksiin ja edelleen tuloksiin ja vaikutuksiin, päätösvallan valuttamiseen organisaatiossa alaspäin sekä uusiin tulosraportointimalleihin (Virtanen 2007, 27).

Uusliberalistinen koulutuspolitiikka, johon on yhdistetty New Public Management -ajattelu, on yhteistä jälkiteollisille yhteiskunnil-

<sup>43</sup> NPM:n mukaisessa ajattelutavassa julkishallinnon ajatellaan olevan palveluiden tuottaja ja sille asetetaan samat menestyksen kriteerit kuin markkinayrityksille. Keinoina ovat yksityistämisen ja ulkoistamisen lisäksi sisäisten markkinoiden luominen. NPM-ajattelu koostuu tekijöistä, joilla länsimaiset teollisuusmaat yrittivät modernisoida julkista hallintoa markkinoiden ja liikkeenjohdon keinoin sekä kiinnittää huomiota prosessin sijasta mitattaviin tuloksiin. (Patomäki 2005, 58; Treuthardt 2004, 14–15.)

<sup>44</sup> New Public Management sai alkunsa 1970-luvulla Yhdysvalloissa, missä alettiin uskoa markkinoiden yliveraisuuteen eri alojen organisoimissa. 1980-luvulla NPM:n mukaisia uudistuksia ajoivat kansainvälisesti ennen kaikkea Yhdysvalloissa Ronald Reaganin ja Isossa-Britanniassa Margaret Thatcherin hallitukset. OECD:n julkisen johtamisen komitea ja muut poikkikansalliset verkostot ovat olleet keskeisiä NPM:n leviämässä. (Patomäki 2005, 58–59; ks. myös Biggs 2001, 222.)



le, vaikka eri maiden korkeakoulujärjestelmät ovat uusliberalismissa eri vaiheissa (Høstaker & Vabø 2008, 136; ks. myös Rekilä 1999, 67). Uusliberalismi edustaa globalisoituvan ja verkostoituvan maailman koulutusajattelua, joka on yhteydessä laajoihin taloudellisiin, yhteiskunnallisiin ja ideologisiin muutoksiin. Suomalaisessa koulutuspolitiikassakin on omaksuttu muissa teollistuneissa maissa jo pari vuosikymmentä aikaisemmin esiintynyt markkinointumisen koulutuspolitiikka. (Kivirauma 2001, 75, 87–88.)

New Public Managementin myötä yliopistoihin on rantautunut tehokkuutta korostava kieli, joka on lainattu suurelta osin liiketaloustieteistä ja varsinkin 1980–1990-luvuilla muodissa olleesta liikkeenjohdon sanastosta: strategia, tulostavoite, kannustin, tilinpito, tulos, arviointi, asiakaspalaute ja kehityskeskustelu<sup>45</sup> (Patomäki 2005, 83). Simolan (2006, 45) mukaan uusliberalismissa on keskeistä myös markkinakuri, managerivalta ja erinomaisuuden eetos (ks. myös Simola & Rinne 2006, 68). Myös arviointi ja arviointitiedon kokoaminen ovat tärkeitä managerialistisessa hallinnossa, hallinnon kehittämistyössä ja laajemman yhteiskunnan hallinnassa (*governmentality*)<sup>46</sup> sekä tulostavoiteohjauksessa (Simola 2006, 45; Truthardt 2004, 18; ks. myös Rekilä 2006, 109).

Yliopistoja johdetaan tulostavoiteohjauksen ja uusliberalismin aikakaudella yhä enemmän liikeyritysten kaltaisesti. Yliopistoille muotoillaan strategioita, asetetaan tulostavoitteita ja niissä kilpaillaan rahoituksesta sekä arvioidaan tulostavoitteiden saavuttamista (ks. esim. Høstaker & Vabø 2008, 134). Valtiovallan tulostavoiteohjauksen tiivistyminen ohjaa yliopistojen toimintatapojen muuttumista markkinayhteiskunnan vaati-

<sup>45</sup> Eräsaari (2002, 23) ja Rinne & Simola (2005, 16) jatkavat listaa vastaavilla termeillä, kuten globalisaatio, markkinat, managerialismi, tietotalous, asiakkaat, tilivelvollisuus, inhimillinen pääoma, sosiaalinen pääoma, huippuyksiköt. Kantolan (2006b, 175) mukaan laajemminkin kilpailuvaltion liittyvät käsitteet on omaksuttu ennen muuta yritysmaailmasta. (Ks. myös Ball 2001, 29; Eräsaari 2002, 23; Liuhanen 2007, 28; Rinne & Koivula 2005, 99; Rinne & Simola 2005, 16.)

<sup>46</sup> *Governmentality*-käsitteellä tarkoitetaan tiettyä vallan harjoittamisen tapaa, hallinnan tapaa tai hallintamentaaliteettia, joka voidaan ymmärtää yleiseksi ihmisjoukkojen tai yksilöiden toiminnan johtamiseksi tai ohjaukseksi (Kantola 2006a, 26–27; Kauko 2006, 11; Simola 2004, 120). Hannuksen (2007, 401) mukaan *governmentality*-käsite viittaa historian myötä vallitsevaksi tulleen vallankäytön ja hallinnan globaaliin muotoon.

muksia ja eetoksia vastaavaksi. Markkinaeetokseen kuuluvat kilpailu, voittaminen, ranking-listat ja palkinnot. (Julkunen 2004, 19, 21; Pirttilä 1997, 28–29.) Puhutaankin yritys- ja kilpailuyliopistosta<sup>47</sup>, sillä yliopistoille on pyritty luomaan uutta, aikaisempaa kilpailukykyisempää yritys kuvaa, ja yliopistot pyrkivät toimimaan yhä yritysmaaisemmin (Kaukonen 2004, 76–77; Kivinen & Rinne 1990, 31).

New Public Management on vakiinnuttanut asemansa julkisen hallinnon toimintaa ohjaavana peruseriaatteena. Sen yleisinä tavoitteina voidaan pitää julkisen sektorin kasvun hillitsemistä, yksiköiden tuottavuuden ja tehokkuuden lisäämistä sekä julkisten palveluiden laadun parantamista. Tähän pyritään hajauttamalla päätösvaltaa, keventämällä sääntelyä ja tulosohjausta. (Uusikylä 1999, 21.) Vaikka yliopistoissa on esitetty kovaakin kritiikkiä tuloksellisuusvaatimusta kohtaan (esim. Patomäki 2005; Summa & Virtanen 1999, 123–124), se on Nyssölän ja Saarisen (1997, 9) mukaan kuitenkin hyväksytty yliopistomaailmassa (ks. myös Hakala ym. 2003, 192). Tulosohjaus ei syrjäyttänyt perinteistä toiminta- ja taloussuunnitteluprosessia, vaan mukautti sen osaksi talousohjausideologian mukaista budjetointijärjestelmää (Treuthardt ym. 2006a; 2006b). Yliopistot ovat saaneet tulosohjauksen seurauksena enemmän päätösvaltaa omista asioistaan. Samalla yliopistojen henkilökunnan vastuu työstään ja sen rahoittamiseen käytetyistä julkisista varoista on kasvanut. (Saarinen 1997, 15.)

Yliopistoissa on aina kilpailtu asemista ja kunniaista, ja kilpailuissa on ollut avoimia sekä piileviä hierarkioita. Maineen ja kunnian tavoittelun juurien voidaan nähdä kumpuavan syvältä yliopistolaitoksen perinteestä. (Julkunen 2004, 22; Koski 2002, 43.) Akateemisissa yhteisöissä läsnä oleva kilpailu ei ole kaukana tuloksellisuuden maailmasta. Tämä huomioon ottaen voidaankin ymmärtää, miksi tuloksellisuuden periaatteet kiinnittyivät niin sujuvasti yliopistojen toimintaperiaatteisiin: tuloksellisuuden ja mitaamisen ideaalit vetoavat maineeseen, kunniaan ja kilpailuun. (Koski 2002, 43; Saarinen 1995a, 54–55.) Hø-

---

<sup>47</sup> Kilpailu on kahdentasoista: yliopistojen välillä ja niihin kuuluvien laitosten välistä kilpailua (Wernick 1994, 162–163). Kilpailuyliopistot kuuluvat kilpailuvaltioihin, jotka kilpailevat myös keskenään (Kantola 2006b, 156).

takerin ja Vabøn (2008) mukaan uudet sosiaalisen kontrollin muodot ovat samansuuntaisia perinteisten akateemisten standardien kanssa. Sopeutuminen poliittisiin uudistuksiin ja korkeakoulutukseen kohdistuviin ulkoisiin vaatimuksiin on vaatinut yliopistolaisilta joustavuutta, vaikka he tekevät myös kaikkea sitä, mitä he ovat tehneet aikaisemminkin. (Høstaker & Vabø 2008, 136, 144.) Julkusen (2004) mukaan silti vasta nykyistä yliopistoa voidaan kutsua suoranaisesti kilpailuyliopistoksi. Yliopistot, laitokset, tutkimusryhmät ja yksilöt kilpailevat toistensa kanssa resursseista, tavoitteiden saavuttamisesta ja kasvusta. Yliopistoihin on luotu uusia kilpailuun perustuvia hierarkioita, kuten huippu- ja laatuyksiköitä. Yliopistojen resurssit perustuvat yhä enemmän menestymiseen tavoitteissa ja kilpailussa. Näin yhteiskunnallinen ohjaus ja markkinayhteiskunnallisuus sekoittuvat toisiinsa, sillä NPM:n mukaisessa ajattelutavassa instituutioiden pitää tuottaa tavaroita ja palveluita yhteiskunnan tarpeisiin eli eräänlaisille markkinoille. (Høstaker & Vabø 2008, 141–142; Julkunen 2004, 22.)

Yliopistoihin on rantautunut myös näennäiskilpailun markkinat: monia projekteja ja toimintoja kilpailutetaan, vaikka todellisia kanssakilpailijoita ei edes olisi tai kilpailutus muuten ei parhaimman tuloksen saamiseksi olisi järkevää. *Market-like*-toimintatapa tai niin sanotut kvasi-markkinat ovat laajentuneet yliopistoissa yhä laajemmille tehtävälueille, kuten hankkeiden ja tutkimusprojektien rahoituksesta kilpailuun (Høstaker & Vabø 2008, 141; Näsi 2000, 5; Välimaa 2001, 43). Simolan (2006) mukaan markkinaliberalistisen New Public Management -liikkeen voittokulun myötä myös korkeakoulutuksen kentälle on ulottunut laatuvalankumoukseksi luonnehdittu toimintapolitiikka. Sen perusajatuksena on pitää tutkimusta ja koulutusta markkinatavarana, joka ei oleellisesti eroa muista markkinoilla olevista palveluista. (Simola 2006, 45.) Patomäen (2005, 73) mukaan tulosityliopiston tulon ja NPM:n voimistumisen myötä yliopistoihinkin on syntynyt myös konsultointi- ja arviointiteollisuus (ks. myös Filippakou & Tapper 2008, 88; Simola & Rinne 2004, 331–332; luku 2). Globaali koulutuspolitiikka onkin haastanut sivistysyliopiston ideaalin, ja yliopistojen arviointitoimintaan on tullut myös uusliberalistisia arvoja myötäileviä piirteitä.

### 3.1.3 Yliopistojen yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimus

Yliopistojen toimintaan kuuluu vuoden 2004 yliopistolain<sup>48</sup> myötä myös tiiviimpi ja aikaisempaa paremmin dokumentoitu yhteiskunnallinen vuorovaikutus (Hakala ym. 2003, 9–10). Kapeasti ymmärrettynä tässä yliopistojen kolmannessa tehtävässä<sup>49</sup>, eli yhteiskunnallisessa vuorovaikutuksessa, on kyse yliopistojen markkinaehtoisesta tai kaupallisesta toiminnasta. Näin ymmärrettynä yhteiskunnallinen vuorovaikutus liittyy tietotalouteen, uuteen managerialismiin, lisääntyvään ulkopuoliseen rahoitukseen ja suurempaan yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen (Häyrinen-Alestalo & Peltola 2006, 265; ks. myös Hakala ym. 2003, 13). Suomalaisia yliopistoja on perustettu myös alue- ja yhteiskuntapoliittisten syiden takia. Ketonen (1986, 25) onkin todennut, että Suomessa yliopistot on ”perustettu poliittisista syistä täyttämään tiettyjä, joko valta-, yhteiskunta-, kulttuuri-, kieli-, alue- tai vieläpä puoluepoliittisia tehtäviä”. Suomessa yliopistot ovatkin kiinteästi valtion yhteydessä ja ohjauksessa.

Yliopistojen yhteiskunnallisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan yhtä näkökulmaa koulutuksen ja tutkimuksen tarkasteluun eli koulutuksen ja tutkimuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta sekä sellaista yliopistoissa tehtävää työtä, jolla ei ole suoraa yhteyttä perustutkimukseen tai perus- tai jatkokoulutukseen. Vuorovaikutustehtävä on alisteinen tieteen ja taiteen edistämiselle sekä yliopiston koulutustehtävälle. Yliopistojen henkilökunta voi tarjota esimerkiksi konsultointipalveluita, koulutusta ja tilaustutkimuksia yliopiston ulkopuolelle. Kolmanteen tehtävään lasjetaan mukaan myös yhteiskunnallinen vaikuttaminen erilaisissa työryhmissä tai valiokunnissa ja perusteltujen tietojen tarjoaminen yhteis-

<sup>48</sup> Vuonna 2004 muutetun yliopistolain mukaan yliopiston pitää opetus- ja tutkimustehtäviä hoitaessaan toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta (Yliopistolaki 27.6.1997/645, 4 §, muutos lakiin tehty 30.7.2004/715).

<sup>49</sup> Markkanen (2006) mukaan nimitys kolmas tehtävä ei ole kovin onnistunut. Parempi onkin puhua vuorovaikutuksesta ympäröivän yhteiskunnan kanssa, sillä sitä termiä myös laissa käytetään. (Markkanen 2006, 37.)

kunnallisen päätöksenteon tueksi. Siihen kuuluu myös tutkija-opettajien omaehtoinen osallistuminen julkiseen keskusteluun ja erilaisten populaarikirjoitusten kirjoittaminen sekä tiedeviestintä. Yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen kuuluu, että yliopisto tarjoaa tutkimus-, opetus-, asiantuntija- ja konsultointipalveluita yliopiston ulkopuoliselle yhteiskunnalle. (Kankaala ym. 2004, 11; Markkanen 2006, 37–38.) Tämän näkökulman mukaisesti koulutusta ja tutkimusta kehitetään ja arvioidaan yhteiskunnallisten seurausten tai vaikutusten kautta.

Suomalaisessa korkeakoulukentässä yhteiskunnallinen vuorovaikutus on ymmärretty *triple helix* -tyyppiseksi toiminnaksi, missä kansainvälisen tiedeyhteisön tuottama tieto on välitetty yhteiskunnallisiin ja paikallisiin tarpeisiin<sup>50</sup>. Triple helix -mallissa yliopistot nähdään etupäässä alueidensa taloudellisen kehityksen vetureina. Yhteiskunnallinen vuorovaikutus voidaan ymmärtää myös hyvinvoinnin tuottamiseksi paikallisille ja sitoutumisena yhteisöön. Yhteiskunnallinen palvelutehtävä on liitetty lisäksi soveltaviin tieteisiin, urapalveluihin ja täydennyskoulutukseen. (Kantaneen 2007, 53, 161, 179; ks. myös Etzkowitz & Leydesdorff 1997; Goddard 1997; Hakala ym. 2003, 12; Kantanen 2005, 3; Rinne & Koivula 2005, 94; Tuunainen 2005, 278.)

Yliopistojen yhteiskunnallisen palvelutehtävän juuret ylettyvät yhtä pitkälle kuin yliopiston historia: yliopistoissa on aina koulutettu virkamiehiä, pappeja ja osajia yhteiskunnan eri alojen tarpeisiin. Yliopistojen merkitys teknologista ja taloudellista kehitystä eteenpäin vievinä instituutioina on kuitenkin viime vuosikymmeninä korostunut. Yliopistot on ymmärretty tietoperustaisen talouden keskeisiksi instituutioiksi, joiden tarjoamalla koulutuksella ja tutkimuksella on kauaskantoisia seurauksia. Yliopistojen yhteiskunnallinen vuorovaikutus voidaan nähdä yliopistojen ja tiedepolitiikan historiaan kietoutuvana opetuksen ja tutkimuksen yhteiskunnallista merkitsevyyttä korostavana näkökulmana, joka on vahvistunut viimeaikaisen yhteiskunnallisessa kehityksessä ja vuonna 2004 muutetussa yliopistolaisissa. (Nieminen 2004, 15–16, 22–23.) Yliopiston muuttunut asema yhteiskunnassa se-

<sup>50</sup> Triple helix – kolmoiskierre – tarkoittaa lyhyesti yliopistojen, yritysmaailman ja julkisen sektorin yhteistyötä (ks. esim. Etzkowitz & Leydesdorff 1997).

kä yliopiston autonomian ja yhteiskunnallisen taloudellisen tilanteen muutosten takia yliopisto ei voi eristäytyä ympäröivästä yhteiskunnasta, markkinoista ja teollisuudesta, vaan sen pitää osaltaan olla mukana tietoon perustuvien palveluiden jakamisessa ja ylläpidossa (Cumings 1998, 1; Mehtonen 1990, 25; ks. myös Kivinen ym. 1993, 254; Rinne & Koivula 2005, 107).

Yhteiskunnallinen vuorovaikutus on yksi näkökulma tarkastella yliopistojen toimintoja. Tällöin opetuksessa, koulutuksessa ja tutkimuksessa korostuvat niiden yhteiskunnallinen vaikuttavuus ja ulkoisten sidosryhmien<sup>51</sup> kanssa tehtävä yhteistyö. Ulkoisista sidosryhmistä merkittävimpiä ovat muun muassa rahoittajat, alumnit, tutkimuksen ja opetuksen yhteistyöverkostot, tiedotusvälineet, ammattijärjestöt, muut korkeakoulut, yritykset sekä yhteiskunnalliset vaikuttajat ja päättäjät<sup>52</sup> (ks. esim. Høstaker & Vabø 2008, 138; Kantanen 2007, 60–61, 126–127). Yliopistoissa on usein vaikea määritellä ja varsinkin priorisoida yliopiston sidosryhmiä (Kantanen 2007, 59). Sidosryhmät suojelevat yhteistyössä myös omia intressejään, joten yliopistolaiset kohtaavat heidän erilaisten intressien kautta erilaisia ja vaihtelevia normeja ja arvoja, jotka vaikuttavat eri tavoin yliopistossa tehtävään työhön (Høstaker & Vabø 2008, 139–140). Yliopistoissa onkin tasapainoteltava eri sidosryhmien odotusten, oman autonomian ja opetusministeriön vaateiden keskellä. Ulkoiset sidosryhmät eivät ole aina samaa mieltä yliopiston toimintastrategian kanssa, vaan voivat jopa aiheuttaa harmia tai olla muuten vaativia yliopistoa kohtaan<sup>53</sup>. Kuitenkin usein ulkoiset sidosryhmät arvostavat samoja asioita kuin yliopistoissa arvostetaan: korkea-tasoisista tutkimusta ja opetusta. (Kantanen 2007, 72, 171, 179.)

Arviointi on eri muodoissaan yhteyksissä yliopistojen yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen (ks. esim. Liuhanen 2007, 109). Esimerkiksi

<sup>51</sup> Sidosryhmä-käsite on suhteellinen uusi korkeakoulutuksen kentällä, vaikka yliopistot ovat aina toimineet monisyisissä paikallisissa, kansallisissa ja kansainvälisissä verkostoissa (Kantanen 2007, 59). Marginson ja Rhoades (2002) käyttävät tästä käsitettä *glonacal*, joka muodostuu sanoista *global*, *national* ja *local*.

<sup>52</sup> Sisäisiksi sidosryhmiksi ajatellaan usein opiskelijat, henkilökunta, muut tiedekunnat ja laitokset sekä keskuhallinto (ks. esim. Kantanen 2007, 127). Guba & Lincoln (1989, 40–41) ovat luokitelleet arvioinnin sidosryhmiä. Sidosryhmiä ja yhteistyötahoja kutsutaan toisinaan myös kumppaneiksi.

<sup>53</sup> Yleensä tosin sidosryhmä-käsitteellä viitataan organisaation itsensä valitsemiin, melko tiiviissä yhteistyössä oleviin kumppaneihin (Kantanen 2007, 176).

Korkeakoulujen arviointineuvoston laadunvarmistusjärjestelmien auditoitien kriteereissä (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2005, 2007) arvostetaan yliopistojen ja laitosten sidosryhmiltä saatavaa palautetta. Ulkopuolisten sidosryhmien osuutta korostetaankin laadunvarmistusjärjestelmissä ja ulkoisen arviointitiedon tuottajina. Ulkopuolisten sidosryhmien toivotaan osallistuvan yliopiston kehittämistoimintaan sekä olevan kiinnostunut yliopiston ja sen yksiköiden toiminnasta ja laadunvarmistuksesta. Yhteiskunnallinen vuorovaikutus korostaa arviointitoiminnan viestivyyttä, saatavuutta ja julkisuutta (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2005, 28–31).

Maassenin (1997) mukaan eurooppalaiset yliopistot ovat tosin koettaneet arvioida eri tavoin toimintaansa niiden perustamisesta lähtien. Myös eri intressiryhmät, kuten uskonnolliset ja poliittiset johtajat, ovat olleet kiinnostuneita yliopistojen toiminnasta ja sen laadusta eri aikoina. Yliopistoinstituutiolla onkin ollut huomattava kyky sopeutua yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin, sillä ne ovat osanneet huomioida ympäristön tarpeet ja sen antamat mahdollisuudet. Maassenin mukaan yliopistojen historiallinen säilyminen on tulosta tasapainossa olevista korkeakoulutuksen sisäisistä ominaisuuksista, kuten perusarvoista ja ideoista, sekä ulkoisista ominaisuuksista eli yliopiston kyvystä vastata ympäröivän yhteiskunnan tarpeisiin. (Maassen 1997.)

### 3.1.4 Yhteenvetoa yliopistoon kohdistuvista vaatimuksista itsearvioinnin näkökulmasta

Yliopiston tarkastelu sivistys-, tulos- ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimusten näkökulmista auttaa ymmärtämään yliopistojen arviointeja ja niille annettuja merkityksiä. Nämä vaatimukset ovat osittain ideologioiltaan myös ristivetoisia (ks. Anttonen 1994, 21; Mehtonen 1990, 25). Yliopiston eri toimijat korostavat työssään ja organisaatiossaan toiminnan eri lähtökohtia, mikä näkyy työnteon erilaisissa käytänteissä ja arvoissa.

Tarkastelukulman valinnalla on vaikutusta näkemyksiin arviointien

merkityksestä yliopiston toiminnalle. Taulukkoon 2 on yhdistetty, miten itsearviointia voidaan tarkastella sivistys-, tulos- ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimusten näkökulmista ja mitä nämä erilaiset vaatimukset tarkoittavat itsearvioinnin kannalta. Taulukkoon on yhdistetty suhtautuminen itsearviointiin, itsearvioinnin mahdolliset muodot sekä kuvion 4 (ks. luku 2.5) itsearvioinnin erilaiset käyttötavat.

Taulukon 2 ensimmäisessä sarakkeessa tarkastellaan sivistysvaatimusta itsearvioinnin näkökulmasta. Perinteisen sivistysyliopiston kannattajien mukaan laitoksilla ja yksittäisillä yliopistolaisilla on oikeus itse päättää, arvioivatko he toimintaansa vai eivät ja millä tavoin. Humboldttilainen idea jatkuvasta itsensä kehittämisestä tieteen kautta voisi näkyä pyrkimyksenä toiminnan kehittämiseen. Henkelin (1998, 292) mukaan arviointi on liitetty von Humboldtin sivistysyliopistomalliin, jolloin on korostunut vertaisarviointi. Nyky-yliopistoissa on alettu toteuttaa sellaisia arvioinnin muotoja, kuten auditointeja ja laadunvarmistusjärjestelmien rakentamista, joilla ei ole yhteyttä von Humboldtin sivistysyliopiston ideaaliin.

Erilaiset toiminnan kehittämistavoitteet liittyvät kiinteästi tuloksellisuuden vaatimukseen, sillä tuloksellisuusnäkökulmaa korostavien mukaan yliopistoissa pitää olla valmis jatkuvaan laadun kehittämiseen ja siitä raportoimiseen. Arviointitiedon kerääminen onkin keskeistä tulosyliopistossa, koska tulosohtaus perustuu arviointitiedon tuottamiselle ja tulosten laskemiselle kerätyn tiedon pohjalta. Tulosohtaus on osaltaan vaikuttanut siihen, että arviointitiedon tuottaminen sekä itsearvioinnit ovat lisääntyneet suomalaisissa yliopistoissa. Toiminnan kehittäminen tapahtuu tällöin parempien tulosten tai ainakin tuloksista saatavien palkintojen toivossa. Kosken (1996) mukaan itsearviointi liittyy tulosjohtamisen periaatteisiin niin, että se korostaa laitoksen yhteisyyttä, mutta myös sitoutumista yliopiston strategioihin ja visioihin. Arviointi laitoksilla tehdään suhteessa hegemonisen (valtio)vallan tahtoon. (Koski 1996, 188, 191.)

Uusliberalistinen koulutuspolitiikka on vaikuttanut osaltaan myös arviointeihin, sillä arvioinnit ovat kiinnittyneitä yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja asenneilmastoon (Linnakylä 1998, 175; Linnakylä & Väli-



**Taulukko 2.** Itsearviointi yliopiston sivistysvaatimuksen, tulosvaatimuksen ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimuksen näkökulmista

Itsearviointi	Sivistysvaatimus	Tulosvaatimus	Vaatimus yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen
<b>Suhtautuminen itsearviointiin</b>	Yliopistolaiset voivat itse päättää suhtautumisensa itsearviointiin. Yleensä kriittinen suhtautuminen.	Itsearviointia tehdään tilivelvollisuuden täyttämiseksi. Tulosten raportointi keskeistä.	Itsearviointia tehdään, jotta ulkoiset sidosryhmät voisivat tutustua toimintaan ja sen vahvuuksiin.
<b>Itsearviointin muodot</b>	Omasta pyynnöstä lähtevä vertaisarviointi, itsestä lähtevä itsearviointi ja itsereflektointi.	Tiedon tuottaminen, mittaaminen ja siitä raportointi.	Raportit, jotka ovat julkisesti saatavilla.
<b>Tulosvastuu</b>	Ei keskeistä. Tulosvastuullisuuteen suhtaudutaan kriittisesti.	Tehty työ halutaan dokumentoida ja saada siitä hyötyä itselle. Mitattavan tuloksen tuottaminen on keskeistä.	Tulosvastuu veronmaksajille ja rahoittajille korostuu.
<b>Tiedonkeruu</b>	Tietoa kerätään omiksi tarpeiksi ja oman toiminnan seuraamiseksi, jos se koetaan tarpeelliseksi.	Arviointitiedon kerääminen on organisaatiossa keskeistä.	Tietoa kerätään ja sitä dokumentoidaan myös ulkoisten sidosryhmien saatavilla olevaksi.
<b>Kehittäminen</b>	Humboldttilainen ajatus itsen kehittämisestä voi näkyä myös pyrkimyksenä toiminnan kehittämiseen.	Jatkuva laadunkehittäminen ja sen dokumentointi. Kehitetään niin, että saadaan numeroin ja raportein osoitettavaa tulosta.	Tavoitteena kehittää yliopiston tai sen alaisen yksikön yhteiskunnallisia suhteita ja luoda toiminnasta hyvä imago.
<b>Voimaantumisen</b>	Voi mahdollistua.	Ei yleensä mahdollistuu.	Voi mahdollistua, jos imagon luomisesta opitaan myös itsestä uutta.

järvi 2005, 16). Jos itsearviointia tarkastellaan New Public Management -viitekehyksessä, itsearvioinnissa korostuu toiminnan arvottaminen toisten tarpeisiin ja hyvien puolien painottaminen. Niin kuin Treuthardt (2004, 144) kirjoittaa, yksilöt ja yhteisöt saavuttavat olemassaolon oikeutensa mitattavissa olevana tuloksellisuutena. Tuloksien ja laadun jatkuvan tarkkailun kautta yliopistolaiset saavat uudessa tuotoskeskeisessä järjestelmässä etuoikeuksia, kun toimivat asetettujen standardien mukaisesti (Høstaker & Vabø 2008, 136). Oman tuloksellisuuden ja hyödyllisyyden osoittaminen on tullut keskeiseksi myös itsearviointeja tehtäessä. Itsen kehittämistä, oppimista, reflektiota ja sivistymistä on vaikea osoittaa numeroin mitattavalla tuloksella yliopistoissa. Tuloksellisuuden ja tehokkuuden osoittaminen onkin Stensakerin (2004, 13) mukaan osittain muuttanut akateemista kulttuuria ja tapaa tehdä töitä.

Yliopiston yhteiskunnallista vuorovaikutusta korostavat näkevät arviointiprosessit mielekkäinä yliopiston yhteiskuntasuhteiden kokonaisvaltaisen kehittämisen välineinä sekä hyvän imagon kannalta. Itsearvioinnit palvelevat tällöin yliopiston, tiedekunnan tai laitoksen oman identiteetin rakentamista ja hyvän imagon luomista yliopiston ulkopuolisille, kuten työelämän edustajille (ks. esim. Harman 1998, 331). Itsearviointi nähdään välineenä hyvien kumppanuussuhteiden luomisessa, missä tärkeitä ovat myös palaute sidosryhmiltä ja yhteistyötahoilta. Itseä ja omaa organisaatiota kehitetään, jos siitä on hyötyä erilaisia suhteita luodessa tai ylläpidettäessä. Sidoryhmien kanssa tehtävässä yhteistyössä keskeistä on myös vastavuoroisuus eikä niinkään yksipuolinen hyöty kummalle tahansa osapuolelle.

Erilaisista yliopistoideologioista, kuten sivistysyliopistosta, tulosityliopistosta ja palveluyliopistosta, syntyy Julkusen (2004, 22) mukaan pikemminkin yliopistomosaiikki kuin kulttuurisesti yhtenäinen yliopisto (ks. myös Rekilä 2006, 205; Rekola 2007, 29). Tulosityliopistoajattelu on korostunut uuden julkisjohtamisen ja uusliberalistisen koulutuspolitiikan aikakaudella. Yliopistoissa on sivistysmäärittelyiden ohella alettu korostaa managerialistista johtamista, jokaisen tilivelvollisuutta sekä laskettavissa olevaa tulosta. Tällaisen ajattelutavan omak-

suminen vaikuttaa myös yliopistolaisten arvoihin ja sitä kautta toteutettaviin arviointeihin ja niiden käyttötarkoituksiin.

Yliopistoon kohdistuvat vaatimukset esiintyvät harvoin nyky-yliopistossa sellaisinaan, vaan ovat usein tai lähes aina sekoittuneina toisiinsa tai muihin yliopistoa kohtaan kohdistuneisiin vaatimuksiin. Ne eivät esiinny jatkumona, vaan menevät myös ajallisesti päällekkäin ja ovat näin sekoittuneet toisiinsa. Vaatimukset eivät ole yhteismitallisia historiallisen taustansa tai yliopistoihin vaikuttamislaajuuden osalta, vaikka ne kaikki vaikuttavat osaltaan yliopistojen itsearviointien toteuttamiseen. Esimerkiksi itsearvioinnin tarkastelu sivistysyliopiston näkökulmasta onkin ajatusleikin omainen tarkastelutapa, sillä kun sivistysyliopistoaikajatus eli 1800-luvun lopun Saksassa<sup>54</sup>, itsearviointia nykyisen kaltaisena toimintana ei ollut olemassa eikä arvioinnilla muutenkaan ollut nykyisen kaltaisia muotoja.<sup>55</sup>

Sivistysyliopiston tarkastelu liittyy yliopiston vanhimpiin perustehtäviin, koulutukseen ja tutkimukseen, joiden tarkoituksena on sivistää ihmisiä ja kansakuntia. Suomalaisissa yliopistoissa nämä perustehtävät ovat keskeisiä, mutta niiden systemaattinen arviointi on aloitettu vasta viime vuosikymmenten aikana. Yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimus on tullut nykymuodoissaan vuoden 2004 yliopistolaissa, ja sen asema ja merkitys tutkimuksen ja koulutuksen rinnalla on selkeästi kahta perustehtävää heikompi. Yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimus on kuitenkin merkittävä tekijä, kun mietitään yliopistojen itsearviointeja ja arviointitoimintaa. Ulkoisten sidosryhmien oletetaan kaipaavan tietoa yliopistoista ja niiden tehtävien hoitamisesta sekä yliopistojen laadunvarmistusjärjestelmistä. Tulostaatimukset ja niihin kiinteästi liittyvä arviointi ovat saaneet voimallisen merkityksen uuden julkisjohtamisen tultua yliopistoihin 1990-luvun alusta alkaen. Uusi julkisjohtaminen kostaa arviointia ja tilivelvollisuutta yhtenä keskeisenä laadun ja toiminnan kehittämisen välineenä.

<sup>54</sup> Garridon (2002, 27–29) mukaan saksalainen sivistysyliopisto on tosin aina ollut enemmän ideaali tai julistus kuin operationalisoitava malli.

<sup>55</sup> Sivistysyliopisto-nimityksen tilalle tai rinnalle on tullut muita nimityksiä, joilla nykypäivän yliopistoa kutsutaan, kuten palveluyliopisto (Cummins 1998), yritys yliopisto (Bleiklie 1998, 306–307) ja yrittäjämäinen yliopisto (Clark 1998; ks. myös Rinne & Koivula 2005, 103).

Henriksson ym. (2007) mukaan yliopistoihin on ajettu viime vuosina arvoja, jotka ovat kaukana perinteisestä sivistysyliopistokäsityksestä. Taustalla on ajatus yliopistoista koulutuksen ja tutkimuksen markkinoilla kilpailevina yritysmäisinä toimijoina. Nämä institutionaaliset muutokset ovat heijastuneet yliopistotyön organisoimiseen erilaisina tulostulosten, laadunarvioinnin ja toiminnan tehostamisen ohjelmina. Perinteisiä akateemisia arvoja kuitenkin kunnioitetaan ja niitä ollaan valmiita puolustamaan. (Henriksson ym. 2007, 36; ks. myös Huusko & Muhonen 2003.)

Rajavaaran (1999, 50) mukaan arviointi ja arviointitutkimus ovat tulleet uuteen tilanteeseen, kun arvioinnin merkitys julkisella sektorilla on hyvinvointivaltion kustannuspaineiden ja ajattelutapojen muutosten takia korostunut entisestään. Uusliberalismiin, uusmanagerialismiin ja julkisen vallan teorioihin perustuvat hallinnon uudistamisohjelmat ovat suosineet julkisten toimintojen tehostamista, supistamista, hajauttamista ja palveluiden yksityistämistä sekä tuoneet markkinalähtöiset opit, lähestymistavat ja käsitteet julkisten organisaatioiden ja palveluiden kehittämiseen. (Rajavaara 1999, 50.) Uusliberalistisen koulutusajattelu ja tehokkuusajattelu vaikuttavat siis myös arviointeihin.

Parpalaan (2005, 109) ja Ursinin (2007, 27–28) laatuajatuksissa itsearvioinnin tarkastelu sivistysyliopiston kontekstissa lähenee kollegiaalista tai henkilökuntalähtöistä laatuajattamista. Kollegiaalinen laadunvarmistus on akateemisen yhteisön tuottamaa, toimijalähtöistä laadunvarmistusta, mikä voisi sopia myös sivistysyliopiston kannattajille. Manageriaalinen laadunvarmistus on lähellä itsearviointia tulostavoitteita korostavassa yksikössä ja ajattelutavassa. (Ks. myös Ursin 2007, 31.) Yhteiskunnallinen vuorovaikutus painottaa yksikön erottautumista muista sekä identiteetin ja imagon rakentamista.

### 3.2 Yliopiston imago ja identiteetti luovat pohjaa itsearvioinneille

Yliopistoissa, kuten muissakin organisaatioissa, luotetaan paljon mielikuvien ja maineen voimaan. Arviointien yleistymiseen ja niiden toteuttamishalukkuuteen liittyy myös imagonkohottamispyrkimyksiä. Itsearviointien avulla nostetaan esille itselle tärkeitä asioita ja arvoja muidenkin tarkasteltaviksi. Karvosen (2005) mukaan mielikuvallisista asioista on nykyisissä jälkiteollisissa länsimaisissa yhteiskunnissa tullut keskeinen menestystekijä organisaatiolle ja yksittäisille henkilöille. Yhteiskuntaa luonnehtivat materiaalien lisäksi ideaalit: miten yhteiskunta tai tietty organisaatio tai asia käsitetään sekä millainen mielikuva niistä yksilöillä vallitsee. (Karvonen 2005, 17.)

Karvosen (2005) mukaan mielikuvayhteiskunnassa maineella ja yksilön imagolla on keskeinen merkitys<sup>56</sup>. Organisaation maine ja mielikuva siitä vaikuttavat osaltaan ihmisten valintoihin. Yliopistot ja niiden laitokset ovat yrittäneet rakentaa omaa imagoaan erilaisten strategiaprosessien, vahvuusaluemääritysten ja arviointien avulla. Organisaation tai yksikön hyvä maine nähdään pääomana, sillä sen ajatellaan lisäävän asian tai palvelun mitattavaa lisäarvoa. (Karvonen 2005, 19; ks. myös Rinne & Koivula 2005, 107.)

Yhdysvalloissa sana *image* otettiin nykykäyttöön 1950-luvun puolivälissä. Imagolla tarkoitetaan visuaalista vertauskuvaa, jossa mielen toimintoja mallinnetaan visuaalisen kuvan kaltaiseksi. Toisin sanoen *image*, imago tai mielikuva käsitteinä antavat ymmärtää, että ymmärrys on kuin visuaalinen kuva ulkoisesta todellisuudesta. Imagolla tarkoitetaan yleensä henkilön, organisaation tai vastaavan itsestään antamaa kuvaa<sup>57</sup>. Imagoon liittyy kaksinaisuus: toisaalta puhutaan ulkoisesta, visuaalisesta ja viestinnällisestä asiasta, mutta toisaalta mielen sisäisestä kuvasta. Imagolla tarkoitetaan ihmisten mieleen luotua tai syntyneitä käsityksiä

<sup>56</sup> Viimeaikaisissa tutkimuksissa sana *imago* on usein korvattu maineen käsitteellä (Kantanen 2007, 56). Usein *imago*- ja *maine*-käsitteitä käytetään myös toistensa synonyymeinä, mikä voi aiheuttaa hämmennystä (Markwick & Fill 1997, 398).

<sup>57</sup> 1950-luvun Nykysuomen sanakirjan mukaan *imago* tarkoitti ainoastaan täysimuotoista hyönteistä, kuten perhosen viimeistä kehitystapetta (Karvonen 2005, 36).

tai vaikutelmaa joistain henkilöstä, laitoksesta tai tuotteesta. (Karvonen 2005, 37–39; ks. myös Hatch & Schultz 1997, 358–359.) Imagolla tarkoitetaan myös sitä tapaa, jolla organisaation jäsenet uskovat muiden näkevän organisaation (Gioia ym. 2000, 65). Koska organisaatioilla, kuten yliopistoilla, on useita erilaisia sidosryhmiä, syntyy myös useita erilaisia imagoja tai mielikuvia, sillä jokainen sidosryhmän edustaja muodostaa omanlaisensa kuvan organisaatiosta (Markwick & Fill 1997, 398).

Yliopiston toimintaympäristössä imago-käsitteeseen liitetään usein myös identiteetin käsite, joka on omaksuttu korkeakoulututkimukseen psykologiasta ja sosiaalipsykologiasta. Identiteetin ja imagon käsitteiden välinen ero on selvä: identiteetti on sitä, miten organisaatio näkee itsensä, ja imago sitä, miten muut havaitsevat organisaation (Alessandri 2001, 174; Gioia ym. 2000, 68). Yliopistot ovat pyrkineet omien arvonsa tai tavoitteidensa kautta määrittelemään myös identiteettiään eli sitä, miten he haluavat erottautua muista ja millä ehdoilla. Identiteetti tarkoittaakin niitä henkilökohtaisia ja sosiaalisia ominaisuuksia, jotka sisältyvät henkilön itsekäsitykseen ja ovat peräisin yksilön samaistumisista yhteisöihin ja ryhmiin. (Helkama ym. 1998, 381; Kantanen 2007, 54–55; ks. myös Clark 1983, 74–75; Markwick & Fill 1997, 397.) Erilaiset organisatoriset identiteetit tuottavatkin erilaisia itsejä ja ohjaavat siten myös toteutettavia itsearviointeja.

Identiteettiin<sup>58</sup> liittyy erottautuminen toisista ja erilaisesta. Erottautuminen, distinktio, on keskeistä identiteetin rakentamisessa, kun mietitään omaa minuutta, erilaisuutta suhteessa toisiin, eri viiteryhmiin kuulumista sekä omia arvostuksia ja merkitystenantoja. Identiteetit eivät koskaan ole yhtenäisiä, ja ne ovat myöhäismodernina aikana yhä pirstoutuneempia ja säröisempiä. Kyse ei ole niinkään siitä, keitä me olemme tai mistä me tulemme, vaan siitä, keitä meistä voi tulla, kuinka meidät on esitetty ja mitkä asiat vaikuttavat siihen, kuinka esitämme itsemme eri tilanteissa. Identiteetit rakennetaan esittämisen eli representaation ja diskurssin sisällä, joten niitä on tarkasteltava historiallisiin ja institutionaalisiin toimintaympäristöihin kiinnittyneinä,

<sup>58</sup> Identiteetti tarkoittaa kantasanansa puolesta samuutta (lat. *identitas, idem*) (Hollway 2004; Kantanen 2007, 54; Karvonen 2005, 28).

kuten itsearviointejakin. Sosiaalisen identiteetin muodostaminen liittyy myös valtaan: kenellä on oikeus määrittellä identiteetti ja kenen sana määrittelyissä on painavin eli keneen uskotaan. Identiteetin käsite onkin psyykkisen ja diskursiivisen välisessä leikkauspisteessä. (Hall 2002, 248–255; Helkama ym. 1998, 309, 364; Karvonen 2005, 28; Moingeon & Ramanantsoa 1997, 383; Välimaa 1998, 131.)

Identiteettiä ja arvoja tarkasteltaessa itseymmärrys ja maine ovat keskeisiä, sillä ne ovat yksilöiden historian ja valintojen sekä yhteisöissä ja rakenteissa toimimisen vuorovaikutuksen tuotteita (Henkel & Vabø 2000, 160, 194; Moingeon & Ramanantsoa 1997, 386, 389–390). Yksilöt ovat jatkuvasti sitoutuneita tiedon, vallan, sosiaalisten suhteiden ja identiteettinsä välisiin neuvotteluihin ja oikeuttamisiin (Apple 1999, 172–173).

Identiteetin käsite on keskeinen myös organisaatioiden toiminnan tutkimisessa (Kantanen 2007, 54). Organisatorisen identiteetin voidaan ajatella olevan enemmän sitä, mitä organisaatio on, kuin sitä, miten se toimii. Käsitteellä tarkoitetaan organisaation keskeistä olemusta sekä sitä, miten se erottautuu muista organisaatioista<sup>59</sup> (Gioia ym. 2000, 63–64; Markwick & Fill 1997, 397). Organisaatioiden identiteettejä mietittäessä keskitytään siihen, miten organisaatiot ovat merkityksellisiä itsenäisiä kokonaisuuksia. Organisatorinen identiteetti on sosiaalinen rakenne siinä, mitä organisaatio on ja miten se toimii. Identiteetti on yleensä sellainen, jonka organisaation toimijat tunnistavat omalta kohdaltaan järkeväksi ja todelliseksi. Organisatorisen identiteetin käsite on metaforinen, ja sillä yritetään kuvata tiettyä puolta organisaation toiminnasta. (Stensaker 2004, 22–25; 2007, 16.) Kantasen (2007) mukaan organisaation identiteetin ajatellaan koostuvan arvoista, johtamisesta, perinteistä ja ympäristöstä, jossa organisaatio toimii. Organisaatioiden identiteetit voivat olla suhteellisen pysyviä tai muuttuvia, ja ne voivat olla monimerkityksellisiä. Vahvat organisaatioidentiteetit tekevät esimerkiksi sidosryhmäyhteistyön helpommaksi. (Kantanen 2007, 55, 78, 161, 182.)

<sup>59</sup> Osa tutkijoista erottaa yritysidentiteetin ja organisaatioidentiteetin toisistaan. Yritysidentiteetti painottaa enemmän johtamista. Molemmat keskittyvät kuitenkin siihen, mitä organisaatio on. (Ks. esim. Balmer 2001, 248–249; Balmer & Wilson 1998, 12; Hatch & Schultz 1997, 357.)

Stensakerin (2004) mukaan vanhat organisaatiot ovat hätkähdyttävän hitaita muuttumaan ja pitävät mielellään olemassa olevat toiminnot ja tavat tehdä töitä. Myytit, uskomukset ja symbolit voivat olla samoja eri aikoina, mutta niille annetut merkitykset ja käyttäytyminen niiden pohjalta voivat vaihdella eri aikoina samassakin organisaatiossa. Yliopistoissa on useita erilaisia kulttuureita, kuten tieteenalakohtaisia, ammatillisia ja akateemisia kulttuureita, jotka on voitu ottaa itsestään-selvyyksinä tietyssä toimintaympäristössä ja jotka ovat enemmän tai vähemmän jaettuina tietyn ryhmän keskuudessa. (Stensaker 2004, 39–43; ks. myös Clark 1983, 72.)

New Public Managementiin liittyvä yliopistojen laadun ja tuloksien painottaminen ei ole muuttanut Stensakerin (2004) mukaan vain tuloksia, vaan myös yliopistojen identiteettiä ja tiedontuotannon tapaa. Muutokset korkeakouluinstituution käyttäytymisessä viittaavat myös muutoksiin itseyttämisessä, arvoissa ja normeissa. (Stensaker 2004, 13–15.) Henkel ja Vabø (2000) kuitenkin tarkentavat, että itsearviointi- ja laadunvarmistusprosessit eivät välttämättä synnytä yliopistoissa vain identiteetin vahvistumista, vaan ne voivat monipuolistaa myös laadun määrittelyjen ja kehittämisen moninaisuutta sekä tuoda esiin henkilökunnan välisiä näkemuseroja ja ristiriitaisuuksia. (Henkel & Vabø 2000, 189.) Identiteetit ja imagot eivät muokkaudu erilaisiksi vain erilaisten projektien ja itsemäärittelyjen kautta, vaan ne myös ovat alun perin erilaisia esimerkiksi tieteenalakulttuurien ja historiallisten tekijöiden johdosta. Identiteetin rakentamista voidaan pitää myös organisaation kontrollin välineenä ja lopputuloksena (Kuittinen 2007, 23).

Laitosten ja yliopistojen arvojen, identiteettien ja imagon erilaisuuden ja niiden määrittelyjen painotusten erilaisuuden vuoksi myös yliopistojen itsearviointitoteutukset ja toteutetaan osaltaan erilaisina<sup>60</sup>. Itsearviointien avulla yhteisöt ja organisaatiot määrittelevät samalla toisille, keitä ne ovat ja millaisia asioita ne pitävät tärkeinä. Oman toiminnan halutaan myönteisellä tavalla erottautuvan toisista (Helkama

---

<sup>60</sup> Opetusministeriö on myös kannustanut yliopistoja toteuttamaan kokonaisarviointitilastoja erilaisina ja oman toiminnan painopisteitä korostaen. Näin arvioinnissa oli ja on mahdollisuus säilyttää kehittävän arvioinnin ajatus mukana.



ym. 1998, 309). Keinoja erottautumisen ilmaisemiseen ovat esimerkiksi tuloksellisuuden osoittaminen (Hakala ym. 2003, 43) ja itsearviointiraporttien julkaiseminen, jotka ovat osa promotionaalisen yliopiston ideaa: itsearviointiraporttien avulla voidaan haluta antaa tietynlainen, myyvä viesti yliopistosta (Wernick 1994, 158–160). Tällöin ne toimivat myös imagotekijöinä. Yliopistot ovat tosin vasta alussa määrittelyissään, kenelle yliopistoa pitäisi markkinoida. Kantanen (2007, 78) ennustaa, että yliopiston identiteetin ja imagon määrittelyille ja tarkasteluille tulee jatkossa nykyistä suurempi merkitys. Ulkopuolisille tehdyn itsearviointiraporttien julkaiseminen voi olla osa yliopiston markkinointia ja sidosryhmäyhteistyötä. Liuhasen (2007) mukaan erityisesti rehtorit ja dekaanit käyttävät itsearviointiraportteja instrumentaalisesti ja legitimoiviin tarkoituksiin. He ovat myös ensi sijassa vastuussa yliopiston tai tiedekunnan sidosryhmäyhteistyöstä ja yliopiston tai tiedekunnan imagosta. (Liuhanen 2007, 128–129, 131.)

Yliopistojen itsearvioinnit toteutetaan jännitekentässä, jossa on jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen elementtejä, mutta myös yliopiston, tiedekunnan tai laitoksen markkinointia edistäviä elementtejä (vrt. kuvio 3, luku 2.4). Vaikka itsearvioinnin tekijät haluaisivatkin nostaa arvioinnin avulla kehittämishaasteita ja omia arvoja esille, mukana voi olla myös tarve oman imagon vahvistamiseen ja maineen parantamiseen (ks. esim. Liuhanen 2007, 122; Saarinen 1995a, 48). Yliopiston imagon rakentaminen liittyy yliopistoon kohdistuvista vaatimuksista eniten yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimukseen, sillä molemmissa korostetaan hyvien mielikuvien merkitystä sidosryhmien kanssa toimimisessa. Yliopiston identiteetin vahvistaminen liittyy toisaalta myös sivistysvaatimuksiin: yliopistojen pitää tietää, keitä he ovat, millaisia arvoja siellä kunnioitetaan ja olla ylpeitä siitä, mitä ovat.

Yliopistojen tarkastelu yliopistoon kohdistuvien vaatimusten, identiteetin ja imagon tarkastelujen kautta valottaa monia taustatekijöitä yliopistojen toiminnoissa ja luovat pohjaa yliopistojen itsearviointien tarkempaan analysointiin yliopistojen toimintaympäristössä. Olen käyttänyt tässä pääluvussa niin kansallista kuin kansainvälistäkin lähdekirjallisuutta ja rakentanut niistä tarkastelun, jossa yliopistoihin

kohdistuvat vaatimukset yhdistetään itsearvioinnin tarkasteluun. Lisäksi olen tarkastellut yliopistojen identiteetin ja imagon rakentamista ja vahvistamista erilaisiin lähteisiin nojautuen sekä pohtinut niiden merkitystä itsearvioinnin kannalta. Seuraavassa luvussa tarkastelen suomalaisten yliopistojen itsearviointien lyhyehköä historiaa.

# 4

## Itsearviointien aika suomalaisissa yliopistoissa<sup>61</sup>

Aikaisemmissa luvuissa tarkasteltiin arvioinnin ja itsearvioinnin käsitteitä sekä itsearviointia ilmiönä ja suomalaista yliopistoa itsearvioinnin toteutuspaikkana. Lisäksi edellisessä luvussa pohdittiin, miten yliopistot rakentavat omaa identiteettiään ja imagoaan itsearviointien avulla. Tässä luvussa käsitellään sitä, miten itsearvioinnit vakiintuivat suomalaisiin yliopistoihin ja millaiseen korkeakoulupoliittiseen tilanteeseen niiden yleistyminen liittyi. Keskityn pääasiassa itsearviointien toteuttamiseen vuosina 1993–2003. Vuodet ovat samat kuin tutkimukseni empiirisen aineiston itsearviointiraporttien julkaisuvuodet. Luku toimii pohjana empiirisen aineiston analysoinnille ja valottaa näin omalta osaltaan suomalaisten yliopistojen itsearviointien historiaa. Luvun tarkoituksena on kontekstualisoida itsearviointien kehitys osana yliopistojen arviointitoimintaa sekä rakentaa kokonaisnäkemyksiä siitä, missä tilanteessa yliopistojen itsearvioinnit olivat ennen Bolognan prosessin alkamista. Aloitan kuitenkin tarkastelun 1960-luvulta, jolloin

---

<sup>61</sup> Luvun kehittämissuunnitelmia käsittelevien osuuksien aikaisemmat versiot on julkaistu artikkeleissa Huusko & Saarinen 2003 ja Saarinen & Huusko 2004.

julkaistiin ensimmäinen korkeakouluopetuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma ja jolloin järjestelmällinen korkeakoulupoliittinen suunnittelu alkoi Suomessa.

Järjestelmällinen korkeakoulupoliittinen suunnittelu alkoi Suomessa varsinaisesti vasta 1960-luvulla, jolloin opiskelijamäärät olivat nousussa ja yliopistojen määrällinen kasvu haluttiin turvata (Kivinen ym. 1993, 9, 124; Numminen 1987, 39; Saarinen 2005a, 5)<sup>62</sup>. Systemaattinen suunnittelu ja seuranta laajenivat valtionhallinnossa erityisesti 1960- ja 70-luvuilla (Vuorela 1990, 7). Ensimmäinen korkeakoululaitoksen kehittämislaki säädettiin vuonna 1966 koskemaan vuosia 1967–1981, mutta lain tavoitteiden toteuttamisaikataulua pidennettiin myöhemmin viidellä vuodella eli vuoden 1986 loppuun saakka<sup>63</sup> (Korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelma... 1979; ks. Kivinen ym. 1993, 62–76, 124–133; Numminen 1987, 40, 52–53). Ensimmäinen korkeakouluopetuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma tehtiin vuosille 1967–1981, ja se vahvistettiin jatkumaan vuoden 1986 loppuun asti. Tässä ensimmäisessä kehittämissuunnitelmassa keskityttiin korkeakoulujen määrälliseen kehittämiseen ja resursoinnin turvaamiseen eikä siinä mainittu lainkaan arviointia. (Laki korkeakoululaitoksen kehittämisestä... 1966; Saarinen 2005a, 5–6; Saarinen & Huusko 2004, 488.)

1960-luvun loppu ja 1970-luku olivat korkeakoulujärjestelmän laajentumisen ja tieteen yhteiskunnallisen merkityksen korostumisen aikaa. Tutkimusta resursoitiin uudistetun Suomen Akatemian avulla, ja tärkeimmät tiedepoliittiset kohteet olivat tasa-arvon ja demokratian edistäminen. (Hakala ym. 2003, 32; Kivinen ym. 1993, 47–49.)

<sup>62</sup> Arviointitutkimuksen ensimmäinen aalto oli yhteydessä 1960- ja 1970-lukujen suunnitteluoptimismiin. Tuolloin arviointi liittyi useissa länsimaissa käytössä olleisiin suunnittelu-ohjelmointi-budjetointi-järjestelmiin, joista tunnetuin lienee Yhdysvalloissa 1960-luvulla käyttöön otettu PPBS-järjestelmä (Planning, Programming and Budgeting System). (Uusikylä 1999, 20.) Yhdysvalloissa evaluaatiotutkimus keskittyi siis alun perin laajojen julkisten tehtäväkokonaisuuksien tai ohjelmien arviointiin (Vuorela 1990, 8).

<sup>63</sup> Vuonna 1986 annettiin uusi kehittämislaki, jossa olennaista oli voimavarapykälä. Lakia muutettiin väliaikaisesti lamavuosina 1993 ja 1994, jolloin voimavarapykälää ei sovellettu. Voimavarapykälä muutettiin seuraavan kerran 1996. (Laki korkeakoululaitoksen kehittämisestä 31.12.1986/1052; ks. myös Saarinen 1995a, 40.)

1970-luvulla alkoivat tieteenalakohtaiset arvioinnit fysiikan tutkimuksen arviointiprojektista, jonka toteutti Suomen Fyysikkoseura<sup>64</sup>. Arvioinnit jatkuivat muiden tieteenalojen arviointeihin niin Suomen Akatemian<sup>65</sup> kuin tieteellisten seurojen toteuttamina. 1970-luvulla toteutettiin tutkinnonuudistuksen yhteydessä opiskelijakyselyitä filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten alojen opiskelijoille, mitä pidettiin 1980-luvun puolivälissä edelleen ajankohtaisena (Korkeakoulujen toiminnan arviointimenetelmien... 1985, 2–3; Saarinen 1995a, 41; Välimaa 2004, 108). 1980-luvun alussa alkoivat julkisen hallinnon reformialto ja niin sanotun New Public Management -ajattelun vahvistuminen, jotka laajenivat yliopistoihin 1990-luvun aikana (ks. luku 3.1.2).

Vuonna 1984 opetusministeriö asetti työryhmän, jonka tehtävänä oli selvittää korkeakoulujen seuranta-, suunnittelu- ja arviointimenetelmät sekä arvioida niiden tarkoituksenmukaisuutta. Lisäksi työryhmän tehtävänä oli tehdä ehdotus menetelmistä, joiden avulla voidaan määrällisin ja laadullisin perustein seurata ja arvioida korkeakoulujen toimintaa ja niiden tuloksellisuutta eri tehtäväalueilla. Työryhmä otti nimekseen Korkeakoulujen toiminnan arviointimenetelmien kehittämistyöryhmä (työryhmän lyhenne KOTA). (Korkeakoulujen toiminnan arviointimenetelmien... 1985.) Työryhmän mukaan korkeakoulujen tulisi pystyä toimimaan yhteiskuntaa monipuolisesti arvioivana ”omatuntona”, mikä edellytti korkeakouluilta itsekritiikkiä ja omien tehtävien ennakkoluulotonta tarkastelua (Korkeakoulujen toiminnan arviointimenetelmien... 1985, 1), eli nykykielellä voitaisiin sanoa itsearviointia.

<sup>64</sup> Suomen Fyysikkoseura toimeenpani vuosina 1971–80 Suomen Akatemian aloitteesta ja tuella selvityksen Suomen fysiikan tilasta, mikä käsitti myös arvioinnin fysiikan tutkimuksen laadullisesta kehityksestä (Stenman 1981, 25). Suomen psykologisen seuran toteuttama psykologian arviointi ja Westermarck-seuran toteuttama sosiologian arviointi valmistuivat molemmat vuonna 1985. Arvioinnit olivat enemmän toimintojen kuvailua ja itsereflektointia kuin ulkoista arviointia. (Korkeakoulujen toiminnan arviointimenetelmien... 1985, 45–46.)

<sup>65</sup> Suomen Akatemian toteuttamista arvioinneista ensimmäinen oli epäorgaanisen kemian perustutkimuksen arviointi (Evaluation of scientific research in Finland: Inorganic chemistry 1983). Epäorgaanisen kemian arviointi koettiin tiedemaailmassa hyvin traumaattisena arviointina, ja se on saattanut vaikuttaa laitojen käsityksiin arvioinnista laajemmin (Luukkonen & Stähle 1990; Saarinen 1995a). Kokeellisen ydin- ja suurenergiafysiikan arviointi valmistui keväällä 1985 (Korkeakoulujen toiminnan arviointimenetelmien... 1985, 45).

Työryhmän muistio esitteli laajasti Ruotsin *verksamhetsvärdering*-kokeilua. Raportin mukaan:

Termillä “*verksamhetsvärdering*” (self-evaluation) tarkoitetaan ao. yksikön itsensä suorittamaa jonkin toiminnon suunnitelmalista, kriittistä kuvausta, analysointia ja arviointia, jonka tavoitteena on parannusten aikaansaaminen yksikön (esim. laitoksen) toiminnassa. Arvioinnin ensisijaisena tarkoituksena on tuottaa tietoa yksikön oman toiminnan kehittämisen pohjaksi. (Korkeakoulujen toiminnan arviointimenetelmien... 1985, 8–9, alleviivaus alkuperäinen.)

Työryhmän esittelemä määritelmä *verksamhetsvärdering*-käsitteestä<sup>66</sup> on samansuuntainen Korkeakoulujen arviointineuvoston nykyisen itsearvioinnin määritelmän<sup>67</sup> sekä muiden itsearviointia annettujen määritelmien kanssa (ks. esim. Jaku-Sihvonen & Heinonen 2001, 67; Kells 1995, 28; Korkeakoski & Silvennoinen 2008, 223–224; Saari 2002, 74; Saarinen 1995a, 20). Ruotsin mallissa arviointi kohdistui eri toimintoihin, kuten opetukseen, tutkimukseen ja hallintoon, tai yksikköön, kuten laitokseen tai keskushallintoon. Raportin mukaan Ruotsin kokeilussa yliopistojen kokemukset sisäisistä arvioinneista olivat yleensä myönteisempiä kuin ulkopuolisten aloitteesta ja ulkopuolisten tarpeita varten tehdyistä arvioinneista. Konkreettisia tuloksia tärkeämpänä pidettiin kuitenkin arviointiprosessia. (Korkeakoulujen toiminnan arviointimenetelmien... 1985, 9–10.)<sup>68</sup>

KOTA-työryhmä piti korkeakoulujen toiminnan arviointia tarpeellisenä. KOTA-työryhmä esitti, että jo arvioinnin aikaansaama ilmapiiri

<sup>66</sup> Mielenkiintoisesti ruotsin *verksamhetsvärdering* eli suoraan suomennettuna toiminnan arviointi on KOTA-raportissa käännetty suomeksi ja englanniksi itsearviointiksi (self-evaluation).

<sup>67</sup> ”Itsearviointi. Yksikön tai organisaation omaan toimintaan, sen edellytyksiin ja tuloksiin kohdistuvaa arviointia. Itsearviointi on keino kerätä tietoa arviointikohteesta ja työkalu korkeakouluille oman toiminnan kehittämiseen. Itsearviointi voi olla oma-aloitteista tai ulkopuolisen tahon edellyttämää.” (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2007, 27.)

<sup>68</sup> 1970-luvun lopulla aloitetun Ruotsin kokeilun tulokset olivat samansuuntaisia myöhempien suomalaisen ja kansainvälisten itsearviointitutkimusten ja -suositusten johtopäätösten kanssa (esim. Harman 1998, 335; Hämäläinen & Kauppi 2000; Kells 1995; Saari 2002).

rin muuttuminen itsereflektoivaan suuntaan saattoi sinällään aiheuttaa myönteisiä muutoksia. Raportti suositteli, että arvioinnin tuloksia tulisi käyttää päätöksenteossa kunkin korkeakoulun ja laitoksen sisällisen toiminnan kehittämiseen. Tärkeimmät arvioinnin kohteet olivat korkeakoulut ja laitokset sekä eri tieteenalojen tutkimus ja opetus valtakunnallisesti tarkasteltuna. (Korkeakoulujen toiminnan arviointimenetelmien... 1985, 72.) Työryhmä ehdotti, että olemassa olevat järjestelmät yhdistettäisiin yhdeksi järjestelmäksi, jonka osina olisivat eri korkeakoulujen seurantatietokannat, jossa on tietoja muun muassa henkilökunnasta, opiskelijoista, opetuksesta, tutkinnoista, julkaisuista ja resursseista, sekä näistä muodostettava KOTA-seurantatietokanta. Työryhmä ehdotti myös, että korkeakoulujen vuosikertomuksia, joissa olisivat kuvaukset suoritetuista toiminnan arvioinneista, korkeakoulun toimintaa koskevista tutkimuksista ja selvityksistä sekä muista arvioinnissa huomioon otettavista asioista, alettaisiin käyttää sisäisen arvioinnin välineinä. Työryhmä suositteli käytettäväksi toiminnan seurannassa ja arvioinneissa tiettyjä tunnuslukuja, jotka mittaavat koulutuksen tehokkuutta ja tuottavuutta. (Korkeakoulujen toiminnan arviointimenetelmien... 1985, 73–76, 94.)

KOTA-työryhmän raportti linjasi, että tieteen- ja tutkimusalojen arviointi olisi ennen muuta tiedeyhteisön itsereflektointia eikä sitä pidä ottaa osaksi vuotuista rahanjakoa. Raportissa suositeltiin eri tutkimusalojen arviointien jatkamista ja lisäämistä. Opetuksen arvioinnissa KOTA-tietokantaan kerättävän määrällisen tehokkuuden mittaamisen lisäksi korkeakoulujen pitäisi toteuttaa opetuksen laadun ja oppimistulosten seurantaa sekä arviointia, jotka olisivat kuitenkin jokaisen korkeakoulun ja laitoksen omalla vastuulla. Ehdotuksen mukaan kaikissa korkeakouluissa pitäisi arvioida säännöllisesti opetusta opintojaksojen yhteydessä esimerkiksi kyselylomakkeilla, kurssitoimikuntia valitsemalla ja erilaisilla arviointikeskusteluilla. Opetuksen arvioinnin järjestäminen katsottiin raportissa kiinteäksi osaksi opettajan työtä. Lisäksi opetuksen laadun arviointiin tulisi sisältyä opetussuunnitelmien tarkastaminen säännönmukaisesti, valtakunnallisten koulutusalojen seuranta- ja arviointiseminaarien järjestäminen, valmistuneiden si-

joittumisselvitysten tekeminen ja korkeakoulutuksen tutkimuksen edistäminen. Raportissa suositeltiin myös korkeakoulujen toiminnan kokonaisarviointien aloittamista. (Korkeakoulujen toiminnan arviointimenetelmien... 1985, 81–83, 94–95.) Lisäksi työryhmä linjasi, että korkeakoulujen toiminnan arvioinnin perustana tulee olla tieteenala- ja laitoskohtaiset arvioinnit ja korkeakoulujen henkilökuntaa tulee kouluttaa arviointimenetelmien käyttöön. Työryhmän mukaan korkeakouluissa voitaisiin aloittaa myös joidenkin koulutusalojen arvioinnit. (Korkeakoulujen toiminnan arviointimenetelmien... 1985, 85–89.)

Suomalaisten yliopistojen systemaattisen arvioinnin idea ja myöhempien arviointien peruseräät esiteltiin ensimmäisen kerran vuonna 1985 juuri tässä opetusministeriön asettaman KOTA-työryhmän muistiossa. Työryhmän muistion voidaan ajatella olevan ensimmäinen askel kohti ulkoisia arviointeja, vaikka raportti painotti myös itsearviointia ja sisäisten arviointien merkitystä. Arvioinnin nähtiin raportissa olevan yliopistojen omalla vastuulla. Kuten KOTA-raportissa suositeltiin, tutkimuksen, korkeakoulujen ja tieteenalojen arviointien yhdistelmästä tuli osa suomalaista korkeakoulujen arviointien toimeenpanoa. Myös arviointi kehittämisvälineenä -ajatus laajeni KOTA-raportista myöhempiin arviointistrategioihin ja suomalaisen korkeakoulupolitiikan osaksi<sup>69</sup>. (Liuhanen 2007, 28–29.) Raportin suositusten seurauksena alettiin kerätä keskeisiä resurssi- ja tulostietoja sisältävää KOTA-tietokantaa, joka otettiin käyttöön vuonna 1987 ja joka on edelleen käytössä. Tietokantaan kerätään muun muassa opiskelijoita, opetushenkilökuntaa ja taloudellisia resursseja koskevaa keskeistä tilastotietoa.

Seuraava askel itsearviointien aloittamisessa oli uusi korkeakoulujen kehittämislaki. Vuoden 1986 korkeakoulujen kehittämislakiin (Laki korkeakoululaitoksen kehittämisestä 31.12.1986/1052) liittyi valtioneuvoston päätös korkeakoulujen kehittämisestä vuosina 1988–1991. Se vaati jokaiseen yliopistoon kehitettävän oman toiminnan arviointijärjestelmän, joka tuottaa riittävät ja vertailukelpoiset tiedot opetuksen

---

<sup>69</sup> Suomen Akatemian toteuttaman epäorgaanisen kemian hyvin kiistanalaisesta tai ainakin paljon keskustelua herättäneestä arvioinnista voi vetää saman johtopäätöksen: arvioinnin tulisi tukea toimintaa eikä vain synnyttää eripuraa ja tulosten kiistämistä (Välimaa 2004, 108–109).



ja tutkimuksen tuloksista ja niiden kustannuksista. Periaatepäätös takasi yliopistoille 15 prosentin määrärahojen lisäyksen vuosille 1988–1991. (Kivinen ym. 1993, 149–150, 155; Liuhanen 2007, 28; Rekilä 1996, 86; Saarinen 2005a, 6–7.) Ensimmäisessä uuden kehittämislain perusteella tehdyssä Korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1987–1992 (1987) yleisenä tavoitteena oli opetuksen ja tutkimuksen laadun parantaminen. Kehittämissuunnitelmassa painotettiin korkeakoulujen omaa vastuuta tuloksellisuuden seurannasta. Tutkimuksen ja koulutuksen suunnitelmallisuuteen, tulovastuullisuuteen sekä tuloksellisuuden seurantaan ja arviointiin pitäisi kiinnittää erityistä huomiota, jossa apuna tulisi käyttää KOTA-tietokantaa. Tätä valtakunnallista tietokantaa pitäisi kehittää niin, että sen tarkoituksena on tuottaa vertailukelpoista perustietoa suunnittelua, seuranta ja arviointia varten. Kehittämissuunnitelmassa suositeltiin, että korkeakouluihin tulisi kehittää niiden toiminnan arviointiin soveltuvia menetelmiä. Tutkimustoiminnan arvioinnissa tulisi hyödyntää Suomen Akatemian toimeenpanemia perustutkimuksen tieteenalakohtaisia arviointeja. (Korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelma... 1987, 4–5, 7–8; Saarinen & Huusko 2004, 488.) Kehittämissuunnitelma jatkoi KOTA-työryhmän arviointitoiminnan linjauksia lähes identtisinä.

Kuviossa 5 on esitetty toteutetut arviointiprosessit ja yleisiä arviointeihin vaikuttaneita tapahtumia suomalaisessa korkeakoulupoliitikassa vuosina 1991–2003. Kuvio alkaa vuodesta 1991, jolloin aloitettiin ensimmäiset kokonaisarviointit ja yliopistojen ensimmäiset instituutiotason itsearviointit. Kuvioon ei ole sisällytetty ensimmäisten koulutusala-arviointien jälkeisiä tieteenala- ja koulutusala-arviointeja, sillä ne eivät kuulu tutkimuksen empiiriseen aineistoon. Kuviossa mainittujen ensimmäisten koulutus- ja tieteenala-arviointien lisäksi Suomessa on toteutettu useita vastaavia arviointeja, joita ei kuitenkaan kuviossa mainita.

Kuvio 5 alkaa vuodesta 1991, jolloin valtioneuvosto hyväksyi Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelman vuosille 1991–1996. Kehittämissuunnitelman mukaan suunnittelukauden korkeakoulupoliittisina tavoitteina oli opetuksen ja

## Itsearviointi suomalaisissa yliopistoissa: arvoja, kehittämistä ja imagon rakentamista

### Korkeakoulupolitiikkaa muokanneita tapahtumia

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996

Yliopistojen resurssien ja henkilökunnan supistukset

Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) perustetaan  
Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 1995–2000

Uusi yliopistolaki (27.6.1997)

Bolognan prosessi alkaa Sorbonnen julistuksella (tosin ei koske vielä Suomea)

Bolognan julistus allekirjoitetaan (mukana myös Suomi)  
Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 1999–2004

ENQA perustetaan

Prahan kommunikea

Berliinin kokous: vertailtavat laadunvarmistusjärjestelmät, ja niiden osana akkreditointi, sertifiointi tai muu vastaava järjestelmä

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2004–2008

### Itse- ja kokonaisarviointit

Jyväskylän ja Oulun yliopistojen kokonaisarviointiprosessit alkavat sekä humanistisen ja luonnontieteellisen alan koulutusala-arviointikokeilut

Jyväskylän & Oulun yliopiston kokonaisarviointit valmistuvat,  
Helsingin yliopiston Universitas renovata Lapin yliopiston kokonaisarviointi, Helsingin yliopiston Universitas renovata continuata

Vaasan yliopiston ja Sibelius-Akatemian kokonaisarviointit,  
Tampereen ja Kuopion yliopistojen opetuksen arviointit

Helsingin kauppakorkeakoulun EFMD-arviointi

Svenska Handelshögskolan kokonaisarviointi

Itä-Suomen yliopistojen (alueellisen) vaikuttavuuden arviointit,  
HKKK:n EQUIS-arviointi, Taideteollisen korkeakoulun kokonaisarviointi, Teknillisen korkeakoulun, Tampereen teknillisen korkeakoulun ja Åbo Akademin CRE-arviointi

Teatterikorkeakoulun kokonaisarviointi, Oulun yliopiston seuranta-arviointi, Turun kauppakorkeakoulun arviointi

Vaasan yliopiston seuranta-arviointi, Kuvataideakatemian kokonaisarviointi, Svenska Handelshögskolan EQUIS-arviointi, Turun yliopiston ulkoisen vaikuttavuuden arviointi, Tampereen yliopiston opetuksen arviointi

Sibelius-Akatemian oppimisen arviointi, Maanpuolustuskorkeakoulun arviointi

Joensuun yliopiston alueellinen vaikuttavuuden ja Helsingin yliopiston opetuksen arviointit, Jyväskylän yliopiston paikallisen itsearviointin kokeilu

HKKK:n EQUIS-akkreditointi, Teknillisen korkeakoulun seuranta-arviointi, Itä-Suomen yliopistojen kolmannen roolin uudelleen arviointi

**Kuvio 5.** Suomalaisen yliopistojen itse- ja kokonaisarviointit sekä yleisiä arviointeihin vaikuttaneen koulutuspolitiikan linjauksia vuosina 1991–2003 (Huusko & Saarinen 2003, 35; Saarinen 1995a, 46)<sup>70</sup>

<sup>70</sup> Kuviossa esiintyvä EQUIS on *European Foundation for Management Development:in* (EFMD) kauppatieteelliselle koulutukselle kehittämä eurooppalainen laatuksiteeristö.

tutkimuksen laadun parantaminen. Opetuksen laadun parantamiseksi korkeakoulujen tuli kehittää opetusmenetelmiä ja opetuksen arviointia. (Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen... 1991, 17, 24; Saarinen 2005a; Saarinen & Huusko 2004, 488.) Kehittämissuunnitelmassa ei mainittu ollenkaan samana vuonna aloitettavia kokonaisarviointi- eikä koulutusala-arviointikokeiluita eikä KOTA-työryhmän painotuksia.

Ensimmäiset kokonaisarviointikokeilut alkoivat vuonna 1991 Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa sekä koulutusala-arviointikokeilut humanistisen ja luonnontieteellisen koulutusalan arvioinneilla (Humanistisen koulutusala-arvioinnin... 1993; Leskinen 1994; Liuhanen 1993; Luonnontieteiden koulutuksen arviointi 1993). Arvioinnit aloitettiin vapaaehtois pohjalta pilottiarviointeina, joilla haluttiin saada kokemuksia ja esimerkkejä yliopistojen arviointien toteuttamisesta (Liuhanen 2005, 259–260; 2007, 29) sekä kokemuksia ulkomaisten arviointitapojen toimivuudesta suomalaisissa korkeakouluissa. Oulun yliopiston arviointi toteutettiin keräämällä tietoja erilaisin kyselylomakkein. Jyväskylän yliopiston kokonaisarviointi pohjautui laitosten itsearviointeihin. (Saarinen 1995a; Välimaa 2004, 109.) Jo ennen instituutiontason kokonaisarviointikokeiluja itsearviointia oli harjoitettu eri yliopistojen talous- ja toimintasuunnitelmaprosesseissa.

Yliopistojen arvioinnit alkoivat Suomessa isojen yliopistojen koskevien muutosten keskellä. Yliopistojen johtamis-, hallinta- ja ohjauksen käytännöt olivat muuttumassa. (Liuhanen 2007, 37; ks. myös luku 3.1.2.) Arviointien aloittaminen osui aikaan, jolloin korkeakouluilta alettiin vaatia aikaisempaa tehokkaampaa toimintaa niin Suomessa kuin muuallakin. Suomen silloinen hallitus oli kirjannut ohjelmaansa tavoitteen tulosjohtamisen periaatteen käyttöönotosta eri puolilla julkista hallintoa eli myös yliopistoissa. Samassa yhteydessä asetettiin tavoitteeksi viiden prosentin henkilöstömenojen vähennykset vuoteen 1995 mennessä. Kun taloudellinen tilanne huonontui, edellä kuvattu kehitys vauhdittui. (Hyvärinen ym. 1996, 8.) Yliopistoissa ulkoisten arviointien aloittaminen herätti paljon keskustelua. Arviointien pelättiin johtavan resurssien leikkauksiin sekä määrällisten arviointikritee-

reiden ylikorostamiseen laadullisten kustannuksella. (Liuhanen 2007, 29; Saarinen 1995a.)

Oulun ja Jyväskylän yliopistojen kokonaisarvioinnit valmistuivat vuonna 1993 samoin kuin humanistisen ja luonnontieteellisen koulutusalojen arvioinnit. Oulun (Davies ym. 1993; Liuhanen 1993) ja Jyväskylän (Kogan ym. 1993; Leskinen 1994) yliopistojen kokonaisarvioinnit antoivat mallia myöhemmin toteutetuille kokonaisarvioinneille.<sup>71</sup> Samana vuonna Helsingin yliopistossa järjestettiin Universitas Renovata -arviointi. Myös muut yliopistot alkoivat tehdä kokonaisarviointeja ensimmäisten vanavedessä, kuten Lapin ja Vaasan yliopistot sekä Sibelius-Akatemia. Tampereen yliopistossa päätettiin toteuttaa opetuksen arviointi vuonna 1995 (Takalo & Aronen 1995), ja se oli ensimmäinen yliopiston tarjoamaan opetukseen keskittyvä arviointiprosessi Suomessa.

Korkeakoulujen arviointineuvosto perustettiin vuonna 1995, ja se aloitti toimintansa vuoden 1996 alussa<sup>72</sup> (Asetus korkeakoulujen arviointineuvostosta 1995). Samalla korkeakouluneuvosto lakkautettiin. Korkeakoulujen arviointineuvoston ensimmäinen toimintavuosi 1996 meni toiminnan suunnitteluun, ja varsinaiset arvioinnit aloitettiin vuonna 1997. (Moitus & Saari 2004, 6; Välimaa 2004, 110.) Yliopistojen itse- ja kokonaisarvioinnit yleistyivät arviointineuvoston perustamisen myötä, vaikka muuten sen perustaminen ei aiheuttanut suuria muutoksia kansalliseen arviointien lähestymistapaan, sillä Korkeakoulujen arviointineuvosto jatkoi jo aikaisemmin omaksuttua arviointitilinjaa<sup>73</sup> (Liuhanen 2007, 34). Valtioneuvoston kehittämissuunnitel-

<sup>71</sup> Saarinen (1995a, 1995b) on selvittänyt näiden ensimmäisten kokonaisarviointien vaikutuksia teemahaastattelulla ja kyselyillä. Selvityksen mukaan arvioinneilla on ollut lyhyenkin ajan jälkeen selkeästi vaikutuksia, tosin odottamattomia, yliopiston ja laitosten toimintaan.

<sup>72</sup> Euroopan vanhimmat korkeakoulutuksen arviointiyksiköt perustettiin 1980-luvun jälkipuoliskolla Ranskaan, Alankomaihin, Iso-Britanniaan ja Tanskaan (Moitus & Saari 2004, 15).

<sup>73</sup> Korkeakoulujen arviointineuvoston tehtävänä on avustaa korkeakouluja ja opetusministeriötä korkeakoulujen arviointeja koskevissa asioissa, huolehtia ammattikorkeakoulujen toimilupahakemusten ja perustamishankkeiden arvioinneista, järjestää korkeakoulujen toimintaan sekä korkeakoulupolitiikkaan liittyviä arviointeja, tehdä korkeakoulujen arviointia ja sen kehittämistä koskevia aloitteita, huolehtia arviointia koskevasta kansainvälisestä yhteistyöstä, edistää korkeakoulujen arviointeja koskevaa tutkimusta sekä arvioida korkeakoulujen järjestämiä erikoistumisopintoja ja hyväksyä ne (Korkeakoulujen arviointineuvoston toimintasuunnitelma... 2000, 6; Moitus & Saari 2004, 7).

ma, jonka mukaan kaikkien yliopistojen pitäisi arvioida toimintansa vuoteen 2000 mennessä (Koulutus & tutkimus... 1996, 8), laajensi kokonaisarviointit kaikkiiin suomalaisiin yliopistoihin.

Vuonna 1997 voimaan tullut yliopistolaki korvasi aikaisemmat yliopistokohtaiset lait ja antoi yliopistojen arvioinneille lakivelvoitteen:

Yliopistojen tulee arvioida koulutustaan, tutkimustaan sekä taiteellista toimintaansa ja niiden vaikuttavuutta. Yliopistojen on myös osallistuttava ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Yliopiston tulee julkistaa järjestämänsä arvioinnin tulokset. (Yliopistolaki 27.6.1997/645, 5 §.)

Korkeakoulujen arvioinnit institutionalisoituivatkin Suomessa Korkeakoulujen arviointineuvoston ja uuden yliopistolain myötä.

Ensimmäinen uuden yliopistolain mukainen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1999–2004 selvensi entisestään arvioinnin kohdetta. Sen mukaan yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen pitää arvioida omaa toimintaansa, koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta sekä aikaisempien arviointien tulosten hyödyntämistä. Arviointia tulisi toteuttaa koulutuksen järjestäjän suorittamana itsearviointina ja ulkopuolisena arviointina kehittäen samalla toimintaa sopivia arviointimenetelmiä. (Koulutus ja tutkimus... 1999, 23; Saarinen 2005a, 8; Saarinen & Huusko 2004, 488; ks. myös Rekilä 2004, 100.)

Yhdeksän vuotta ensimmäisistä kokonaisarviointikokeiluista 2000-luvun alussa toteutettuihin kokonaisarviointeihin oli erilaisten uudistusten aikaa suomalaiselle korkeakoulupoliitikalle, yliopistojen johtamiselle ja arviointitoiminnalle. Viimeisten arviointien aikaan tulosperustaisesta johtamisesta oli tullut jo rutiinia monessa korkeakoulussa, ammattikorkeakoulut olivat alkaneet vakiintua eikä uusia ammattikorkeakoulujen toimilupa-anomuksia enää haettu. Yliopistojen alueellinen vaikuttaminen ja yhteiskunnallinen vuorovaikutus olivat osa suomalaista korkeakoulupoliittista keskustelua. Yliopistojen henkilökunta oli osittain jo tottunut ulkoiisiin arviointeihin (Saarinen 1995a, 117). Suomen taloudellinen tilanne oli parantunut huomattavasti

1990-luvun alun laman jäljiltä, ja Suomi oli liittynyt Euroopan unioniin. Korkeakoulupoliittinen toimintaympäristö oli näin ollen muuttunut paljon ensimmäisten ja 2000-luvun alun kokonaisarviointien välillä. Yliopistojen henkilökunta oli jo oppinut, mitä odottaa kokonaisarviointeilta ja mitä he itse voisivat oppia siitä. Myös yleinen arviointiosaaminen yliopistoissa oli kasvanut. (Liuhanen 2007, 30.)

Eurooppalaiset vaikutteet alkoivat vaikuttaa entistä voimakkaammin 1990-luvun lopulla ja 2000-luvun alussa suomalaisten yliopistojen toimintaan. Vuonna 1998 neljän maan opetusministerit allekirjoittivat niin sanotun Sorbonnen julistuksen, jonka tavoitteena oli tutkintorakenteiden harmonisointi (Sorbonne Joint Declaration 1998). Kesäkuussa 1999 kaikkiaan 29 Euroopan maan edustajaa, joiden mukana myös Suomi, allekirjoitti Bolognan julistuksen (Eurooppalainen korkeakoulualue 1999), jota tarkensi Prahan kommuniquea vuonna 2001 (Kohti eurooppalaista korkeakoulutusalueetta 2001). Prahan kommuniquea allekirjoitti 33 maan edustajat, joista uutena toimijana mukana oli muun muassa Euroopan komissio. Vuonna 2000 perustettiin ENQA (*The European Network for Quality Assurance in Higher Education*<sup>74</sup>), jonka tehtävänä on tukea eurooppalaista yhteistyötä koulutuksen laadunarvioinnissa ja -varmistuksessa. Syyskuussa 2003 Berliinissä prosessi laajeni, ja keskeisenä tehdyssä julistuksessa oli vertailtavien tutkintojen ja yhteisten laadunvarmistusjärjestelmien rakentaminen. Berliinin julkilausuman allekirjoitti yhteensä 40 opetusministeriä. ("Euroopan korkeakoulualan toteuttaminen" 2003.) Berliinin kokouksen jälkeen on järjestetty tapaaminen Bergenissä vuonna 2005 (Bolognan prosessi, Bergen 2005) sekä Lontoossa vuonna 2007 (Lontoon julkilausuma 2007). Bergenin julkilausuman allekirjoittivat 45 maan edustajat, ja Lontoon julkilausuman ovat allekirjoittaneet jo 46 maan edustajat. Viides seuranta-kokous pidettiin Leuvenissa ja Louvain-la-Neuvessa huhtikuussa 2009 (Bolognan Prosessi 2020... 2009).

Bolognan prosessin seurauksena Suomessakin huomio alkoi kiinnittyä korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien rakentamiseen ja sys-

<sup>74</sup> Vuodesta 2004 lähtien ENQA:n nimi on ollut *European Association for Quality Assurance in Higher Education*.

tematisointiin. Berliinin julkilausuman allekirjoittaminen vuonna 2003 merkitsi Suomelle vahvaa sitoutumista akkreditointi-, sertifiointi- tai muu vastaava järjestelmä -vaatimukseen. Opetusministeriö asetti Korkeakoulutuksen laadunvarmistus -työryhmän pohtimaan suomalaisten korkeakoulujen ja korkeakoulujärjestelmän laadunvarmistuksen nykytilaa ja kehittämistarpeita. Työryhmän tuotoksena syntyi Korkeakoulutuksen laadunvarmistus -muistio vuonna 2004, jossa suositeltiin suomalaisten korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien systematisointia ja laadunvarmistusjärjestelmien auditointien aloittamista. Korkeakoulujen arviointineuvosto aloitti laadunvarmistusjärjestelmien auditoinnin vuonna 2005 kahdessa ammattikorkeakoulussa<sup>75</sup>. Vaikka auditoinnit alkoivat, yliopistot jatkoivat arviointitoimintaansa aloittamalla uusia arviointeja sekä jatkamalla aikaisempien arviointien hyödyntämistä. Yliopistot nivoivat aikaisemmat arviointitapansa laadunvarmistusjärjestelmänsä osaksi. Arvioinnit loivatkin pohjan laadunvarmistuksen leviämislle suomalaisissa korkeakouluissa. (Kauko 2006, 86.)

Suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa on vallinnut selkeä kehittävän arvioinnin ajatus (ks. luku 2.5; Saarinen 2005a; 2005b), joka ensimmäisen kerran esiteltiin KOTA-työryhmän muistiossa. Samaan aikaan myös tuloksellisuuden tarkkailua on pidetty keskeisenä. Kuvio 4 (luku 2.5) ei toteudukaan sellaisenaan suomalaisten korkeakoulujen arvioinneissa: eri arviointiajatukset eivät seuraa lineaarisesti toisiaan, vaan ne menevät todellistuneessa korkeakoulupolitiikassa limittäin ja päällekkäin. Samaan aikaan, kun on haluttu mitata tuloksellisuutta, on haluttu myös kehittää toimintaa ja korostaa itsereflektiivisyyttä. Auditoinnit ovat siirtäneet suomalaisten yliopistojen arviointilinjaa kehittämisestä toimintojen dokumentointiin ja läpinäkyvyyden korostamiseen sekä laadunvarmistusjärjestelmien rakentamiseen ja systematisointiin (ks. Saarinen 2005a). Empiirisen osion aineistoni päättyy vuoteen 2004, joten auditointeja ja niiden liittymistä itsearviointiin voi ja pitää tutkia jatkotutkimushankkeissa.

<sup>75</sup> Korkeakoulujen arviointineuvosto oli toteuttanut tosin jo 1990-luvun lopulla muutamien ammattikorkeakoulujen, kuten Pohjois-Karjalan, Mikkelin ja Seinäjoen ammattikorkeakoulujen, laadunvarmistusjärjestelmien auditointeja.

# 5

## Tutkimuksen tehtävänasettelu, tutkimusaineistot ja laadullisen analyysin eteneminen

Esittelen tässä luvussa tutkimuksen tutkimustehtävät, tutkimusaineistot sekä tutkimuksen laadullisen analyysin eteneminen laadullisen sisällönanalyysin mukaisesti. Luvun tarkoituksena on johdatella empiiriseen analyysiin luvussa asetettavien tutkimuskysymysten mukaisesti. Aikaisemmissa luvuissa esitellyt käsitteelliset ja teoreettiset tarkastelut toimivat pohjana niin tälle luvulle kuin empiiristä aineistoa analysoiduille luvuille 6–8 sekä esittelevät sitä ongelmakenttää, mihin suomalaisten yliopistojen itsearviointit liittyvät (ks. taulukko 3). Tutkimuksen käsitteelliset luvut ja teoreettinen tarkastelu ovat rakentaneet ymmärrystäni suomalaisten yliopistojen itsearviointista ennen empiiristä tarkastelua. Käsitteellinen ja teoreettinen tarkastelu tarjoavat myös välineitä tulkita empiirisiä tuloksia.



**Taulukko 3.** Teoreettisten lukujen muodostama esiymmärrys ennen empiirisen aineiston tarkastelua

Luku	Luvun tarkoitus	Luvun näkökulma	Esi-ymmärrys	Keskeiset lähteet	Keskeinen johtopäätös
1. Johdanto	Johdatella tutkimukseen				
2. Arvioinnin ja itsearvioinnin käsitteellistä tarkastelua	Selventää itsearvioinnin ja arvioinnin käsitteitä sekä niiden keskeisiä käyttötapoja	Arviointitutkimuksellinen käsitetarkastelu	Karjalainen & Huusko 2004	Chelimsky 1997; Guba & Lincoln 1989; Patton 1997; Saari 2002	Itsearviointilla on erilaisia käyttötapoja ja -yhteyksiä.
3. Yliopistot itsearviointien toteuttamisaikoina	Tarkastella yliopistoa itsearviointien toimintaympäristönä	Korkeakoulututkimuksellinen, yliopistoon kohdistuvat vaatimukset, identiteetti ja imagon tarkastelua	Huusko & Jokinen 2001; Huusko & Muhonen 2003; Huusko 2006; Treuthardt ym. 2006a, 2006b	Høstaker & Vabø 2008; Kantanen 2007; Karvonen 2004; Stensaker 2004	Yliopistonäkemys vaikuttaa itsearviointien toteuttamistapaan. Myös imagolla ja identiteetillä on yhteys itsearviointeihin.
4. Itsearviointien aika suomalaisissa yliopistoissa	Kontekstualisoida itsearviointien kehitys osaksi yliopistojen arviointitoimintaa	Historiallinen, keskeisten arviointiin liittyvien dokumenttien tarkastelua	Huusko & Saarinen 2003; Saarinen & Huusko 2004	Korkeakoulutuksen kehittämissuunnitelmat; Saarinen 1995a, 2008	Arvioinnin lähestymistavat elävät rinnakkain todellisuudessa korkeakoulupolitiikassa.

Teoreettisten lukujen pohjalta voidaan todeta, että itsearviointeilla on erilaisia käyttöyhteyksiä ja niitä voidaan käyttää esimerkiksi tilivelvollisuuden täyttämiseen, tiedon keräämiseen, toiminnan kehittämiseen sekä yksiköiden tai yhteisöjen voimaannuttamiseen. Itsearviointien toteuttamiseen vaikuttavat kuitenkin keskeisesti, missä kontekstissa niitä käytetään ja millainen ajatus toimijoilla on yliopistosta. Sivustystä, tuloista tai yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimusta yliopistoissa korostavat suhtautuvat myös itsearviointeihin ja yliopiston toimintoihin oman yliopistonäkemyksensä mukaisesti. Itsearviointia voidaan

käyttää yhtenä keinona luoda organisaation identiteettiä ja imagoa. Yliopistojen sisällä saattaa tosin olla useita erilaisia organisatorisia identiteettejä, mitkä vaikuttavat myös itsearviointien toteuttamiseen. Vaikka itsearviointien eri käyttötarkoitukset näyttävät erottuvan selkeästi toisistaan, todellistuneessa korkeakoulupolitiikassa ja arviointitoiminnassa ne vaikuttavat toteutettaviin arviointeihin yhtäaikaaisesti. Teoreettisen ja käsitteellisen tarkastelun pohjalta ei kuitenkaan tiedetä, miten yliopistojen ja laitosten toimijat ymmärtävät itsearviointia.

## 5.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yliopistojen itsearviointiraporttien antamaa kuvaa ja laitosten toimijoiden näkemyksiä niissä toteutettavista itsearvioinneista. Tutkimuksen tutkimuskysymykset voidaan tiivistää neljään kysymykseen, joihin vastaan tutkimuksen empiirisessä osassa hyödyntäen myös tutkimuksen teoreettista ja käsitteellistä tarkastelua:

1. Millaisia käsityksiä yliopistojen itsearviointiraporteissa ja laitostason toimijoilla on itsearviointia ilmiöstä?
2. Miten yliopistojen ja laitosten toimijat ymmärtävät itsearviointia käsitteenä?
3. Kuka tai mikä on yliopiston ja laitosten toimijoiden mukaan itsearviointien itse?
4. Miten yliopistoissa ja laitoksilla rakennetaan organisatorista identiteettiä ja imagoa itsearviointia avulla?

Tutkimuskysymykset ovat suhteessa teoriataustaan ja empiirisen aineiston käsittelylukuihin taulukon 4 mukaisesti.

Vastaan esittämiini tutkimuskysymyksiin kahden erilaisen aineiston avulla. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaan suomalaisissa yliopistoissa tuotettujen itsearviointiraporttien sekä laitosjohtajille ja laitosten arvioinneista vastaaville suunnatun avoimia ja muutamia

**Taulukko 4.** Tutkimuskysymysten tarkastelu teoriaosaan ja empiirisiin lukuihin suhteutettuna

Tutkimuskysymys	Teoriataustan hyödyntäminen	Käsittely-luku	Tutkimuskysymyksen vastaamisen tarkoitus
1. Millaisia käsityksiä yliopistojen itsearviointiraporteissa ja laitostason toimijoilla on itsearvioinnin ilmiöstä?	Koko teoriaosa	Luku 6 ja 7	Saada tietoa yliopistotason itsearviointiraporttien ja laitostason toimijoiden käsityksistä itsearvioinnin ilmiön moninaisuudesta
2. Miten yliopistojen ja laitosten toimijat ymmärtävät itsearvioinnin käsitteen?	Luku 2: Arvioinnin ja itsearvioinnin käsitteellistä tarkastelua	Luvut 6 ja 7.9	Analysoida itsearvioinnin käsitettä yliopiston toimintaympäristössä
3. Kuka tai mikä on yliopistojen ja laitosten toimijoiden mukaan itsearviointien itse?	Luku 2.2: Itsearviointi oman toiminnan arvottamisena	Luvut 6.2, 7.1 ja 7.2	Analysoida itsearvioinnin toimijoita yliopistoissa ja laitoksilla
4. Miten yliopistoissa ja laitoksilla rakennetaan organisatorista identiteettiä ja imagoa itsearvioinnin avulla?	Luku 3.2: Yliopiston imago ja identiteetti luovat pohjaa itsearvioinneille	Luku 8	Tehdä kokoava tarkastelu itsearvioinnin merkityksessä imagon ja identiteetin rakentamisessa itsearviointiraporttien ja laitostason toimijoiden näkemysten pohjalta

strukturoituja kysymyksiä sisältävän kyselyn vastausten analysoinnin ja tulkinnan avulla erityisesti luvuissa 6 ja 7. Toinen tutkimuskysymys pureutuu itsearvioinnin käsitteeseen, mihin vastaan luvuissa 6, 7.9 ja yhteenvetoluvuissa molempien aineistojen avulla. Kolmas tutkimuskysymys tarkastelee itseä toimijana. Vastaan siihen luvuissa 6.2, 7.1, 7.2 ja yhteenvetoluvuissa. Neljänteen tutkimuskysymykseen vastaan luvuissa 6.6, 7.10 ja koko tulosavaruutta kuvaavassa luvussa 8. Kontekstuaalisoin aineistojen analysoinnin tuloksia ja tutkimuskysymykseen vastaamista myös suhteessa yliopistovaatimukseen: miten sivistys-, tulos- ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimukset näkyvät yliopistojen ja laitosten itsearvioinneissa. Aineistojen analysoinnissa ja tulkinnassa hyödynnän teoreettisen ja käsitteellisen osion tarkasteluja. Empii-

risen aineiston analysoinnin lopuksi teen yhteenvedon yliopistojen ja laitosten itsearviointien analysoitujen aineistojen ja teoreettisen tarkastelun pohjalta.

## 5.2 Tutkimusaineistot ja niiden hankinta

Käytän tässä tutkimuksessa aineistona yliopistojen tuottamia instituution tason itsearviointiraportteja ja laitostasolle kohdistettujen pääasiassa avoimia kysymyksiä sisältävän kyselyn vastauksia. Tarkoitukseni on tarkastella kahden erilaisen aineiston avulla itsearviointien ilmiötä niin yliopisto- kuin laitostasoilla. Seuraavassa kuvailen tarkemmin kummankin aineiston hankkimista sekä perustelun erilaiset aineistot hankintaan liittyvät valintani.

Ensimmäisenä tutkimusaineistona ovat vuosina 1993–2003 suomalaisissa yliopistoissa tehdyt instituution tason itsearviointiraportit. Aineistossa on itsearviointiraportteja kaikista suomalaisista yliopistoista, joita oli noina vuosina opetusministeriön alaisuudessa 20. Raporttien avulla on mahdollista saada laaja kokonaiskuva yliopistojen projektimaisesta itsearviointien ensimmäisistä instituutiotason itsearviointeista lähtien<sup>76</sup>. Valitsin itsearviointiraportit yliopistotason aineistoksi, koska ne ovat kattavia kuvauksia yliopiston toiminnasta ja ne on tehty itsearviointi-nimikkeellä. Sain raportit postitse tai sähköpostilla yliopistojen arvioinneista vastaavilta henkilöiltä<sup>77</sup> lähestymällä heitä sähköpostin avulla ja pyytämällä heiltä itsearviointiraportteja kesäkuussa 2002. Tämän tutkimuksen tutkimusaineistona on yhteensä 39 näin saatua arviointiraporttia (ks. liite 1). Aineisto sisältää 20 varsinaista yliopistotason itsearviointiraporttia sekä 4 kokonaisarviointia, joiden yh-

<sup>76</sup> Rajasin aineistosta pois koulutus- ja tieteenala-arvioinnit, sillä halusin tarkastella yliopistojen käsityksiä kokonaisuuksina sekä yliopistotasolla muodostettuja käsityksiä itsearviointien. Koulutus- ja tieteenala-arvioinnit kohdistuvat usein vain muutaman tiedekunnan tai laitoksen toimintaan, joten niiden pohjalta ei ole mahdollista saada koottua yliopistotason käsityksiä itsearviointien. Tarkasteluun ei ole otettu mukaan Maanpuolustuskorkeakoulua koskevia arviointeja.

<sup>77</sup> Sain listan yliopistojen arviointien yhdyshenkilöistä Anna-Maija Liuhaselta, joka työskenteli tuolloin Korkeakoulujen arviointineuvostossa.

tenä osana on itsearviointi. Mukana on myös 7 ulkopuolisen arviointiryhmän tuottamia arviointiraportteja, joissa on käsitelty yliopiston itsearviointia<sup>78</sup>. Arviointiraporteista kuusi keskittyy alueelliseen tai yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen, viisi raporttia opetukseen, yksi hallintoon ja yksi raportti oppimiseen. Loput raporteista ovat koko yliopiston rakenteiden ja toimintojen kuvausta. Aineisto sisältää ainakin yhden raportin jokaisesta suomalaisesta yliopistosta<sup>79</sup>. Raportit on kirjoitettu suomen, ruotsin tai englannin kielellä. Tarkastelin itsearviointiraporteista itsearvioinnin ilmiötä ja käsitettä, itsearvioinnin toteuttamista ja toteuttajia, sille annettuja tavoitteita, raportin sisältöjä sekä itsearvioinnin tekemiselle annettuja syitä. Kuvailen tarkemmin raporteista tehtyä analyysiä seuraavassa alaluvussa.

Tutkimuksen toisena aineistona ovat neljän yliopiston laitosjohtajille ja laitosten arvioinnista vastaaville henkilöille alkutalvesta 2004 tehdyn kyselyn vastaukset. Kyselylomakkeen kysymykset laadittiin tarpeesta saada sellaista tietoa itsearvioinneista, mitä aikaisimmissa tutkimuksissa eikä yliopistotason itsearviointiraporteissa ollut tullut vielä ilmi. Kyselyn pohjana ei ole käytetty valmista kyselyä tai toista tutkimusta, vaan muotoilin kysymykset tarpeesta saada vastauksia kysymyksiin, mitä itsearviointiraporttien pohjalta oli herännyt ja jäänyt vastaamatta. Tavoitteenani oli muotoilla lomakkeen kysymykset mahdollisimman avoimiksi, jotta vastaajien erilaiset näkemykset itsearvioinnista tulevat ilmi ja laadullinen analyysi mahdollistuu. Kysely kohdistui koulutuksen ja opetuksen itsearviointiin (ks. liite 2).

Tarkastelen laitostasoa instituutiotasojen itsearviointien lisäksi, sillä laitoksia voidaan pitää yliopistojen toiminnan perusyksikköinä. Perusyksiköissä päätetään pitkälti itse, mitkä asiat ovat siellä tärkeitä ja miten työ organisoidaan yksikön sisällä (Becher & Kogan 1992). Clark (1983) kuvaa yliopistoja matriisiorganisaatioina, joiden toiminnallisesti keskeinen yksikkö on tieteenalapohjainen perusyksikkö eli laitos (Clark 1983, 31–34). Laitos on Clarkin ajattelussa tilivelvollinen kah-

---

<sup>78</sup> Näistä ulkopuolisen arviointiryhmän tekemistä raporteista olen tarkastellut vain osuuksia, joissa on käsitelty yliopiston itsearviointia.

<sup>79</sup> Tarkasteluun ei ole otettu mukaan Maanpuolustuskorkeakoulua.

teen suuntaan: vertikaalisesti omalle yliopisto-organisaatiolleen ja horisontaalisesti oman alansa kansainväliselle tiedeyhteisölle. Yliopiston perusyksikkö on luonteva tarkastelukulma itsearviointien toteuttamiselle, koska juuri laitoksilla ja niitä vastaavissa muissa yksiköissä tehdään eniten eri osa-alueiden itsearviointeja. Pirttilän (1997) mukaan laitostasoa on syytä pitää korkeakouluorganisaation perustavimpana tasona, koska laitostasolla, ainakin jos kyseessä on tiedekuntaan kuuluva oppiainelaitos, tapahtuvat korkeakoulun perustoiminnot eli opetus, tutkimus ja yhteiskunnallinen vuorovaikutus. Ainelaitoksissa integroituvat toisiinsa yksilötoimijoiden pyrkimykset, tieteenalojen sisällölliset ja yleiset hallinnolliset velvoitteet. (Pirttilä 1997, 108.)

Valitsin neljä kohdeyliopistoa itsearviointiraporttien perusteella yliopiston arviointitoiminnan aktiivisuuden mukaan. Lisäksi halusin tarkasteluun monitieteisiä yliopistoja ja erityisyliopiston sekä valittua yliopistot maantieteellisesti eri paikkakunnilta. Jyväskylän ja Oulun yliopistot ovat keskisuuria ja monitieteisiä, ja ne aloittivat ensimmäisinä suomalaisina yliopistoina kokonaisarvioinnit vuonna 1991. Arvioinnit valmistuivat vuonna 1993 (Davies ym. 1993; Kogan ym. 1993; Leskinen 1994; Liuhanen 1993). Kokonaisarviointien jälkeen Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa on toteutettu arviointitoimintaa hiukan eri lähtökohdista ja niissä on otettu kokonaisarvioinnissa saatu palaute eri tavoin huomioon. Lisäksi valitsin Tampereen yliopiston, jossa on toteutettu ensimmäisenä suomalaisena yliopistona opetuksen arviointi vuonna 1995 (Takalo & Aronen 1995). Siellä on järjestetty myös erilaisia opetuksen ja koulutuksen arviointihankkeita aktiivisesti (esim. Dill 2000b; Lehtinen ym. 2000; Parjanen 2003). Taideteollisessa korkeakoulussa on toteutettu erilaisia arviointeja, ja se on ollut myös mukana useassa laatuprojektissa (esim. Hämäläinen 1998; Aronen ym. 2004), joten sen ottaminen mukaan erityisyliopistona oli oleellinen lisä aineistoon.

Taulukossa 5 on valittujen yliopistojen perustamisvuodet, opiskelijamäärät vuonna 2004, tiedekuntien tai osastojen sekä laitosten määrät. Valitut yliopistot on perustettu vastaamaan erilaisia yhteiskunnallisia tarpeita eri historiallisina ajankohtina, mikä tuo myös niiden toimintaan oman lisänsä.

**Taulukko 5.** Perustietoa valituista yliopistoista ja palautettujen lomakkeiden lukumäärät

Tarkasteltava yliopisto	Perustamisvuosi	Opiskelijamäärä v. 2004	Tiedekuntien lukumäärä v. 2004 <sup>80</sup>	Perusyksiköiden lukumäärä v. 2004 (yhteensä 112)	Palautetut/lähetetyt lomakkeet (palautusprosentti)
Jyväskylän yliopisto (JY)	1934, 1966 nimeksi Jyväskylän yliopisto	14 027	7	28	17/28 (60,7 %)
Oulun yliopisto (OY)	1958	15 818	6	52	21/51 (41,2 %)
Tampereen yliopisto (Tay)	1925, 1966 nimeksi Tampereen yliopisto	15 056	6	27	13/26 (50 %)
Taideteollinen korkeakoulu (TaiK)	1871, 1973 nimeksi Taideteollinen korkeakoulu	1 804	-	5	2/5 (40 %)
Yhteensä	–	46 705	19	112	53/112 (47,32 %)

Kohdeyliopistojen valinnan jälkeen lähetin valittujen yliopistojen kaikille laitoksille ja niitä vastaaville osastoille tai klinikoille kyselyn niiden koulutuksen ja opetuksen itsearviointitoiminnasta. Pääasiassa avoimia kysymyksiä sisältävä kysely antoi mahdollisuuden tarkastella vastaajien erilaisia näkemyksiä tutkimuksen kohteesta.<sup>81</sup> Kyselylomaketta testattiin etukäteen Jyväskylän yliopiston neljällä laitoksella, minkä jälkeen muokkasinkin kysymyksiä vielä hieman. Liitin nämä vastaukset myöhemmin tutkimusaineistoon. Lähetin<sup>82</sup> avoimia kysymyksiä sisäl-

<sup>80</sup> Taideteollisessa korkeakoulussa ei ole tiedekuntia ja laitoksia, vaan perusyksiköitä kutsutaan osastoiksi. Oulun yliopiston teknillisen tiedekunnan laitoksia kutsutaan myös osastoiksi.

<sup>81</sup> Olisin toki voinut myös haastatella laitosten edustajia, mutta tällöin vain harvemman toimijan käsitykset olisivat tulleet kuulluiksi.

<sup>82</sup> Jyväskylän yliopiston lomakkeet lähetin yliopiston sisäisessä postissa vastaanottajille ja muiden kohdeyliopistojen lomakkeet maapostituksena. Osoitetiedot sain laitosten nettisivuilta. Laitoin kuoreen vastaan-

tävän kyselylomakkeen 112 laitokselle, joilta 53:sta palautettiin täytetty lomake. Vastausprosentiksi jäi 47 prosenttia yhden karhuamiskerran jälkeen. Vastajaat saattoivat palauttaa lomakkeen palautuskuuressa. Heille annettiin lisäksi mahdollisuus vastata kysymyksiin sähköpostitse, mitä mahdollisuutta myös käytettiin. Sähköpostilla vastatut lomakkeet sisälsivät avoimia vastauksia myös strukturoituihin kysymyksiin.<sup>83</sup>

Kysyin lomakkeessa taustatietoina (ks. liite 2, osa I, kysymykset 1–5) vastaajan yliopistoa, laitosta, vastaajan asemaa laitoksella ja tehtävänimikettä sekä sukupuolta<sup>84</sup>. Kysyin myös, onko lomake täytetty yksin vai ryhmässä<sup>85</sup>. Jos lomake oli täytetty ryhmänä, pyysin vastaajia kertomaan myös jäsenten asemat laitoksella ja tehtävänimikkeet. Vastajia oli Jyväskylän yliopistosta 17 laitokselta, Oulun yliopistosta 21 laitokselta, Tampereen yliopistosta 13 laitokselta ja Taideteollisesta korkeakoulusta kahdelta osastolta<sup>86</sup> (ks. taulukko 5). Vastajien asemat ja työnimikkeet laitoksella olivat taulukon 6 mukaiset. Vastajista suurin osa on laitoksen johtajia ja usein myös oppiaineen professoreita<sup>87</sup>.

---

ottajaksi jokaiselta laitokselta johtajan, mutta saatekirjeessä ohjeistin, että myös laitoksen arviointitoiminnasta vastaava tai työryhmä voi täyttää lomakkeen.

<sup>83</sup> Avointen vastausten kohdalla olen merkinnyt vastauksen yhteyteen yliopiston lyhenteen (JY, OY, TaY tai TaiK), vastaajan numeron sekä vastauksen numeron, jotta lukija tietää, mihin kysymykseen vastaaja on vastannut ja minkä yliopiston vastaaja on kyseessä. Näin lukija voi myös itse miettiä analysoinnin ja tulinnan luotettavuutta.

<sup>84</sup> En ottanut taustatiedoksi laitoksen kokoa eli henkilömäärää tai budjettia enkä vastaajan tai vastaajien työskentelyaikaa laitoksella.

<sup>85</sup> Ajatuksenani oli kyselylomaketta tehdessä, että itsearviointitoiminta voi olla laitoksilla sellaista toimintaa, josta on vastuussa tietty työryhmä tai joukko ihmisiä. Lähtöoletukseni johdosta annoin vastaajille mahdollisuuden täyttää kyselyn yhdessä, jos se sopi laitoksen toiminnan luonteeseen paremmin. Kuudella laitoksella operuksen kehittämisryhmä tai vastaava oli täyttänyt lomakkeen yhdessä.

<sup>86</sup> Jyväskylän yliopiston tiedekuntia ovat humanistinen tiedekunta, informaatioteknologian tiedekunta, kasvatustieteiden tiedekunta, liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta, matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta, taloustieteiden tiedekunta ja yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Oulun yliopiston tiedekuntia ovat humanistinen tiedekunta, kasvatustieteiden tiedekunta, luonnontieteellinen tiedekunta, lääketieteellinen tiedekunta, taloustieteiden tiedekunta ja teknillinen tiedekunta. Tampereen yliopiston tiedekuntia ovat humanistinen tiedekunta, informaatiotieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden tiedekunta, kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunta, lääketieteellinen tiedekunta ja yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Taideteollisen korkeakoulun osastoja ovat elokuva- ja lavastustaiteen osasto, medialaboratorio, muotoilun osasto, taidekasvatuksen osasto ja visuaalisen kulttuurin osasto.

<sup>87</sup> Voidaan olettaa, että laitosjohtajat suhtautuvat laitokseensa kokonaisuutena positiivisemmin kuin esimerkiksi määräaikainen projektitutkija. Laitosjohtajilta tai arvioinnista vastaavilta henkilöiltä on kysytty tässä laitoksen kantaa itsearviointeihin ja voidaan olettaa, että he pystyvät sen myös kiteyttämään. Kohde-vastajien valinta antaa kuitenkin oman sävynsä vastausten luonteeseen.



Vastaajista naisia oli 18 ja miehiä 28. Yksi vastaaja ei kertonut sukupuoltaan. Työryhmässä oli täytetty kuusi lomaketta.

**Taulukko 6.** Kyselyyn vastanneiden asemat tai tehtävänimikkeet

Asema tai tehtävänimike	Vastaajien lukumäärä	Naisten/miesten lukumäärä
Laitoksen johtaja tai professori	24	4/20
Amanuenssi	6	5/0 (+1 puuttuva tieto sukupuolesta)
Lehtori	4	1/3
Apulaisopettaja	4	4/0
Opintoasiainpäällikkö	1	0/1
Opetushoitaja	1	1/0
Assistentti	1	1/0
Suunnittelija	1	0/1
Yliassistentti	1	1/0
Täytetty työryhmässä	6	-
Puuttuva tieto asemasta tai/ja tehtävänimikkeestä	4	1/3
<b>Yhteensä</b>	<b>53</b>	<b>18/28</b>

Oulun yliopiston muita suuremman vastausmäärän voi selittää lääketieteellisen tiedekunnan useilla pienillä laitoksilla (11 laitosta)<sup>88</sup> (ks. myös Saarinen 1995a, 16–19). Oulun yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa on myös 15 klinikkaa, mutta yksikään klinikoista ei vastannut kyselyyn, mikä selittää osaltaan suhteellisen pientä vastausprosenttia. Voidaan myös olettaa, että ne, jotka ovat olleet aktiivisia arviointitoiminnassa, ovat vastanneet myös kyselyyn. Eräs vastaaja toi puolestaan negatiivisen suhtautumisen selkeästi esille: ”*Laitoksella ei ole tehty minkäänlaisia itsearviointeja, eikä toistaiseksi edes suunnitella sellaisia lisärasitteita yli 1600 tunnin vuosityön lisäksi.*” (Tay 5:1)

<sup>88</sup> Vastaajien tehtävänimikkeistä myös huomaa Oulun yliopiston lääketieteellisen tiedekunnan suuren osuuden vastauksista, 9 vastausta. Tehtävänimikkeistä apulaisopettaja ja opetushoitaja ovat tyypillisiä juuri lääketieteelliselle alalle.

Kyselylomake sisälsi mahdollisimman paljon avoimia kysymyksiä (ks. liite 2), jotta kyselylomake ei rajoittaisi laitosten erilaisten itsearviointitapojen moninaisuutta. Kyselylomakkeessa kysyttiin, millaisia opetuksen ja koulutuksen arviointeja laitoksella on toteutettu tai toteutetaan ja onko niihin sisältynyt itsearviointia, mitä mainituista arvioinneista vastaaja piti antoisimpana, miten itsearviointia on toteutettu, millaista mahdollista hyötyä ja haittaa itsearvioinneista on ollut laitokselle, miten itsearvioinnit ovat vastaajien mielestä mahdollisesti muuttuneet viimeisten vuosien aikana ja miten itsearviointia aiotaan kehittää jatkossa sekä miten vastaaja määritteli itsearvioinnin. Lisäksi vastaajille annettiin mahdollisuus kommentoida itsearviointeja, arviointitoimintaa tai esitettyjä kysymyksiä. Avointen kysymysten lisäksi vastaajilta kysyttiin strukturoiduilla kysymyksillä, kenen aloitteesta itsearviointeja on tehty laitoksella ja kuka tai ketkä ovat vastanneet itsearviointien toteuttamisesta laitoksella.

Tässä tutkimuksessa on tutkimusaineistoa laadullisen tutkimuksen toteuttamiseksi verrattain paljon, sillä itsearviointiraportit ja kyselyn vastaukset muodostavat laajan tekstimassan. Yliopistojen tuottamien itsearviointiraporttien ja laitostason toimijoiden vastaukset eivät ole yhteismitallisia, mutta ne molemmat tuovat arvokkaan lisän itsearvioinnin moninaisuuden variaatioon. Tutkimuksen tuloksia ei voida kuitenkaan yleistää sellaisenaan koko suomalaiseen yliopistokenttään, vaikka tulokset antavatkin hyvän yleiskuvan suomalaisten yliopistojen itsearvioinnin eri muodoista ja vastaajien kokemuksista siitä. Kuvailen seuraavassa luvussa tarkemmin niin kyselyn kuin itsearviointiraporttien analysoinnin etenemisestä ennen varsinaisia empiirisiä aineistoja käsitteleviä lukuja.

### **5.3 Tutkimuksen laadullisen analyysin eteneminen**

Tutkimuksen analyysissa käytetään apuna laadullista sisällönanalyysia, sillä se sopii Tuomen ja Sarajärven (2009, 14–15) mukaan aineiston analyysivälineeksi, kun esimerkiksi tutkitaan erilaisia käsityksiä tai nä-

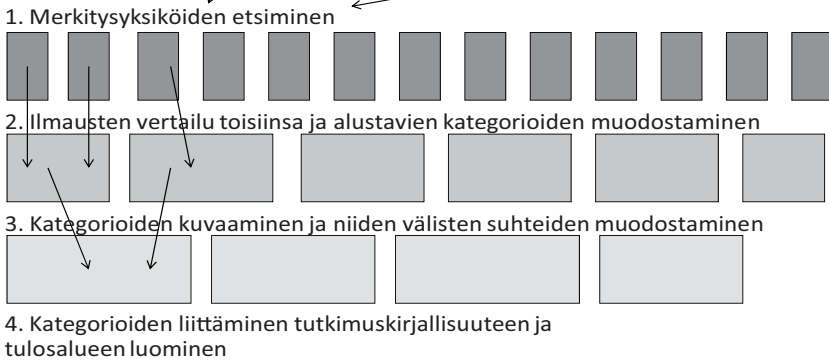
kemyksiä tietystä ilmiöstä. Tutkimuksen analyysiin on osaltaan vaikuttanut fenomenografinen lähestymistapa (Marton 1986, 1997; ks. myös Huusko & Paloniemi 2006), jonka kohteena ovat erityisesti eri toimijoiden käsitykset tietystä ilmiöstä ja käsitysten keskinäisistä suhteista. Fenomenografian tulokseksi muodostuvat kategoriat ja niistä muodostettu tulosavaruus (Marton 1994).

Tämän tutkimuksen laadullisissa aineistossa aineiston lukeminen, kategorioiden muodostaminen ja uudelleenajattelu muodostavat jatkuvan kehän, jossa palataan eri vaiheissa tarkastamaan uudelleen aineistoa sekä muodostettujen kategorioiden relevanttiutta. Laadullinen sisällönanalyysi ei tarkoita empiirisen aineiston järjestämistä, vaan olennaisten piirteiden etsimistä siitä sekä aineiston liittämistä teoreettiseen tarkasteluun. Analyysin tarkoituksena on nostaa esiin aineistosta rakenteellisia eroja, jotka selventävät erilaisten näkemysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön ja toisiinsa. Vastausten erojen perusteella muodostetaan kuvauskategorioita, jotka ovat empiiriseen kontekstiin ankkuroituja abstrakteja, tutkijan tekemiä konstruktioita. (Häkkinen 1996, 41; Larsson 1986, 20.)

Vaikka seuraavassa kuvaan itsearviointiraporttien ja kyselyn vastausten analysointia yhtäaikaisena prosessina (ks. kuvio 6), aloitin analysoinnin itsearviointiraporteista, joiden analysoinnin ja alustavan tulkinnan jälkeen analysoin kyselyn vastaukset. Näin itsearviointiraporteista tehty analyysi on osittain vaikuttanut kyselyjen vastausten analysointiin ja molempien aineistojen analyysien tulkintaan. Yhdistän empiirisen analyysini teoreettiseen viitekehykseen kategorioiden muodostamisen jälkeen.

Määrittelin aineistosta merkitysyksiköitä lukemalla aineistojen erilaisia ilmaisuja ja tarkkailemalla, miten laajalle niiden ajatusyhteydet tekstissä ulottuvat. Itsearviointiraporttien analysoinnin aloitin tekemällä raporteista noin kymmenen sivun tiivistelmät. Käytin tiivistelmien tekemisessä ja niiden alustavassa merkitysyksiköiden etsimisessä apuna erilaisten kysymysten esittämistä aineistolle, kuten kuka raportin on tehnyt, mitä tavoitteita arvioinnille on annettu ja miksi raportti on tehty. Kiinnitin huomiota merkitysyksiköihin, jotka toivat esiin it-

**Aineistot:** yliopistojen itsearviointiraportit ja laitostason kyselyn vastaukset



**Kuvio 6.** Laadullisen analyysin eteneminen tässä tutkimuksessa (vrt. Uljens 1989, 41)

searviointiin olennaisia piirteitä tutkimuskysymyksiin suhteutettuna. Merkitysyksiköt olivat yksittäisiä raportin sanontoja, lauseita tai kapaleita, joissa oli kuvailtu tietyn kysymyksen keskeinen asia.

Kyselyn analysoinnin aloitin lukemalla puhtaaksikirjoittamani vastaukset läpi. Etsin niistä merkitysyksiköitä, jotka määrittäisivät itsearviointiin keskeisiä piirteitä ja joista voisi alkaa rakentaa kuvauskategorioita. Liitteessä 3 on esimerkki tiettyyn teemaan liittyvistä merkitysyksiköistä ja niiden alustavasta kategorisoinnista. Muodostin itsearviointiraporteista ja kyselyn vastauksista yksittäisiä kohtia tai vastauksia laajempia kokonaisuuksia, joten yritin olla käsittelemättä niitä yksittäisinä aineiston osina.

Analyysin seuraavassa vaiheessa keskityin kuvauskategorioiden määrittämiseen vertailemalla merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Analyysin keskiössä oli eroavaisuuksien tunnistaminen vastauksista, mikä pohjautui mahdollisimman erilaisten toimintojen, prosessien, käsitysten ja näkemysten havaitsemiseen (ks. Marton 1994). Muodostin itsearviointiraporteista ja kyselyn vastauksista kuvauskategorioita yhdistelemällä, analysoimalla ja erittelemällä tekemiäni itsear-

viointiraporttien tiivistelmiä ja saamiani vastauksia. Etsin samalla kummastakin aineistosta yksittäisiä merkitysyksikköjä abstraktimpia tekijöitä, joilla aineiston ilmiöitä voisi kuvata.

Analyysin kolmannessa vaiheessa keskityin kuvaamaan aineistosta löytyneitä kategorioita abstraktimmalla tasolla. Kategoriat sisältävät käsitysten, toimintojen ja näkemysten erityispiirteet sekä niiden liittämisen aineistoon suorien lainausten avulla. Martonin ja Boothin (1997, 125) mukaan kategorioiden muodostamisessa ei ole keskeistä ilmaisujen lukumäärä, vaan se, että kategoriajärjestelmä kattaa aineistossa esiin tulevan vaihtelun. Kiinnostavia ovat vastausten laadulliset erot eivätkä niinkään niiden määrällinen painottuminen. Määrällisesti marginaalisin käsitys aineistossa voi olla variaation moninaisuuden kannalta mielenkiintoisin. (Huusko & Paloniemi 2006, 168–169.)

Kategorioiden ja niiden välisten suhteiden kuvaamisen jälkeen (luvut 6 ja 7) muodostin niistä yleisemmän tason tulosavaruuden, jonka avulla kuvasin itsearviointin ilmiötä asettamieni tutkimuskysymysten mukaisesti (luku 8). Tein tätä ennen jokaisen alaluvun loppuksi yhteenvedon muodostetuista kuvauskategorioista, jolloin samalla liitin muodostamani kategoriat teoreettiseen ja käsitteelliseen keskusteluun. Käytän tekstissä suoria lainauksia itsearviointiraporteista ja laitostason vastauksista, joiden tarkoituksena on lisätä osaltaan myös tutkimuksen luotettavuutta ja tulkinnan läpinäkyvyyttä.

# 6

## Yliopistojen itsearviointiraportit analysoinnin kohteena

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä aineistona ovat suomalaisissa yliopistoissa tuotetut itsearviointiraportit ja itsearviointia kommentoivat osat yliopistojen ulkoisista arviointiraporteista vuosilta 1993–2003, joten aineisto kattaa kymmenen ensimmäistä vuotta suomalaisissa yliopistoissa tehdyistä itsearviointiraporteista (ks. luku 4). Itsearviointiraporttien ajallinen sijoittuminen suhteensa toisiinsa on kuvattu pääluvussa 4, kuviossa 5. Lista tutkimuksessa käytetyistä itsearviointiraporteista on liitteessä 1<sup>89</sup>. Analyysin välineenä käytetään laadullista sisälönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2009). Tutkimuksessa ei vertailla eri yliopistoja, vaan tarkoituksena on analysoida itsearviointiraporteista muodostettujen kategorioiden pohjalta suomalaisten yliopistojen itsearviointia. Muodostetut kategoriat liitetään luvun lopussa kirjallisuuden antamaan teoreettiseen viitekehykseen.

---

<sup>89</sup> Lähdeviittaukset tässä pääluvussa ovat aineiston käsittelyn osalta viitteitä liitteessä 1 oleviin raportteihin. Raportteihin on viitattu yliopistojen virallisilla, nykyisin voimassaolevilla lyhenteillä lukuun ottamatta Kuopion yliopiston, Joensuun yliopiston ja Lappeenrannan teknillisen yliopiston yhteistä raporttia, johon on viitattu nimellä Itä-Suomi 1998.

Tarkastelin itsearviointiraportteja lukiessani sitä, miten itsearviointia oli niissä määritelty, millaisia syitä ja tavoitteita itsearviointien aloittamiselle oli annettu, miten itsearviointi on toteutettu ja millaisia sisältöjä raporteissa oli. Itsearviointiraporteissa itsearviointi määriteltiin prosessien tarkasteluksi (VY 1995, 27), strategisesta suunnittelusta johdetuksi ja toimintoja kehittäväksi säännölliseksi toiminnoksi (TaY 1995a, 7; VY 2000, 5), asetettujen tavoitteiden tarkasteluksi (SibA 1995, 49) sekä toiminnan ja tulosten jälkikäteiseksi tarkasteluksi (SibA 1995, 86). Huomioon pistävää oli, että vain harvassa raportissa määriteltiin itsearvioinnin tai arvioinnin käsitettä.

Aloitan tämän pääluvun analysoimalla itsearviointiprosessin toteuttamista ja toteuttajia. Sen jälkeen tarkastelen itsearviointien tavoitteita ja toteuttamiselle annettuja perusteluita sekä itsearviointiraporttien sisältöjä. Luvun lopuksi teen yhteenvetoa itsearviointiraporttien pohjalta muodostetuista kategorioista sekä alustavaa tulosten tulkintaa. Suhteutan luvussa 6.6 saamani tulokset myös esittämiini tutkimuskysymyksiin.

## 6.1 Itsearviointien kaavamainen toteuttaminen

Yliopistojen itsearviointi järjestetään usein erillisenä projektina tai osana kokonaisarviointia. Myös valitut raportit kuvastivat tätä jakaumaa: osa niistä oli erillisiä itsearviointiraportteja ja osa itsearviointiraportteista oli kokonaisarviointiraportin osana. Mukana oli myös ulkoisen arviointiryhmän tekemiä raportteja, joissa kommentoitiin itsearvioinnin toteuttamista. Itsearvioinnin ilmiön kannalta on oleellista selvittää, miten itsearviointiraporttien mukaan toteuttamisprosessia kuvataan ja mitkä vaiheet toteuttamisessa korostuivat. Eri kategoriat esitetään siinä järjestyksessä kuin itsearviointien toteutus on eri yliopistoissa itsearviointiraporttien kuvauksien mukaan edennyt. Aineisto sisälsi kokonaisarviointien lisäksi ensimmäistä kertaa tehtyjä itsearviointeja, seuranta-arviointeja ja itsearviointeja, jotka olivat osa laajempaa arviointihanketta (esim. KY 1998, 11).

Itsearviointit alkoivat siitä, kun Korkeakoulujen arviointineuvostosta (KY 1998, 11; LTY 1998) tai opetusministeriöstä ennen vuotta 1996 aloitetuissa arvioinneissa (JY 1993; OY 1993a) otettiin yhteyttä yliopiston johtoon arvioinnin aloittamiseksi. Yliopiston johto sopi Korkeakoulujen arviointineuvoston tai opetusministeriön kanssa itsearviointin käynnistämisestä ja koordinoinnista (KuvA 1999; TaY 1995; TuKKK 1999a, 6; TY 2000, 5). Korkeakoulujen arviointineuvosto ei kuitenkaan tarjonnut yliopistoille yhteistä mallia itsearviointien toteuttamiseksi:

As the evaluation objects and methods vary from university to university, the Higher Education Evaluation Council finds it unnecessary to impose a unified model on all university evaluations. Each university can choose an evaluation model as well as the matters to be emphasised in the evaluation to best suit its needs. (TuKKK 1999a, 5.)

Myös yliopistossa saatettiin ottaa aktiivisesti yhteyttä opetusministeriöön ja ehdottaa itsearviointiprosessin aloittamista (esim. TaY 1995). Tällöinkin osa rahoituksesta saattoi tulla opetusministeriöstä tai Korkeakoulujen arviointineuvostolta. Vastuu itsearviointien järjestämisestä ja niiden suunnittelusta saattoi olla myös tiedekunnilla (HY 1996, 17).

Korkeakoulujen arviointineuvoston tai opetusministeriön yhteydenoton jälkeen yliopiston varsinainen itsearviointiprosessi alkoi sillä, että rehtori tai vararehtori nimitti arviointiin yhden tai useampia ohjausryhmiä tai vastaavia suunnittelemaan ja toteuttamaan itsearviointia, määrittelemään sen tavoitteita sekä valvomaan itsearviointin toteuttamista (esim. KuvA 1999, 2000; KY 1998; LY 1994a; OY 1993a; SibA 1996, 9; TaY 1995, 9; TeaK 1999)<sup>90</sup>. Yliopiston johto sitoutti yhden tai useamman projektipäällikön tai vastaavan koordinoimaan itsearviointin toteuttamista (JY 1993; OY 1993a; SHH 2000;

---

<sup>90</sup> Ensimmäisissä kokonaisarvioinneissa Jyväskylän ja Oulun yliopistot asettivat yhteisen arvioinnin valtakunnallisen ohjausryhmän vuonna 1991. Ohjausryhmän puheenjohtajina toimivat vuorotellen näiden yliopistojen rehtorit. (JY 1993; ks. myös Saarinen 1995a, 59.)



TaY 1995). Itsearviointiprojektin suunnittelussa voitiin käyttää apuna muissa yliopistoissa tehtyjä itsearviointeja tai muiden yliopiston arvioinnin asiantuntijoita. Ennen varsinaisen itsearvioinnin aloitusta arvioinnista vastaavat henkilöt saattoivat järjestää myös keskustelutilaisuuksia laitosten ja tiedekuntien edustajien kanssa. (TaiK 1998; TaY 1995, 12.)

Yliopistojen itsearviointit alkoivat yliopiston yhteisellä tai tiedekuntakohtaisella aloitusseminaarilla, tiedotustilaisuudella tai koulutuksella (HY 1996, 9; TaiK 1998, 5; TaY 1995), joissa itsearvioinnin keskeiset ideat esiteltiin yksiköiden edustajille ja opiskelijoille:

As part of the self-evaluation process, an Evaluation and Quality Day was organised for the university personnel on the 9<sup>th</sup> of November 1999 where the follow-up process was introduced as well as national and international trends in the evaluation of universities (VY 2000, 9).

Itsearvioinnista tiedotettiin muun muassa ”*sähköpostilla, sisäisissä lehdissä sekä erilaisten tapaamisten ja kokousten yhteydessä*” (TeaK 1999, 7; ks. myös TaY 1995, 10). Yksikkö- tai teemakohtaisten itsearviointiraporttien tekemiseksi koottiin ohjausryhmän ohjeistusten mukaisesti työryhmät opetus- ja tutkimushenkilökunnasta yksiköittäin, tiedekunnittain, koulutuksittain tai annettujen teemojen mukaisesti (HY 1996, 12–13; 2002, 14; LY 1994a; SibA 1995; TeaK 1999). Työryhmissä saattoi olla mukana myös muun henkilökunnan ja opiskelijoiden edustajia (HY 1996, 9; 2002, 14).

Arvioinnin ohjausryhmä tai vastaava ryhmä antoi ohjeistukseksi työryhmille erilaisia teemoja tai kysymyksiä sekä mahdollisesti ennalta laaditut arviointikriteerit (JY 1993, 1; KY 1998; LY 1994a; TaY 1995b; TeaK 1999, 7). Yksiköt saattoivat saada myös itse valita omat itsearviointitapansa (SibA 1995, 7; TaiK 1998, 5; TaY 1995, 14; TeaK 1999, 7). Laitokset, koulutukset, työryhmät tai tiedekunnat tekivät omasta toiminnastaan ja tulevaisuuden suunnitelmista oman itsearviointiraporttinsa (esim. HY 1996, 12–13; JY 1993; TaiK 1998, 5):

Olennaista työskentelyssä oli laitosten ja oppiaineiden toteuttama itsearviointi, jossa nämä pyrkivät kriittisesti tutkimaan laitoksensa opetusta ja oppimista. Opiskelijoiden aktiivinen rooli laitoksen opettajakunnan ”nuorempina kollegoina” oli työn onnistumiselle ratkaisevaa. (TaY 1995, 8.)

Yksikkökohtaisten itsearviointien toteuttaminen kesti yliopistoissa tyypillisesti kolmesta kuuteen kuukauteen (esim. TeaK 1999, 7). Itsearviointiaineisto koottiin erilaisia tiedonkeruutapoja yhdistellen: tekemällä erilaisia haastatteluja ja kyselyitä, tekemällä muistiinpanoja eri kokouksista ja opetusohjelmien suunnitteluprosessista, järjestämällä keskustelutilaisuuksia tai seminaareja sekä keräämällä muuten tietoa perustutkinto- ja jatko-opiskelijoilta sekä valmistuneilta (HY 1993; 1996, 9, 12–13; KuvA 1999; KY 1998; LY 1994a; OY 1993a). Myös opiskelijatietojärjestelmiä käytettiin opintojen etenemistilastojen saamiseksi (TaY 1995, 18).

Ylioppilaskunta ja opiskelijoiden ainejärjestöt olivat mukana itsearvioinnin toteuttamisessa sen eri vaiheissa. Perus- ja jatko-opiskelijoille sekä kansainvälisille perustutkinto- ja vaihto-opiskelijoille annettiin mahdollisuus kertoa näkemyksensä opetuksen ja opiskelun tilasta. Opiskelijoiden edustajia oli mukana eri työryhmissä ja heiltä kerättiin tietoa erilaisin kyselyin (HY 2002, 16; JoY 1998, 63; JY 1993; OY 1993a; TaY 1995, 15). Itsearviointiprosessissa saattoi olla mukana myös sidosryhmien ja työelämän edustajia sekä ulkopuolisia yhteistyökumppaneita (JoY 1998, 72; KY 1998). Laitosten tai yksiköiden itsearviointiraporttien valmistumisen jälkeen voitiin järjestää yliopiston yhteinen itsearviointiseminaari (esim. TeaK 1999, 7). Yksiköt saattoivat saada yliopiston johdolta palautetta itsearviointiraporteista:

The units were requested in a covering letter to discuss the proposal in the widest possible sense to obtain feedback to the report proposal. The Chair (Rector) and the secretary (Head of Development) of the evaluation and quality group made in information and feedback visit to the units on 25<sup>th</sup>–27<sup>th</sup> Jan 2000. Valuable

feedback to the report was given during the visit and comments were taken into consideration when the final report was compiled. (VY 2000, 9.)

Itsearviointiprosessista vastuulliseksi nimetty ryhmä tai henkilö (esim. SibA 1995; TaiK 1998, 7) muodosti laitosten, tiedekuntien tai työryhmien itsearviointiraporteista koko yliopiston kattavan yhteenvetoraportin, jota kutsuttiin yliopiston itsearvioinniksi. Koko yliopiston raportin laatija tai laatijat saattoivat saada käyttöönsä myös muuta materiaalia, kuten perus- ja jatko-opiskelijoiden antamia palautteita, tilastotietoja ja aiemmin tehtyjä arviointeja, imagotutkimuksia sekä työterveyshuoltoa, kirjastoa ja muita palveluita koskevia selvityksiä (JY 1993, 2; OY 1993a, 52; TuKKK 1999a, 8; TY 2000, 5). Itsearviointiraportti olikin usein yhteisen prosessin tulos, jossa oli tehty erilaisia kompromisseja, karsittu ja muokattu tekstejä sekä kirjoitettu teksti lukijaystävälliseen muotoon. Tiedekuntien itsearvioinnit saattoivat sisältyä lähes sellaisenaan tai muokattuna lopulliseen raporttiin (TaY 1995a, 15) tai ne saatettiin julkaista myös erillisinä (ks. esim. LY 1994b). Itsearviointiraportti saattoi sisältää myös ehdotuksen yliopiston laadunvarmistusjärjestelmäksi (vrt. TaY 1995a, 19).

Itsearvioinnin lisäksi kokonaisarvioinnit, joiden osana itsearvioinnit olivat, sisälsivät ulkopuolisen kansainvälisen, suomalaisen tai alueellisen arviointiryhmän tekemän arviointivierailun, jonka valmistelu pohjautui itsearviointiraportin ja muiden aineistojen, kuten tilastoaineistojen ja rahavirta-analyyysien, tietoihin (KY 1998; TY 2000). Yleensä arviointivierailut kestivät päivästä viiteen päivään (esim. TKK 1997, 13). Korkeakoulujen arviointineuvosto tai opetusministeriö ennen vuotta 1995 tehdyissä arvioinneissa (LY 1994a, i; TaY 1995a, 10) vastasi ulkopuolisen arviointiryhmän kokoamisesta tai se koottiin esimerkiksi yliopiston alueellisista sidosryhmistä (JoY 1998, 72). CRE- ja EQUIS-arvioinneissa<sup>91</sup> Korkeakoulujen arviointineuvosto ei osallistunut arvioitsijoiden

<sup>91</sup> CRE oli Euroopan korkeakoulujen yhteisön lyhenne. Euroopan korkeakoulujen yhteisö CRE ja Euroopan unionin rehtorineuvostojen konfедераatio yhdistyivät maaliskuussa 2001, jolloin syntyi *European University Association* (EUA). EUA on siis Euroopan maiden korkeakoulujen ja kansallisten rehtorineuvostojen

valintaan (HSE 1998, 3; TKK 1997, 8; TTY 1998, 8). Arviointivierailuihin sisältyi johdon, henkilökunnan ja opiskelijoiden haastatteluja, joiden tavoitteena oli varmistaa ja täydentää itsearviointiraportin antamia tietoja (JY 1993). Yliopistoissa voitiin järjestää arviointivierailun jälkeen uusi itsearviointikierrös vielä ennen loppuraportin kirjoittamista ja julkaisemista (HY 2001).

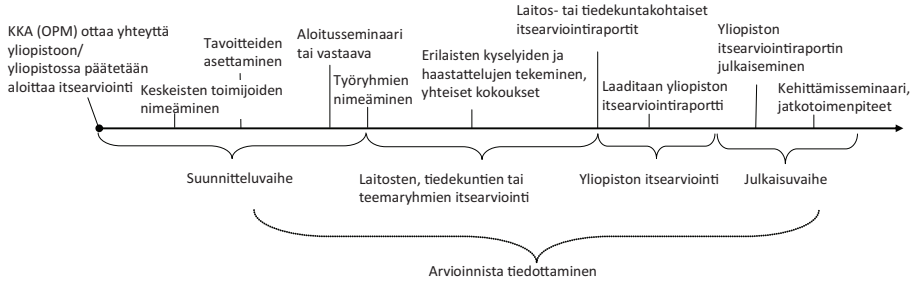
Itsearvioinnista ja kansainvälisen arviointiryhmän palautteesta julkaistiin raportti tai useampia, ja ne sisälsivät arvioivan tekstin lisäksi kehittämissuosituksia tai -ehdotuksia (esim. TaY 1995a, 17). Itsearviointiraporttien mukaan arviointiprosessi päättyi yhteiseen seminaariin, jossa käsiteltiin arvioinnin tuloksia ja mietittiin jatkotoimenpiteitä. Itsearvioinnista ja ulkopuoliselta arviointiryhmältä saatuja kehittämisskohteiden perusteella voitiin aloittaa erilaisia kehittämissprojekteja sekä kehittämistoimenpiteitä (HY 2002).

Itsearviointiraporttien pohjalta voidaan päätellä, että kokonaisarvioinnit, joiden osana itsearviointi oli, toteutettiin lähes samanlaisella rakenteella. Myös kokonaisarvioinneista erillisinä toteutetut itsearviointit noudattivat keskenään lähes samanlaista kaavaa (ks. kuvio 7). Jordell ym. (1994, 211–212) ovat tulleet norjalaisten yliopistojen itsearviointiraportteja lukiessaan samaan tulokseen: hämmästyttävää ei ole raporttien erilaisuus, vaan niiden toteuttamisprosessien samankaltaisuus raporttien ulkoisista eroista huolimatta. Vaikka toteuttamisen rakenne on sama useimmissa arviointiprojekteissa, itsearviointiprosessin kesto, kohteet ja itsearvioinnin toteuttamisen tavat vaihtelivat eri yliopistoissa (vrt. Dill 2000a, 189). Myös itsearviointitapaa ei määritelty kovin tarkkaan (vrt. Saarinen 1995a, 75).

Kuvion 7 mukaisesti itsearviointien toteuttamisesta voidaan erottaa toisistaan itsearvioinnin suunnitteluvaihe, laitosten, tiedekuntien tai teemaryhmien itsearvioinnin vaihe, yliopiston itsearvioinnin kokoaivaihe sekä raportin tai raporttien julkaisemisvaihe. Itsearviointivaiheessa käytettiin apuna erilaisia aineistoja (vrt. Saarinen 1995a, 74). Kokonaisarvioinneissa itsearviointiraportin tekemisen jälkeen itsear-

---

yhteenliittymä. EQUIS on puolestaan *European Foundation for Management Development:in* (EFMD) kauppatieteelliselle koulutukselle kehittämä eurooppalainen laatuksiteeristö.



**Kuvio 7.** Yliopistojen itsearvioinnin toteuttamiskaava itsearviointiraporttien mukaan

viointiraportti toimitetaan ulkopuoliselle arviointiraadille. Se ei kuitenkaan ole yliopistojen varsinaista itsearviointia, vaan selkeästi jo ulkoista arviointia. Van Vught & Westerheijden (1993) ovat muotoilleet näitä vaiheita vastaavan arviointien yleisen mallin, jota Suomessakin noudatetaan yliopistojen kokonaisarviointien yhteydessä. Malliin kuuluvat instituutioiden itsearvioinnit, ulkopuolisen arviointiryhmän arviointi ja julkaistu raportti sekä kansallinen elin, joka Suomessa on Korkeakoulujen arviointineuvosto. (Van Vught & Westerheijden 1993; ks. myös van Berkel & Wolfhagen 2002; Billing 2004; Brennan 1999; Brennan & Shah 2000; Moitus & Saari 2004, 14.) Usein kokonaisarviointien lopuksi järjestetään erilaisia kehittämisseminaareja ja suunnitellaan jatkotoimenpiteitä.

Itsearviointiraporteissa on kirjoitettu arviointiprosessista. Itsearviointien toteuttamisessa on oletettavasti ollut myös käännteitä ja keskusteluja, joita ei ole kirjoitettu raportteihin näkyviin. Seuraavissa luvuissa tarkastelen tarkemmin, mitä itsearviointivaiheessa tapahtuu ja ketkä ovat siinä keskeisinä toimijoina.

## 6.2 Itsearvioinnin toteuttajat yliopiston eri tasoilta

Itsearvioinnin ilmiön kannalta on relevanttia saada analysoitua, kuka tai ketkä ovat itsearvioinnin toteuttajia yliopistotasolla. Itsearviointiraportteja lukiessani etsin mainintoja siitä, ketkä raporttien mukaan olivat tehneet yliopiston itsearvioinnin ja ketkä olivat muuten osallistuneet siihen. Muodostin toteuttajia kuvaavat viisi kategoriaa: yliopistotaso, tiedekuntataso, laitostaso, opiskelijat ja ulkopuoliset tahot.

Yliopistotasolla itsearviointia suunniteltiin ja toteutettiin runsaslukuisissa ryhmissä. Itsearviointi toteutettiin ohjausryhmän ja johtoryhmän tai jommankumman ohjeistusten mukaisesti (ks. luku 6.1). Ryhmät koottiin uusista jäsenistä tai vanhoja ryhmiä nimettiin uudelleen: *“A co-ordinator of evaluation was hired from the beginning of August 1998, and in early autumn the Council nominated an evaluation working group, which had earlier been convening as a strategy process working group.”* (TuKKK 1999a, 5.) Johtoryhmään saattoi kuulua rehtori, vararehtoreita, dekaaneita, hallintojohtaja, hallinnon ja opiskelijoiden edustajia sekä professoreita (JY 1993; KuvA 1999; LY 1994a). Raporteissa korostettiin henkilökunnan mahdollisimman laajaa osallistumista arviointiin:

Kuopion yliopiston itsearvioinneissa on korostettu ideaalia, jossa ajan ja taloudellisten resurssien antamissa rajoissa mahdollisimman useat henkilöt, niin organisaation sisältä kuin ulkopuolelta, voisivat osallistua ja siten tuoda näkemyksensä esiin. Esimerkiksi organisaation johto, opettajat, tutkijat, opiskelijat, yhteistyökumppanit ja sidosryhmät ovat olleet laajasti mukana. Vaihtoehto, jossa arvioinnin olisi toteuttanut suppea ydinjoukko, hylättiin jo alkuvaiheessa. (KY 1998, 22.)

Helsingin yliopiston itsearviointiraportin mukaan koulutuksen kansainvälisessä arvioinnissa itsearviointivaihetta avusti yliopistotason arviointitoimisto (HY 2002, 13). Yksittäiset henkilöt (esim. LTY 1998; TY 2000), jotka kirjoittivat yliopistotason itsearviointiraportin, pysyivät melko itsenäisesti päättämään sen sisällöistä. Yliopistotasolla

saatettiin nimetä myös teemaryhmiä, joilla jokaisella oli käsiteltävänä poikkileikkaustyyllisesti jokin yliopiston toiminnoista:

In April six theme groups were appointed. Their task was to collect the assessment material concerning their theme, for their part to take care of carrying out of the assessment questioning and to compose the report concerning the theme they had. (OY 1993a, 8.)

Tiedekuntien dekaaneilta voitiin pyytää itsearviointiin mukaan tiedekuntakohtaisia muistioita (TaY 2000). Tiedekuntia yritettiin myös aktivoida keskustelemaan itsearvioinnista (TaY 1995a). Laitoskohtaiset työryhmät arvioivat omaa toimintaansa muun muassa vastaamalla erilaisiin kyselyihin. Laitoksilla saattoi olla useita aktiivisia ryhmiä: opettajat, tutkijat, muu henkilökunta ja opiskelijat (HY 1996, 9; 2002, 13). Sitoutuneet opettajat toimivat usein myös kaksoisroolissa niin, että he olivat laitoksen itsearvioinnin lisäksi mukana koko yliopistotason teemaryhmissä (TeaK 1999). Myös yksittäisen henkilön oli mahdollista kirjoittaa yksin koko laitoksen tai yliopiston itsearviointiraportti (KuvA 1999; SibA 1995, 10).

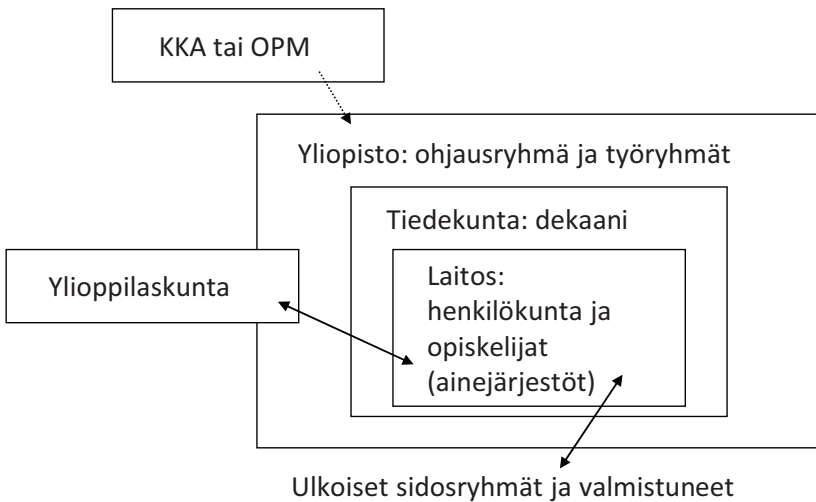
Opiskelijat olivat arviointiprojekteissa monipuolisesti edustettuina (ks. luku 6.1). Itsearviointiin osallistuivat niin perusopiskelijat, jatkoopiskelijat, vaihto-opiskelijat kuin valmistuneetkin. Opiskelijoiden osallistumista koordinoivat ylioppilaskunnat ja ainejärjestöt:

Students contributed to the evaluation in two ways: 1) Student organisations submitted statements on the state of affairs in teaching and studies in their fields. 2) Students took part in the self-evaluation of their departments and faculties through their official representatives in the relevant administrative organs, or they were invited to participate in other ways. (HY 2002, 16.)

Itsearviointeihin otettiin mukaan myös yliopiston ulkopuolisia sidosryhmiä ja työelämän edustajia. Itsearviointi saatettiin toteuttaa ryhmis-

sä, joissa jäsenet olivat sekä yliopistolaisia, valmistuneita opiskelijoita että ulkopuolisia yhteistyökumppaneita ja sidosryhmien edustajia (KY 1998, 24).

Yhteenveto itsearviointiraporteissa mainituista toteuttajista esitettiin kuviossa 8. Kuvattujen tahojen lisäksi itsearviointiraporteissa mainittiin myös ulkopuolinen arviointiryhmä, joka ei kuulu varsinaisen itsearvioinnin piiriin, vaan on osa kokonaisarviointia. Itsearviointiraporttien mukaan Korkeakoulujen arviointineuvosto on ollut arvioinneissa mukana niiden ideoimis- tai aloittamisvaiheessa. Korkeakoulujen arviointineuvosto toimii myös valtakunnallisesti korkeakoulujen arvioinnin ja laadunvarmistuksen kouluttajana (ks. esim. Moitus & Seppälä 2004, 54).



**Kuvio 8.** Yliopistojen itsearviointien toteuttajat itsearviointiraporttien mukaan

Kuviota 8 itsearvioinnin toteuttajista itsearviointiraporttien mukaan voi verrata luvussa 2.2 olevaan kuvioon 1. Yliopistojen itsearviointi ei itsearviointiraporttien mukaan kohdistunut niinkään yksilö- tai oppiainetasolle, vaan yksikkötasoksi muotoutui laitos tai yliopisto, jossa



opetusta, tutkimusta, yhteiskunnallista vuorovaikutusta ja niiden tukitoimintoja saatettiin tarkastella teemoittain. Yliopistotasolla itsearviointi kosketti hallinnon lisäksi arvioinnin ohjausryhmää ja työryhmiä, joissa oli edustus eri tiedekunnista ja laitoksilta. Opiskelijoiden edustuksellisuudesta huolehti ylioppilaskunta ja sen alaiset ainejärjestöt. Itsearviointiraporttien mukaan tiedekuntatasolta itsearvioinneissa oli mukana pääasiassa dekaani<sup>92</sup>. Itsearviointien itse olikin yleensä laitos tai yliopisto, joissa arvioijat olivat myös arvioinnin toteuttajia ja sen kohteena (ks. luku 2.2).

Jos itsearvioinnin kirjoitti jokin yksittäinen henkilö, hänen roolinsa itsearvioinnin kohteiden ja sisältöjen valitsijana korostui. Yksittäinen henkilö käytti tällöin koko organisaation ääntä kuvatessaan organisaation toimintaa ja arvoja. Itsearvioinnin kirjoittamiseen oli saatettu palkata määräaikainen työntekijä tai joku olemassa olevasta henkilökunnasta teki raportin muiden töiden ohella.

Päätös, kuka tai ketkä ovat suunnittelemassa ja toteuttamassa arviointeja, liittyy valtaan. Kuten kuviosta 8 voidaan huomata, toteuttajia ja heidän asemaansa liittyvää valtaa voidaan tarkastella eri yliopistohallinnon tasoilla. Itsearvioinneissa onkin mielenkiintoista, kuka valtaa käyttää ja suhteessa keneen tai mihin asiaan. (Brennan 1999, 221–222.) Valtakysymykseen liittyy myös kysymys arvioinnin omistajuudesta: omistaako arvioinnin aloitteentekijä, yliopistotason koordinaatioelin vai esimerkiksi laitostason itsearviointiraporttien kirjoittajat. Arvioinnin omistajalla on usein valtaa määrittellä, miten arviointia käytetään ja millä ehdoilla sekä ketkä itsearvioinnin toteuttavat ja mitä sisältöalueita siihen otetaan mukaan.

Itsearvioinnin valta- ja omistajuuskysymykset liittyvät yliopiston eri hallinnon tasojen ja yksittäisten ihmisten välisiin suhteisiin, jota kuviolla 8 ja itsearviointiraporttien pohjalta voidaan tavoittaa alustavasti. Seuraavissa luvuissa sivutaan myös itsearvioinnin eri tason toimijoita, jolloin näkemys itsearvioinnin itsestä tarkentuu.

<sup>92</sup> Jos kysely olisi tehty tiedekuntatasolle, tulos olisi voinut olla eri (vrt. Treuthardt 2004, 146). Laitoksilla ei useinkaan hahmoteta tiedekunnassa tehtävää työtä ja roolia esimerkiksi arvioinneissa kovinkaan hyvin.

### 6.3 Syitä yliopistojen itsearviointien aloittamiseksi

Tässä tutkimuksessa selvitetään myös sitä, miten yliopistoissa perustellaan itsearvioinnin aloittamista ja miksi itsearviointiraporttien mukaan itsearviointi oli päätetty aloittaa. Etsin itsearviointiraporteista syitä itsearviointi- tai kokonaisarviointiprosessien aloittamiselle ja toteuttamiselle. Löytyneet maininnat jaoin kolmeen kategoriaan: ylemmän tahon aloitteeseen tai päätökseen vetoaminen, itsearvioinnin toteuttaminen osana isompaa tai aikaisempaa arviointiprojektia ja itsearvioinnin tulkitseminen oppimiskokemuksena tai kehittämisen välineenä (taulukko 7).

**Taulukko 7.** Itsearviointien aloittamisen syyt yliopistojen itsearviointiraporttien mukaan

Syyt itsearvioinnin aloittamiselle
1) ylemmän tahon aloite tai päätös
2) itsearviointi on osa isompaa tai aikaisempaa arviointiprojektia
3) itsearviointi on oppimiskokemus tai kehittämisen väline

Itsearviointiraporttien mukaan itsearviointi oli aloitettu, koska opetusministeriö (JY 1993, 1) tai Korkeakoulujen arviointineuvosto (KuVA 1999; TY 2000) oli tehnyt siitä yliopistolle aloitteen tai ottanut asiasta yliopistoon yhteyttä (ks. myös luku 6.1). Syyksi saatettiin antaa myös opetusministeriön tai Korkeakoulujen arviointineuvoston kanssa tehty sopimus tai arviointiin saatu rahoitus (LY 1994a; SibA 1995). Itsearviointiraporteissa mainittiin myös valtioneuvoston kehittämissuunnitelma vuosille 1995–2000, jonka mukaan kaikkien yliopistojen pitää arvioida toimintaansa vuoteen 2000 mennessä (TaiK 1998; TeaK 1999; TY 2000, 1; ks. myös luku 4):

According to the Development Plan for Education and University Research issued by the Government for 1995-2000, all Finnish institutions of higher education will be evaluated once the

end of the planning period. TSEBA has agreed with FINHEEC that an overall evaluation will be made in TSEBA in 1999. (TuKKK 1999a, 5.)

Itsearviointi oli saatettu myös aloittaa, koska haluttiin toteuttaa jokin isompi arviointiprojekti yhdessä muiden yliopistojen kanssa tai itsearviointi oli jatkoa aikaisemmalle arvioinnille eli se toimi seuranta-arviointina. Lappeenrannan teknillinen korkeakoulu sekä Kuopion ja Joensuun yliopistot arvioivat toimintaansa osana Itä-Suomen yliopistojen arviointiprojektia (Itä-Suomi 1998; JoY 2002; KY 1998; LTY 1998). Seuranta-arviointit on tehty jatkoksi edellisille arvioinneille (HSE 1998), jolloin niiden olemassaoloa tai toteuttamisen syytä ei sinällään perustella tai oikeuteta muulla arviointiprosessin ulkopuolisella syyllä.

Itsearviointin toteuttamista perusteltiin itsearviointiraporteissa myös sillä, että sen ajateltiin olevan oppimiskokemus yliopistoille ja eri toimintojen kehittämisväline:

Evaluation will be first and foremost a process of learning and development resulting in improved interplay between the University of Turku and its environment (stakeholders etc.). The perceived multiple impacts of the University will improve the self-knowledge of the University and helps its environment better to see the scope and extent of the University's operations. (TY 2000, 4.)

Itsearviointin tarpeellisuutta perusteltiin sillä, että se muodostaa perustan tulevaisuuden suunnittelulle ja on siten keskeinen toiminnan kehittämisen väline (VY 1995). Helsingin yliopiston opetuksen ja koulutuksen arvioinnissa (HY 2002) painotettiin oppimista, sillä yliopiston opetuksen ja koulutuksen arvioinnin uskottiin lisäävän arvioinnin asiantuntijuutta yliopistossa. Ajatuksena oli, että kokemukset hyödyttäisivät ja parantaisivat olemassa olevia käytäntöjä. Onnistuneen arvioinnin ajateltiin nostavan myös opetuksen arvostusta akateemisen yhteisön silmissä. (HY 2002, 10.)

Itsearviointiin aloittamiselle annettujen syiden kategoriat ovat laadullisesti erilaisia. Itsearviointiraporttien mukaan syitä etsitään niin käskynantajasta kuin oman toiminnan kehittämistäkin. Saaren (2002, 106) mukaan itsearviointeja pyritään legitimoimaan vetoamalla ulkopuoliseen tahoon (ks. myös Rönholm 2005). Kun jokaisessa yliopistossa piti arvioida toimintaa, yliopistoissa aloitettiin työ – tosin usein vasta Korkeakoulujen arviointineuvoston tai opetusministeriön yhteydenoton jälkeen. Jos aloittamisen syy oli opetusministeriön tai Korkeakoulujen arviointineuvoston yhteydenotto, syy aloittamiseen oli itsen ulkopuolinen, jolloin toimintaa motivoitikin saattoi tapahtua ulkoiseen syyhyn vedoton ilman toimijoiden omakohtaista motivaatiota itsearviointiin. Tämä saattoi vaikuttaa siis myös itsearviointiin toteuttamiseen käytäntöihin ja siihen sitoutumisen asteeseen.

Brennanin (1999, 223) mukaan syyt instituutiontason arviointien toteuttamiseen yliopistoissa ovat universaaleja. Syyt liittyvät hänen mukaansa yliopistolaitoksen laajentamiseen ja moninaistumiseen, rahoitusongelmiin sekä muihin yliopiston ulkoisen toimintaympäristön muutoksiin, jotka pakottavat yliopistoa muuttumaan. Turun yliopiston itsearviointiraportissa ulkoisia muutoksia kuvattiin seuraavasti:

In view of its increasing dependency on the changing environment, the University of Turku decided to make external impact the subject of self-evaluation. The self-evaluation exercise focused on the University's relationship with its environment and its institutional capacity not only respond to the needs of the environment, but also to shape it. (TY 2000, 3.)

Varautuminen erilaisiin yliopiston ulkoapäin tuleviin muutoksiin ja rahoitusongelmiin näkyi tässä tutkimuksessa eniten 1990-luvun alkupuolen lamavuosien itsearvioinneissa. Yliopiston vaikuttavuuden ja alueelliseen vuorovaikutukseen keskittyvät itsearviointit voidaan tulkita reagoineina tai perusteluina yliopiston ulkopuolisessa toimintaympäristössä oleviin muutoksiin. Suomalaisten yliopistojen itsearviointien erityispiirteenä tosin on, että itsearvioinneilla halutaan kehittää omaa

toimintaa. Arvioinnin erilaisista käyttötavoista (ks. kuvio 4, luku 2.5) nousi pääasiassa kehittäminen esille arvioinnin aloittamissyynä. Myös tiedon keruu ja tilivelvollisuuden seuraaminen mainittiin, mutta ne eivät erityisesti korostuneet syinä aloittaa arviointi.

Itsearviointiraporttien mukaan suomalaisissa yliopistoissa arvioidaan toimintaa, koska se on myös valtioneuvoston ja Korkeakoulujen arviointineuvoston tahdon mukaista. Vaikka arviointitoiminta on hyvin institutionaalistettua suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä Korkeakoulujen arviointineuvoston, valtioneuvoston päätöksen ja yliopistolain myötä (ks. luku 4), yhdessäkään itsearviointiraportissa ei viitattu suoraan yliopistolakiin itsearvioinnin oikeuttajana. Voidaan myös ajatella, että Korkeakoulujen arviointineuvoston ja opetusministeriön mainitseminen on osaltaan kumartamista heidän suuntaansa: hallinnollisesti ylemmän tason mainitseminen on myös näiden tahojen miellyttämistä. Näin itsearviointiraporteilla halutaan tukea omaa imagoa opetusministeriöön ja Korkeakoulujen arviointineuvostoon nähden.

Muutaman vuoden kuluessa varsinaisesta arvioinnista toteutettavat seuranta-arvioinnit ovat osa kansainvälistä korkeakoulujen arviointimallia. Seuranta-arvioinneissa tarkastellaan lähinnä varsinaisen arvioinnin raportin suositusten toteuttamista. Korkeakoulujen arviointineuvosto on tarjonnut kaikille yliopistoille mahdollisuuden seuranta-arviointiin, ja 13 yliopistoa 20:stä on käyttänyt mahdollisuutta hyväkseen (Moitus & Saari 2004, 16, 26; ks. myös Franke 2002, 27).

Itsearviointien aloittamista tai toteuttamista perusteltiin itsearviointiraporteissa melko lyhyesti. Itsearviointiraporttien perusteella voidaan suuntaa-antavasti sanoa, miksi yliopistoissa arvioidaan omaa toimintaa. Tarkemmat perustelut itsearviointien aloittamiseksi saattoivat olla yliopistojen muissa dokumenteissa, kuten hallituksen kokousten pöytäkirjoissa tai muissa asiakirjoissa. Voidaan olettaa, että jos aloittamista on perusteltu jo itsearvioinnin aloittamista ennen julkaistuissa asiakirjoissa, itsearviointiraportissa aiheesta ei enää laajemmin kirjoitettu. Toisaalta itsearvioinnin voitiin ajatella oikeuttavan itse itsensä, jolloin sen toteuttamista ei tarvinnut perustella sen syvällisemmin.

## 6.4 Itsearvioinnin tavoitteet painotuksia ohjaamassa

Tutkimuksessa selvitettiin myös, millaisia tavoitteita itsearviointeille on annettu, jotta tiedetään, mitä yliopistoissa ajateltiin niiden avulla saavutettavan. Etsin itsearviointiraporteista merkitysyksiköitä itsearviointien julkilausutuista tavoitteista lukemalla raporttien tiivistelmiä useaan kertaan. Muodostin niiden pohjalta kuusi kategoriaa: toimintojen kehittäminen, arviointijärjestelmien rakentaminen, päätöksenteon ja johtamisen tukeminen, rahoitus, ulkoiset suhteet sekä infrastruktuuri.

Itsearviointiraporttien mukaan opetuksen ja koulutuksen tai yliopiston kehittäminen oli asetettu yhdeksi tavoitealueeksi itsearviointeille:

Vaasan yliopiston arvioinnissa on kyse kehittämisestä ja itseoppimisesta eikä vertaamisesta, valvonnasta, paremmuusjärjestykseen asettamisesta tai varojen jakamisesta. Kehittämistehtävien tunnistamiseksi arviointi on pyritty kohdistamaan tiedeyhteisön prosesseihin eikä niinkään tuloksiin. (VY 1995, 11.)

Itsearviointiprosessin avulla haluttiin kehittää opetusta, oppimista ja tutkintoja (HY 2002, 9), organisaatiota (JY 1993, 1) sekä koulutuksen, tutkimuksen ja yliopiston tarjoamien palveluiden laatua (LTY 1998). Oulun yliopiston itsearvioinnissa tavoitteeksi asetettiin *”toiminnan laadun selvittäminen, kehittämisen ja varmistaminen”* (OY 1993a, 51). Myös Sibelius-Akatemiaa haluttiin kehittää itsearvioinnin avulla:

Korkeakoulun sisäinen kehittäminen on arvioinnin keskeinen tavoite. Arvioinnin tuloksena pyritään täsmentämään toiminnan tavoitteita, kohdentamaan resurssit mahdollisimman järkevästi, korjaamaan havaitut epäkohdat ja vahvistamaan vahvoja osaamisen alueita, parantamaan joustavuutta ja lisäämään korkeakoulu-yhteisön jäsenten osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksia. Ta-

voitteena oli myöskin löytää keinot toimia hedelmällisessä vuorovaikutuksessa korkeakoulun toiminnan kannalta merkittävien ulkopuolisten tahojen kanssa. (SibA 1995, 5–6.)

Kehittämisen kohteeksi otettiin koko organisaatio (JY 1993, 1) tai jokin sen osa-alue (KuvA 1999, 3; TeaK 1999, 6). Kehittämiseen ajateltiin päästävän tiedon tuottamisella ja kokoamisella (JY 1993, 1; SibA 1995, 5; VY 1995, 12). Lapin yliopiston itsearvioinnissa ”*tavoitteiksi asetettiin epäkohtien kartoittaminen ja niiden poistaminen, joustavuuden lisääminen ja henkilökunnan vaikutusmahdollisuuksien lisääminen*” (LY 1994a, i). Itsearvioinnin avulla haluttiin analysoida myös muutoksia, muutosvalmiutta sekä omaa toimintaa suhteessa yhteiskunnalliseen muutokseen (TaiK 1998; TY 2000, 4). Seuranta-arvioinneissa taas keskityttiin muutoksiin ja kehitykseen, jotka ovat tapahtuneet kokonaisarvioinnin toteuttamisen jälkeen (HSE 2003; VY 2000).

Itsearviointien tavoitteiden asettelussa korostettiin myös arviointijärjestelmän kehittämistä ja arviointikulttuurin vakiinnuttamista. Jyväskylän, Oulun ja Vaasan yliopiston kokonaisarvioinneissa (JY 1993; OY 1993a; VY 1995) sekä Tampereen yliopiston opetuksen arvioinnissa (TaY 1995a) tavoitteeksi asetettiin suomalaisiin korkeakouluihin soveltuvan arviointijärjestelmän kehittäminen ja rakentaminen. Myöhemmissä kokonaisarvioinneissa (HY 2002; SibA 1995; VY 2000) keskityttiin yliopistokohtaisten arviointi- ja laadunvarmistusjärjestelmien rakentamiseen sekä itsearviointikulttuurin levittämiseen laitoksille ja tiedekuntiin. Yliopistoissa haluttiin rakentaa tutkintojen laadunvarmistusjärjestelmiä (HY 2002, 10) tai kaikkea koulutusta ja toimintaa koskevia järjestelmiä (SibA 1995).

Itsearviointiraporttien tavoitteissa haluttiin tarkastella myös päätöksentekoa, johtamista, strategista suunnittelua ja yliopiston tavoitteiden asettelua:

The aim of the evaluation was defined to be the following: to examine and analyse the present condition of the strategy, its implementation and daily operations; and to get proposals for fur-

ther fulfilment of the strategy and development of activity (TuKKK 1999a, 6).

Itsearviointin tavoitteena oli siis tarkastella yliopiston strategioiden (TY 2000, 3) ja tavoitteiden asettamista ja niiden saavuttamista (JY 1993) sekä yliopiston perustehtävien kirkastamista (LY 1994a). Itsearviointinalla haluttiin tukea yliopiston tehtävänmäärittelyä, toiminta-ajattusta ja painopisteajattelua (VY 1995) sekä strategioiden suunnittelu- prosesseja (LTY 1998).

Itsearviointineille asetetut tavoitteet liittyivät myös rahoitukseen. Erityisesti 1990-luvun alun taloudellisen laman vuosien itsearviointineissa, kuten Helsingin yliopiston Universitas Renovata- (HY 1993) ja Universitas Renovata Continuata (HY 1994) -arviointineissa, korostettiin rahoitusta, tai paremminkin resurssien supistamista, keskeisenä itsearviointin tavoitteena. Samalla haluttiin arvioida resurssien jakoa:

Ensi vaiheessa toiminut ryhmä sai yliopiston konsistorilta tehtäväkseen toteuttaa henkilöstö- ja muut resurssisupistukset tarkoituksenmukaisella ja mahdollisimman oikeudenmukaisella tavalla. Toisena tavoitteena oli löytää resursseja yliopiston kehittämiseen siitä huolimatta, että lisäresurssien saamiseen valtion budjetista ei ollut olemassa mitään mahdollisuuksia. Kolmanneksi tehtäväksi konsistori asetti yliopistojen resurssijaon kehittämisen siten, että se entistä paremmin ottaisi huomioon tiedekuntien ja laitosten toiminnassa tapahtuneet muutokset ja niistä aiheutuneet resurssitarpeet. Samalla resurssien jakoa tulisi ohjata toimintamenobudjetoinnin tullessa käyttöön vuoden 1994 alusta lähtien. (HY 1996, 9.)

Vaasan yliopistossa (VY 1995) haluttiin itsearviointinalla vaikuttaa budjettirahoituksen ja ulkopuolisen rahoituksen kehitykseen. Sibelius-Akatemian itsearviointin (SibA 1995) tavoitteena oli resurssien mahdollisimman järkevä kohdentaminen. Turun yliopiston itsearviointinissa



(TY 2000) oli asetettu tavoitteeksi, että itsearvioinnista olisi hyötyä myös opetusministeriön kanssa käytävään tulosneuvotteluun valmistautumisessa.

Itsearvioinneille asetetut tavoitteet liittyivät myös yliopiston ulkoiisiin suhteisiin. Ulkoiset suhteet liittyivät läheisesti yliopiston vaikuttavuuteen ja julkisuuskuvaan. Itä-Suomen yliopistoissa toteutettiin alueelliseen vaikuttavuuteen keskittyvä itsearviointiprosessi (Itä-Suomi 1998; JoY 1998; KY 1998; LTY 1998): *”Tavoitteena kyseisessä projektissa on analysoida kunkin kolmen yliopiston roolia ja asemaa paikallisesti, subteessa Itä-Suomen alueelliseen kehitykseen sekä osittain laajempaan valtakunnalliseen ja kansainväliseen näkökulmaan”* (KY 1998, 11). Myös Turun yliopistossa toteutettiin ulkoiseen vaikuttavuuteen kohdistuva itsearviointi (TY 2000). Näiden laajempien arviointiprojektien itsearviointivaiheen tavoitteissa vaikuttavuuden arviointi korostui selkeästi. Vaikuttavuuden itsearviointi näkyi myös muissa arviointiprosesseissa: esimerkiksi Taideteollisessa korkeakoulussa kokonaisarvioinnin tavoitteena oli kiinnittää huomiota toiminnan laatuun, vaikuttavuuteen ja tehokkuuteen (TaiK 1998, 6). Itsearvioinnin tavoitteeksi asetettiin myös ulkoisten suhteiden analysointi ja palautteensaaminen ympäröivästä yhteiskunnasta yliopistolle (TY 2000, 3). Sibelius-Akatemian arvioinnin tavoitteena oli *”saada tietoa akatemian kansainvälisestä asemasta ja houkuttelevuudesta sekä kehittämisvaihtoehdoista kansainvälisen tason korkeakouluna”* (SibA 1995, 5). Arvioinnilla haluttiin siis saada tietoa yliopiston asemasta suhteessa vertaisyliopistoihin (HY 2002, 10). Kokonaisarvioinnin keinoin ajateltiin myös, että *”yliopiston kokonaislaatu paranee ja sen myötä vaikutetaan myös julkisuuskuvaan”* (VY 1995, 13). Itsearvioinnilla ajateltiin myös löydettävien keinoja *”toimia bedelmällisessä vuorovaikutuksessa korkeakoulun toiminnan kannalta merkittävien ulkopuolisten tahojen kanssa”* (SibA 1995, 5–6).

Itsearvioinnille asetettiin myös tavoitteita, jotka liittyivät yliopiston infrastruktuuriin. Itsearvioinnin avulla haluttiin pohtia infrastruktuurin tarkoituksenmukaisuutta opetuksen ja tutkimuksen kannalta (OY 1993a, 7), arvioida yliopiston rakennetta ja hallintoa sekä niiden toimivuutta perustoimintojen kannalta (TeaK 1999, 6). Missään yli-

opistossa infrastruktuuriin liittyvät tavoitteet eivät olleet kuitenkaan ainoita itsearviointinille asetettuja tavoitteita.

Yliopistojen itsearviointiraporttien mukaan itsearviointinille asetetut tavoitteet ovat muuttuneet arviointien yleistyttyä (ks. myös luku 4, kuvio 5). Ensimmäisissä kokonaisarviointeihin kuuluvissa itsearvioinneissa vuosina 1993–1995 tavoitteiksi asetettiin muun muassa suomalaisiin korkeakouluihin soveltuvan arviointijärjestelmän kehittäminen ja rakentaminen. Myös taloudellisen laman vuodet näkyivät itsearviointien tavoitteiden asettamisessa vuosina 1993–1995 resurssien kohdentamishalukkuutena. 1990-luvun loppupuolella monessa yliopistossa haluttiin arvioida yliopiston vaikuttavuutta ja ulkoisia suhteita. Vaikka ensimmäiset vaikuttavuuteen keskittyvät kokonaisarvioinnit tehtiin vuonna 1998, jo aiemmin oli selvitetty esimerkiksi Oulun yliopiston yhteiskunnallista vaikuttavuutta (Kallinen 1995). Tavoitteissa näkyivät siis suomalaisissa yliopistoissa käytävät keskustelut ja korkeakoulupoliittiset linjaukset (ks. luku 4). Liuhasen (2007, 36) mukaan tämä johtuu siitä, että itsearviointien kirjoittajat työskentelevät keskushallintotasolla ja tuntevat kulloisenkin ajan trendit ja suositeltavat fraasit. Myös yliopiston ja sen eri toimintojen kehittäminen näkyi tavoitteissa, mikä onkin suomalaisen korkeakoulupolitiikan ja Korkeakoulujen arviointineuvoston linjausten mukainen arvioinnin lähestymistapa.

Liuhanen (2007, 49) väittää, että voimaantumista, oppimista tai tiedon rakentamista on harvoin mainittu korkeakoulujen arviointien tavoitteena. Voimaantumista ei nostettu itsearviointiraporteissa esiin itsearviointien tavoitteissa (ks. luku 2.5), mutta tiedon kerääminen (JY 1993, 1; SibA 1995, 5; VY 1995, 12) ja arvioinnista oppiminen (HY 2002) olivat itsearvioinneille asetetuissa tavoitteissa esillä. Voidaankin sanoa, että kaikki Chelimskyn (1997) arvioinnin tarkoitukset tulivat tavoitteissa ilmi: tilivelvollisuus, kehittäminen ja tiedontuotanto (ks. luku 2.3).

Kaikissa raporteissa ei ollut selkeästi määritelty itsearviointinille tai kokonaisarviointinille tavoitteita, vaan raportit saattoivat alkaa suoraan yliopiston toimintojen kuvailuilla. Jos itsearviointiraporteissa ei ole kirjattu auki tavoitteita, voidaankin pohtia, onko aukikirjoittamattomia

tavoitteita kuitenkin asetettu tai miksi itsearviointi on tehty, jos sille ei ole asetettu tavoitteita. Onko itsearviointi tehty tällöin vain ulkoisesta toiveesta tai lakivelvoitteesta? Toisaalta itsearvioinnille asetetut tavoitteet on voitu esitellä yliopiston välle laajemmin jo itsearviointiraporttia aiemmissa asiakirjoissa, kuten yliopiston hallituksen päätöksissä.

## 6.5 Itsearviointiraporttien sisällöt kattoivat yliopiston perustoiminnot

Itsearvioinnin ilmiön kannalta on kiinnostavaa analysoida sitä, millaisia sisältöjä itsearviointiraporttien kohteeksi on päätetty ottaa. Muodostin aineiston pohjalta sisältöjä kuvaavia kategorioita seitsemän: itsearvioinnin toteuttamisprosessin esittely, yliopiston esittely, opetus ja koulutus, tutkimus ja taiteellinen toiminta, yliopiston vaikuttavuus ja yhteiskunnalliset suhteet, laatu ja laatuksulttuuri sekä tiedekunta- ja laitospkohtaiset osuudet. Kategorioiden esitysjärjestys on satunnainen.

Itsearviointiprosessin toteutus sekä sen tavoitteiden ja periaatteiden esittely sisälsi arvioinnin suunnittelun ja arvion arvioinnin onnistumisesta (esim. HY 2002; LY 1994a; SibA 1995; TaiK 1998). Raporteissa esiteltiin itsearvioinnin tavoitteita, teoreettista taustaa ja lähtökohtia sekä sen toteuttajia, kuten työryhmiä ja vastuuhenkilöitä (esim. HY 1993; JY 1993; KuvA 1999; KY 1995, 1998; SibA 1995). Tässä yhteydessä tuotiin esille, jos itsearviointia ohjasi jokin lähestymistapa, kuten ulkoinen vaikuttavuus (KY 1998; LTY 1998), sekä miksi itsearviointi oli päätetty toteuttaa valitulla tavalla. Raportit sisälsivät itsearvioinnin pohjalta tehtäviä kehittämisehdotuksia ja jatkotoimenpiteitä (HY 1993). Yliopistojen itsearviointiraporteissa linjattiin, miten raporttia aiotaan käyttää ja mitä hyötyä itsearvioinnista ajateltiin olevan yliopistolle jatkossa (LTY 1998). Itsearviointiraportit sisälsivät myös ajankohtaisia kehittämiskysymyksiä (OY 1993a), tulevaisuuden mahdollisuuksia ja näkymiä (KuvA 1999; TaiK 1998) sekä arvioinnin johdopäätöksiä (HY 2002). Seuranta-arviointiraporteissa kerrottiin, miten aikaisemman arvioinnin suositukset oli toteutettu (JoY 2002).

Raporteissa esiteltiin yliopistoa kokonaisuutena, kuten opiskelijoiden ja henkilökunnan määriä sekä muita tilastotietoja sekä yliopiston historiaa (JY 1993; LY 1994a). Alueellista, sosiaalista, yhteiskunnallista ja yleismaailmallista toimintaympäristöä kuvailtiin osana yliopiston toimintojen ja aseman kuvausta (HY 1994; KY 1998). Yliopiston esitelyn yhteydessä kerrottiin myös yliopiston toimintaa ohjaavista sääöksistä ja yliopiston organisaatorakenteesta (OY 1993a). Raporteissa kuvattiin myös yliopiston visiota, missioita, arvoja ja strategioita (LTY 1998; OY 1993a; TTY 1998) sekä resursseja ja toimintaedellytyksiä (HY 1994; JoY 1998; JY 1993). Itsearviointiraporteissa kuvailtiin ja arvioitiin myös yliopiston keskushallintoa, päätöksentekoa, johtamista, tiedottamista, hallintoa, organisaatiota sekä yliopiston ohjausjärjestelmää (HY 1993; JY 1993; OY 1993a). Sisäisiä palveluita, kuten kirjastopalveluita, tietojenkäsittelyä ja kielikeskusta (JY 1993; SibA 1995), arvioitiin yhdessä tai erillisinä osa-alueina.

Yhtenä sisältöalueena raporteissa oli opetuksen ja koulutuksen kuvaus ja arviointi. Raporteissa kuvattiin yliopiston antamaa opetusta ja koulutusta opiskelijoiden ja oppimisen näkökulmista (KY 1998) sekä koulutusala- (JY 1993) tai koulutusohjelmakohtaisesti, jos niitä oli käsitelty yliopiston tasolla. Raporteissa kuvailtiin esimerkiksi opiskelijavalintoja, tutkintojärjestelmiä, opetuksen ja opiskelun seurannan tietojärjestelmiä, ohjausta ja neuvontaa, perusopetukselle tarjottua tukea sekä opiskelijapalautetta opetuksesta (JoY 1998; KuvA 1999; TaY 1995a). Turun yliopiston (TY 1999) itsearvioinnissa käsiteltiin myös koulutuksen tehtäviä. Vaasan yliopiston (VY 2000) seuranta-arvioinnin itsearviointiraportin tavoitteena oli kertoa parannuksista, joita opetuksessa ja oppimisessa oli tapahtunut. Täydennyskoulutusta ja avointa yliopisto-opetusta käsiteltiin raporteissa peruskoulutuksen yhteydessä tai erillisinä osioina (JY 1993; LTY 1998; LY 1994a). Näihin liitettiin myös aikuiskoulutus ja elinikäinen oppiminen (TY 1999). Itsearviointiraportti saattoi olla myös keskittynyt pelkästään opetuksen ja koulutuksen arviointiin (HY 2002; KY 1995; TaY 2000).

Itsearviointiraporteissa käsiteltiin yhtenä osana yliopiston tutkimusta ja taiteellista toimintaa. Tutkimusta käsiteltiin jatkokoulutuk-

sen yhteydessä (LY 1994a) tai itsenäisenä arviointikohteena (JY 1993). Sibeliuksen Akatemiassa (SibA 1995), Taideteollisessa korkeakoulussa (TaiK 1998) ja Teatterikorkeakoulussa (TeaK 1999) arvioitiin lisäksi yliopiston taiteellista toimintaa.

Yliopiston vaikuttavuuden ja tehokkuuden kuvailu oli myös yksi raporttien sisältöalueista. Yliopistoissa kirjoitettiin sisäisestä, sosiaalisesta ja kulttuurisesta tehokkuudesta sekä tehokkuuden dynaamisesta lähestymistavasta. Yhteiskunnallista vaikuttavuutta lähestyttiin myös taloudellisuuden avulla. (LTY 1998.) Myös alueellisesta ja ulkoisesta vaikuttavuudesta sekä suorasta ja epäsuorasta taloudellisesta vaikuttavuudesta kirjoitettiin (TY 1999). Vaikuttavuuteen liittyvät myös yliopiston suhteet ympäristöön, yhteiskuntaan ja yrityselämään (KuvA 1999; KY 1998). Raporteissa kerrottiin myös toiminnoista, jotka yhdistävät akateemisen osaamisen ja alueelliset toiminnot, yliopistojen kolmannesta tehtävästä, yhteistyöstä ympäröivän alueen kanssa, alueellisesta identiteetistä, alueellisen kehittymisen vaikuttavuudesta ja julkisuuskuvausta sekä työelämän tarpeista ja sidosryhmistä (HY 1994; JoY 1998, 2002; KY 1998). Myös sidosryhmät arvioivat yliopistojen toimintaa (JoY 1998). Itsearviointiraportit käsittelevät myös vaikuttavuuden arvioinnin menetelmiä, yliopiston suhdetta ympäristöön sekä yliopiston kykyä vastata ympäristön haasteisiin (KY 1998; SibA 1995). Yliopistoissa haluttiin rakentaa myös oppivaa ympäristöä ja niissä pidettiin ympäristöä yhtenä arvioinnin osatekijänä (TY 2000; VY 1995).

Yhtenä sisältöalueena itsearviointiraporteissa olivat kuvaukset yliopiston laatutyöstä, laadun arvioinnista ja yliopiston laatu- ja kulttuurista sekä organisaation kehittämistä (KY 1998; TTK 1997; TTY 1998). Laatu- ja kulttuurisiin liitettiin itsearviointiraporteissa henkilöstöpolitiikka ja henkilöstön kehittyminen yhteisönä (HSE 1998; LY 1994a), johon ajateltiin kuuluvan myös korkeakoulupedagoginen toiminta ja koulutus (KY 1995; TaY 1995a).

Itsearviointiraportit saattoivat sisältää myös eri tiedekuntien, laitosten, osastojen sekä erillislaitosten erilliset arvioinnit ja tulevaisuuden näkymiä (HY 1993, 1994; JoY 1998; KuvA 1999; LTY 1998). Helsin-

gin yliopiston koulutuksen ja opetuksen arvioinnissa (HY 2002) oli päädytty ratkaisuun, jossa jokainen koulutusala-kohtainen teemaryhmä (16 ryhmää) julkaisi oman raporttinsa, jonka pituus ja sisällöt olivat etukäteen määriteltä. Tampereen yliopiston (TaY 2000) opetuksen arvioinnissa tiedekuntakohtaisia arviointeja ei julkaistu yhteisesti. Laitosten ja tiedekuntien raportit saattoivat olla keskenään melko erilaisia:

The reports of the departments, auxiliary and administrative units are presented separately. The departments are heterogeneous – therefore they were only given a theme list to build their reports on, but otherwise free hands to bring up their characteristic features. No censorship was practised – the reports are entirely the work of the departments and units. (TuKKK 1999a, 9.)

Vaikka itsearviointien toteuttamistavat olivat samankaltaisia eri yliopistoissa (ks. luku 6.1), itsearviointiraportin sisällöt vaihtelivat itsearviointinille annettujen tavoitteiden ja valitun painotuksen mukaisesti (ks. taulukko 8). Suoraa yhteyttä tavoitteiden ja sisältöjen vaihteluiden välillä on kuitenkin vaikea nähdä, sillä raporteissa kerrottiin asetetusta tavoitteesta huolimatta pääasiassa yliopistojen perustoiminnoista. Tavoitteisiin saatettiin niiden esittelyn jälkeen seuraavan kerran vasta raportin lopuksi, kun mietittiin, mitä kaikkea raportissa tulikaan kuvailtua. Jos tavoitteeksi oli asetettu yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen liittyvät asiat, ne tosin näkyivät korostuneesti myös raportin sisällöissä.

Useassa raportissa kerrottiin yliopiston ja arviointiprojektin perustiedot hyvinkin seikkaperäisesti. Raportteja tarkasteltaessa ei ollut kovinkaan yllättävää, että raporteissa käsiteltiin yliopiston perustehtäviä eli koulutusta, tutkimusta ja yhteiskunnallista vuorovaikutusta. Alueellinen vaikuttaminen korostui raporteissa, sillä Itä-Suomen yliopistot (Itä-Suomi 1998; JoY 2002; KY 1998; LTY 1998) ja Turun yliopisto (TY 2000) olivat keskittyneet juuri siihen omissa itsearvioinneissaan. Itä-Suomen yliopistot jatkoivat vaikuttavuuden arviointia myös seuranta-arvioinneissa.

**Taulukko 8.** Itsearviointinille asetettuja tavoitteita ja sisältöjä itsearviointiraporttien mukaan

Itsearviointinelle asetettuja tavoitteita	Itsearviointiraporttien sisällöt
1) toimintojen kehittäminen	1) arvioinnin toteutus
2) arviointijärjestelmien rakentaminen,	2) yliopiston esittely
3) päätöksenteon ja johtamisen tukeminen,	3) opetus ja koulutus
4) rahoituksen kehittäminen	4) tutkimus ja taiteellinen toiminta
5) ulkoiset suhteet	5) yliopiston vaikuttavuus ja yhteiskunnalliset suhteet
6) infrastruktuuri	6) laatu ja laatukulttuuri
	7) tiedekunnat ja laitokset

Itsearviointiraporttien sisällöt (vrt. Saarinen 1995a, 75) kuvasivat osaltaan sitä, mitä yliopistoissa halutaan omasta toiminnasta kertoa ja mitä toimintoja painottaa. Ne kertoivat myös siitä, mitä yliopistoon kohdistuvista vaatimuksista yliopistossa korostetaan ja miten. Painotusten ja sisältöjen valintojen kautta yliopistossa voitiin tuoda esille itselle tärkeitä osa-alueita. Näin yliopistoissa rakennettiin itsearviointien avulla omaa identiteettiä (ks. luku 3.2), sillä eri toimintojen kuvaukset ja niiden arvottaminen toimivat myös kuvauksina yliopistolaisille omasta toiminnasta ja sen arvoista. Yliopisto on organisaationa suhteellisen suuri, joten vain harvalla siellä toimivalla on kokonaisnäkemystä siitä, mitä yliopistossa tapahtuu ja millaisiin arvoihin toiminnan ajatellaan pohjautuvan. Toimintojen kuvailu toimi toisaalta myös kuvailuna yliopiston ulkopuolisille eli imagon rakentamisena. Itsearviointiraportin avulla haluttiin kertoa ulkopuolisille, mitä yliopistossa pidetään toiminnan keskeisinä osa-alueina. Itsearviointiraporttien sisältöjä tarkastelemalla ei kuitenkaan voida tietää, kuka tai ketkä olivat olleet määrittämässä itsearviointin kohdetta eli sitä, miten itselähtöistä toiminta on ollut.

## 6.6 Itsearviointiraporteissa kerrottiin omasta toiminnasta valikoiden

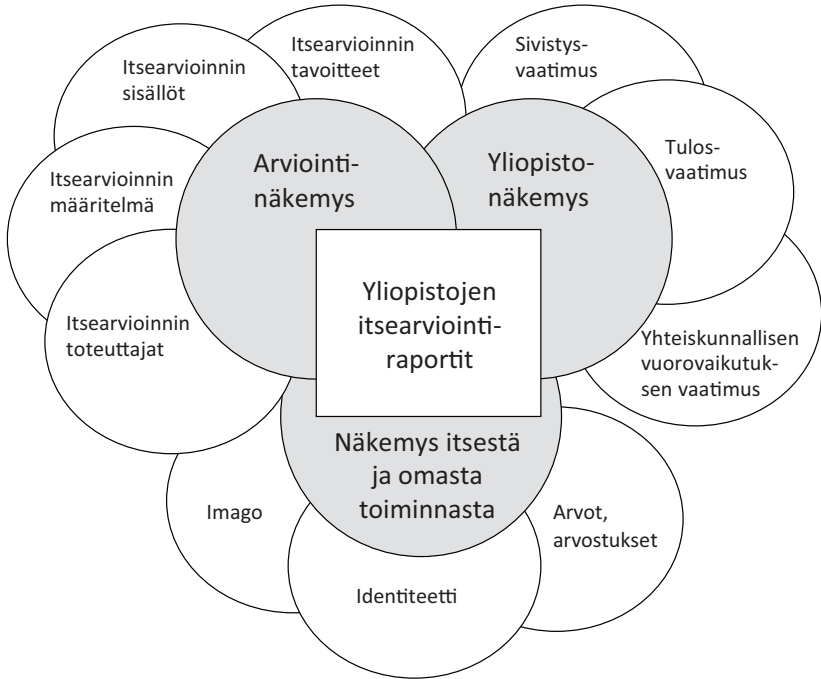
Itsearviointiraporttien lukeminen, analysoiminen ja tulkitseminen saivat pohtimaan useita kysymyksiä. Saaren (2002) mukaan jo itsearviointiraporttien katseleminen herättää kysymyksen niiden hyödyllisyydestä suhteessa tehtyyn työmäärään. Itsearviointiraporttien lukeminen ei ole edes työläytensä vuoksi kovin yksinkertaista. Itsearviointeja ei tulekaan lukea tosina kuvauksina ja varsinaisina arviointeja, vaan ne pitää ymmärtää osana laajempaa kontekstia. (Saari 2002, 16.)

Itsearviointiraporttien analysointi ja tulkinta on pyrkimys vastata alustavasti tutkimuksessa esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Tässä aluluvussa vedän yhteen yliopistojen itsearviointiraporteista tehtyä analyysia tulkiten sitä kirjallisuuden ja käsitteellisen tarkastelun avulla sekä pohdin tutkimuskysymysten vastauksia muodostamieni kategorioiden pohjalta.

Ensimmäiseksi asetettuun tutkimuskysymykseen voidaan alustavasti vastata tehtyjen kategorioiden tulkinnan avulla. Vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, millaisia käsityksiä yliopistojen itsearviointiraporteissa ja laitostason toimijoilla on itsearvioinnin ilmiöstä, voidaan hahmottaa kuviolla 9. Yliopistojen itsearvioinnin ilmiötä voidaan tarkastella arviointinäkemysten, yliopistonäkemysten sekä näkemysten itsestä ja omasta toiminnasta avulla. Kuvio täydentyy muihin tutkimuskysymyksiin vastaamisen sekä tutkimuksen toisen aiheiston analysoinnin ja tulkinnan myötä.

Kuvion 9 arviointinäkemystä voidaan tarkastella Chelimskyn tekemän jaottelun pohjalta. Chelimskyn (1997, 10–18, ks. luku 2.3) mukaan arvioinnit jakautuvat kolmeen ryhmään sen perusteella, mikä on arvioinnin tarkoitus: tilivelvollisuusarviointi, kehittämisarviointi ja tiedontuotantoarviointi. Nämä kolme eri arvioinnin tarkoitusta näkyvät myös itsearviointiraportteja tarkastellessa niin itsearvioinnille asetetuissa tavoitteissa kuin syissä, miksi itsearviointi oli päätetty aloittaa. Tosin yliopistotason itsearviointiraporttien arviointinäkemys oli näitä kolmea ulottuvuutta laajempi, sillä arviointinäkemystä tarkastellaan





**Kuvio 9.** Yliopistojen itsearviointiraportit kokoavat yhteen yliopiston näkemyksen arvioinnista, yliopistosta ja omasta toiminnasta

myös muiden itsearviointin tavoitteiden, sisältöjen, määritelmien ja toteuttajien kautta. Seuraavassa kuvailen näitä eri ulottuvuuksia tarkemmin.

Oman toiminnan arvottaminen oli itsearviointiraporteissa vähäistä, kuten jo Saari (2002, 79) omassa tutkimuksessaan osoitti. Laitoskohtaisten itsearviointiraportin tekijät seurasivat annettuja ohjeita ja yrittivät vastata esitettyihin kysymyksiin parhaansa mukaan kuvaillen toimintaansa (ks. myös van Berkel & Wolfhagen 2002, 339; Vroeijsenstijn 1992, 249):

Laitosten itsearvioinnit ovat varsin heterogeenisiä, ilmeisesti osittain kuvastaen itsearviointiin sitoutumisen vaihteluja. Pääosin raportit ovat tilitystä aikaisemmasta toiminnasta. Kun itsearviointi on ollut uutta ja arviointiraporttien myöhempi käyttö epäselvää, on yleensä pyritty vain vastaamaan arvioinnin projektiryhmän esittämiin kysymyksiin niitä eri tavoin painottaen. Raporttien joukossa on myös monipuolisia ja rohkean kriittisiä. Monen raportin tulkintaa vaikeuttaa kuitenkin se, että nykyisen toiminnan ja tulevaisuuden suunnitelmien kuvauksia ei ole aina erotettu selvästi toisistaan. Edelleen sellaiset hankkeen tavoitteet, kuten tuloksellisuuden vakuuttava kuvaaminen ja tarkoituksenmukaisten laadunvarmennusjärjestelmien pohtiminen, ovat jääneet vähemmälle. (TaY 1995b, 4.)

Jos itsearvioinnin tavoitteet on määritelty yliopiston tai yksikön ulkopuolella, yliopistossa tai laitoksella joudutaan omaa toimintaa arvioidessa mukautumaan ja vastaamaan ulkopuolisen tahon esittämiin kysymyksiin (ks. Moitus & Saari 2004, 15). Toisaalta raporteissa tuotiin esille myös oman toiminnan reflektointia: *”Prosessi sai selvästikin aikaan huomattavan määrän itsetutkiskelua kaikilla yliopiston tasoilla arvioinnin melko rajoitetusta aikataulusta huolimatta”* (OY 1993b). Vaikka yliopistojen itsearviointiraportit olivatkin pääasiassa toimintojen kuvailua, ne ja erityisesti niitä edeltäneet prosessit saivat itsearvioinnin tekijät pohtimaan omaa työtään, työyhteisöään ja sen arvoja. Myös voimaantumisen kokemuksista kirjoitettiin.

Itsearviointiraporteissa oli havaittavissa myös sisällöllisiä eroja eri yliopistojen raporttien välillä itsearviointiprosessien toteutuksen samankaltaisuudesta huolimatta. Raporteissa ilmenevät erot olivat seurausta osaltaan toteuttamisajankohdasta sekä erilaisista itsearvioinneille asetetuista tavoitteista. Arviointiprosessien läpiviemisessä oli myös eroja aikataulujen pitävyydessä, ohjeistusten laadinnassa ja niiden selkeydessä. Yliopiston historian, toiminnan ja tavoitteiden kuvailu oli osa itsearviointiraporttien sisältöjä, joiden avulla yliopistoissa muodostettiin käsitystä itsestä itselle ja muille. ’Olemme tällaisia’ -kerronta erotteli

Yliopistot ainakin yliopistolaisten omissa silmissä muista yliopistoista. Itsearviointiraporteissa kerrottiin, mitä yliopistoissa pidetään sellaisina osa-alueina, joita kannattaa arvioida tai joihin halutaan kiinnitettävän huomiota. Ne toivat esille myös toiminnan arvoja ja asioita, joita halutaan jatkossakin edistää. Arvojen pohdintaa ei pidetty kuitenkaan helpona:

According to our own analysis the main task is to continuously strengthen shared values and shared goals. This is a very demanding objective as all staff members are heavily tied to “everyday routines” and the time for development is limited. (TuKKK 1999a, 57.)

Kun itsearviointiraportteja arvioidaan informaatiolähteinä, ne määrittyvät nimenomaan itsearvioinnin kontekstissa. Tällöin on merkitystä sillä, kuka arvioinnin käynnistää, kuka on oletettu kuulijakunta ja millainen tarkoitus arvioinnille on annettu. Arvioinnin suunnitteluvaiheessa pyritään usein määrittelemään nämä lähtökohdat. Kyse itsearviointien toteutuksessa onkin paljolti siitä, miten näihin peruslähtökohtiin ja annettuihin ohjeistuksiin on perehdytty.

Toiseen tutkimuskysymykseen, eli miten yliopistojen ja laitosten toimijat ymmärtävät itsearvioinnin käsitteen, voidaan alustavasti vastata yliopistojen itsearviointiraporttien pohjalta niin, että se tiivistetysti määriteltiin kehittämissuuntautuneeksi, tavoitteisiin nojautuvaksi ja jälkikäteiseksi arvioinniksi (ks. luku 2.3, kuvio 2 ja luku 2.4). Arvioinnin eri suuntauksista se on lähinnä summatiivistä arviointia. Kirjallisuudessa itsearviointi määritellään usein arvioitavan kohteen omaan toimintaan kohdistamaksi kriittiseksi tarkasteluksi, jonka tavoitteena on oman toiminnan tietoinen kehittäminen (ks. luku 2.2). Myös Korkeakoulujen arviointineuvosto painottaa kehittämistä arviointien tehtävänä. Tällainen arviointi kehittämisenä -ajattelutapa näkyi myös itsearviointien tavoitteissa ja arviointien aloittamiselle annetuissa syissä.

Liuhasen (2007, 37) mukaan laadun käsite esiintyi jo varhaisimmista yliopistojen arvioinneissa, vaikka sitä ei usein niissä määriteltäkään.

Enemmän varhaisimmissa arvioinneissa keskusteltiin Liuhasen mukaan arvioinnin käsitteestä. Yliopistojen itsearviointiraporttien tarkastelu ei tue tätä väitettä, sillä vain muutamassa itsearviointiraportissa oli edes jotenkin pohdittu tai kirjoitettu auki arvioinnin käsitteen määrittelyyrityksiä (ks. luku 2). Itsearviointiraporteissa sanoja ”arviointi” ja ”laatu” käsiteltiin enemmänkin annettuina itsestäänselvyyksinä. Tässä suhteessa suomalaisten yliopistojen itsearviointiraportit ovat lähellä Simolan ja Rinteen (2004, 331–332) kuvaamaa arviointiteollista suuntausta: itsearviointiraporteissa arviointia ei sinällään kyseenalaisteta, vaan se otetaan annettuna käsitteenä, jota ei tarvitse enää pohtia tai määritellä. Toisaalta itsearvioinnin, arvioinnin ja laadun käsitteistä on saatettu keskustella ja väitellä paljonkin yliopistoissa, tiedekunnissa ja laitoksilla arvioinnin toteuttamista ennen tai sen aikana, mutta keskustelua ei ole enää toistettu tai tiivistetty painettuihin raportteihin. Usein arvioinnit herättävät kohdeorganisaatioissaan ainakin ensimmäistä kertaa toteuttaessa laajaa keskustelua.

Neljännän sukupolven arviointi (Guba & Lincoln 1989) näkyi vain osittain suomalaisten yliopistojen itsearviointiraporteissa. Raporttien pohjalta on vaikea tietää taustalla olevista itsearviointiprosesseista, vaikka jotain niistä pystyykin päättelemään raporttien perusteella. Guban ja Lincolnin (1989) mukaan arviointi on prosessi, joka parhaimmillaan johtaa voimaantumiseen ja tietoiseen kiinnostukseen itsestä. Voimaantumisen kokemuksista raportoitiin paikallisesti paremman itsetiedostuksen ja omien arvojen uudelleen pohtimisen kokemuksina. Myös yhteisöllisyydestä ja uuden oppimisesta kirjoitettiin. Itsearviointiraportit luovat osaltaan myös yliopistojen ja laitosten todellisuutta, sillä niihin saatetaan kirjoittaa organisaation hiljaista tietoa tai olemassa olevia ja kehittyviä käytänteitä organisaation yhteiseksi muistiksi ja todellisuuden kuvaajaksi.

Kogan (1994, 353) väittää, että myös yliopiston luonne vaikuttaa itsearvioinnin luonteeseen. Itsearvioinnin yleisen toteuttamiskaavan havainnollistaminen (ks. luku 6.1, kuvio 7) voikin jättää yliopistojen omaleimaisuudet huomioimatta. Myös johdon ja perusyksiköiden suhde toisiinsa vaikuttaa Koganin mukaan arvioinnin toteutustapaan ja

onnistumiseen. Yliopistojen erilaiset luonteet tulivat esille arviointiraportteihin valituissa tavoitteissa ja sisällöissä. Itsearviointiraporttien sisältöjen ja yliopistonäkemyksen tarkastelussa yliopistojen toiminnoista ja vaatimuksista korostui yliopistojen yhteiskunnallinen vuorovaikutus, mikä painottui erityisesti yhteiskunnallisiin suhteisiin ja alueelliseen vaikuttavuuteen keskittyvissä itsearvioinneissa. Myös tuloksellisuuden vaatimus (ks. luku 3.1.2) nousi esille itsearviointiraportteja tarkasteltaessa. Itsearviointiraportit olivat yksi osoitus siitä, miten yliopistoissa pitää olla valmis jatkuvaan laadun kehittämiseen ja siitä raportoimiseen tuloksellisuuden nimissä. Yksikään itsearviointiraportti ei kritisoinut tätä vaatimusta sinällään. Sivistysvaatimus ei tullut raporteissa muuten esille kuin yliopistolle asetettujen tehtävien esittelyissä. Sivistystä ei raporteissa pohdittu eikä siihen otettu kantaa.

Brennanin ja Shahin (2000) mukaan arviointijärjestelmällä on yhteys yliopiston valtakäsitteisiin, mikä näkyy erityisesti siinä, mitkä ovat olleet arviointien aiheina, ketkä ovat olleet toteuttamassa itsearviointeja ja kenelle arviointien omistajuus on muodostunut. Brennanin ja Shahin ajatus liittyy kolmanteen tutkimuskysymykseen eli analyysin tulkintaan siitä, kuka tai mikä on itsearviointien itse. Raporteissa korostuivat yliopiston ohjausryhmän ja laitoskohtaisten ryhmien merkitys. Huomioitavaa suomalaisten yliopistojen itsearvioinneissa oli myös opiskelijoiden laaja osallistuminen arviointityöhön (vrt. esim. Franke 2002, 26). Opiskelijaedustajat olivat motivoituneina mukana eri hankkeissa ja kokivat saaneensa oman äänensä kuuluviin (HY 1996, 48), vaikka osassa arvioinneissa opiskelijoilta olisi toivottu vielä aktiivisempaa osallistumista.

Suomalaisten yliopistojen itsearviointitapaa voi luonnehtia hiukan itseriittoiseksi tai -keskeiseksi, mitä ei pidä tulkita negatiivisena asiana. Itsearvioinnit oli toteutettu pääosin yliopistojen omin voimin, kuten itsearvioinnin määritelmät (ks. luku 2.2) antavat olettaakin. Arviointiprojektin suunnittelussa ja toteutuksessa saatettiin käyttää apuna muissa yliopistoissa tehtyjä arviointeja tai muiden yliopiston arvioinnin asiantuntijoita. Vaikka Helsingin yliopiston raportin (HY 1996) mukaan sisäänpäin kääntymisen vaara itsetoteutettavissa arvioinneissa on

olemassa, on itsearvioinneissa pystytty raporttien mukaan tuottamaan hyödyllistä tietoa kehittämisen pohjaksi. Yliopiston omin voimin tehty itsearviointi oli sitouttanut yliopistojen johtoa arviointihankkeisiin ja arviointitiedon hyväksikäyttöön. (HY 1996, 48.) Korkeakoulujen arviointineuvoston perustamisen myötä tilanne näytti muuttuneen. Korkeakoulujen arviointineuvoston perustamisesta lähtien vuodesta 1995 se on ollut vahva vaikuttaja yliopistojen arviointien ja itsearviointien käynnistäjänä, sillä sen yhtenä tehtävänä on auttaa korkeakouluja niiden omissa arvioinneissa. Myös opetuksen kehittämissyksiköt ja yliopistojen erilaiset laatuhankeet toimivat aktiivisina itsearviointien aloittamisessa ja toteuttamisen auttamisessa.

Vroeijenstijnin (1992) mukaan itsearviointiraportteja voidaan tarkastella myös sen perusteella, onko itsearviointi analyyttinen ja kriittinen sekä sellainen, että tiedekunta tai yliopisto voi toimia arvioinnista saatujen tulosten pohjalta. Raporttia voidaan arvioida myös sen perusteella, onko se strategisen toiminnan väline vai PR-dokumentti. (Vroeijenstijn 1992, 249.) Neljänteen tutkimuskysymykseen eli miten yliopistoissa ja laitoksilla rakennetaan identiteettiä ja imagoa itsearvioinnin avulla, voidaan itsearviointiraporttien mukaan vastata, että raporteille asetetuista tavoitteista ja niiden viimeistellystä ulkoasusta (TaiK 1998; TeaK 1999; TY 2000) voidaan päätellä, että raportteja tehdään omien arvojen pohtimisen, oman toiminnan reflektoinnin ja kehittämisen lisäksi palvelemaan myös yliopiston imagon luomista sekä vakuuttamaan sidosryhmät ja muut ulkopuoliset toiminnan korkeasta laadusta.

Arvioinnin suorittaminen on yliopistojen mukaan jo itsessään viesti. Kun yliopistossa arvioidaan toimintaa ja tuloksia, samalla halutaan viestittää ulkopuolisille, että siellä ollaan valmiina kehittämään toimintaa. (HY 1993, 8; ks. myös Saarinen 1995a, 57, 117.) Tällainen viestittäminen on osa imagon rakentamisen kulttuuria: arviointeja tehdään, jotta yliopiston maine näyttäisi hyvältä ulkopuolisten silmissä. Sibelius-Akatemian itsearvioinnissa tällaista PR-työtä myös kommentoitiin: *"Näyttää myös siltä, ettei arvioinnin tarkoitusta aina ymmärretty, vaan itsearviointi on pikemminkin nähty tilaisuutena 'PR-työhön'. Analyyttinen ja itsekriittinen toiminnan arviointi ei toteutunut parhaalla mahdollisella*

*tavalla.*” (SibA 1995, 9.) Henkelin (1998, 295) mukaan vaarana tällaisessa kehityksessä voi olla, että on syntymässä arviointijärjestelmiä, jotka luovat imago-johtamisen kulttuuria.

Yliopistojen itsearviointiraporteista näkyy, että niihin on paneuduttu ja prosessiin on suhtauduttu vakavasti. Niiden merkitys imagoityössä on huomattu, jolloin niiden tekemiseen ja viimeistelyyn on panostettu huomattavia aika- ja henkilöresursseja. Itsearviointin kirjoittaminen ulkopuoliselle arviointiryhmälle poikkeaa oman toiminnan kehittämistä varten kirjoitetusta tekstistä. Tekstin käyttötarkoitus vaikuttaa näkökulmiin, joita itsearviointiin valitaan. Vaikka myös epäkohdista raportointiin ja raportteja käytettiin myös muutoksen ja kehittämisen apuvälineinä, oman toiminnan oikeutusta ei kuitenkaan kyseenalaistettu, vaan paremminkin raportin avulla yritettiin saada myös toiset uskomaan oman toiminnan ainutlaatuisuuteen (ks. Moitus & Saari 2004, 16). Tällainen kirjoitustapa vaatii kirjoittajalta diskurssitaituruutta (Brunila 2009): kirjoittajan on tiedettävä, miten vakuuttavaa tekstiä kirjoitetaan ja millaista tekstiä arviointiraportteihin yleensä tuotetaan. Kirjoittaminen ulkopuolisille ja ulkopuolisesta kimmokkeesta voi tuoda mukanaan itsearviointien tekemiseen ja niissä käytettävään kieleen ulkokohtaisuutta ja kritiikittömyyttä, mikä vaikeuttaa osaltaan myös itsearviointiprosessiin sitoutumista. Erityisesti jos arviointia tehdään resurssien supistamiseksi, kieli on usein tarkkaan harkittua ja mahdollisimman paljon toimijat etäännyttävää.

Itsearviointiraportteja saatetaan käyttää imagon rakentamisen lisäksi organisatorisen identiteetin rakentamisessa. Tällöin itsearviointiraportin avulla pohditaan omaa toimintaa reflektoidusti ja mahdollisimman kriittisesti sekä viestitetään yliopistolaisille toiminnan keskeisiä piirteitä, arvoja ja arvioivia lausuntoja. Itsearviointiraporttia käytetään tällöin myös sisäisen tiedottamisen välineenä ja organisatorisen yhtenäisyyden kasvattamiseksi. Itsearviointiraportti toimii tällöin eräänlaisena toiminta- tai laatuksikirjan esiasteena, minkä tarkoituksena on samalla oman toiminnan kehittäminen. Jos itsearviointiraportin eri kohdeyleisöt, sisäiset ja ulkoiset sidosryhmät, menevät sekaisin, sisäiseen käyttöön tarkoitettut itsearviointit saattavat saada osakseen sellais-

ta kritiikkiä, mikä ei niille kuuluisi. Sisäiseen käyttöön ja ulkoiseen käyttöön tehtyjen itsearviointien funktiot ja yleisöt ovat erilaisia, jolloin niiden kirjoitustyyli, sisällöt ja tavoitteet ovat erilaisia. (Ks. Harvey 2002, 7-8; Saari 2002, 76, 80; luku 2.2.)

Yliopistojen itsearviointeja eivät ole yleensä ohjanneet selkeät arviointiteoreettiset näkemykset tai määrittelyt, sillä lähes kaikki arviointeihin osallistujat olivat ensimmäisissä kokonaisarvioinneissa ensimmäistä kertaa mukana vaativissa arviointitehtävissä. Kyse saattaa olla jonkinasteisesta arviointitietojen ja -taitojen puutteestakin. Tämä saattoi olla osasy siihen, miksi arviointihankkeet tuntuivat suuritöisiltä ja paljon aikaa vieviltä. Toisaalta niihin osallistuneet olivat kokeneet oppineensa paljon<sup>93</sup>. (HY 1996, 48–50; Moitus & Seppälä 2004, 35.) Koska itsearviointeja ei monessakaan yliopistossa tehty tietyn valmiin arviointiteoreettisen mallin tai teorian mukaisesti, itsereflektio ja omien arvojen pohtiminen saattoi juuri siksi mahdollistua eri yliopistojen itsearviointiprosesseissa. Ensikertalaisuus saattoikin olla itsearviointien tekemisen vahvuus, sillä silloin itsearviointi oli tekijöilleen uutta, jolloin siitä jaksettiin innostua ja ottaa prosessi vakavasti.

Itsearviointiraporteissa kerrotaan yliopistoista ja niiden toiminnasta valikoiden. Yliopistoista raportoitiin itsearviointien yhteydessä vain ne puolet toiminnoista, jotka eivät murena yliopiston julkisuuskuva ja jotka tukevat yliopistojen myönteistä kuvaa itsestään. Yliopistojen itsearviointiraporteissa vaiettiin selkeästi asioista, jotka olisivat saattaneet olla vahingollisia yliopiston hyvälle maineelle ja sidosryhmien kanssa tehtävälle yhteistyölle. Yliopistojen itsearviointien tavoitteiden ja sisältöjen tarkastelu tuki tätä väitettä, vaikka tavoitteissa saatettiin kertoa, että itsearviointi tehdään toiminnan kehittämiseksi. Kehittäminen tapahtui kuitenkin niin, että raporttiin asti ei tarvinnut kertoa asioita, joissa oli eniten kehittämistä. Itsearviointiraportit supistavatkin yliopistojen toimintojen arvioimisen usein hyvien puolien esittelyksi ja pakollisten, tarpeeksi lievien kehittämiskohteiden esiintuonniksi. Myös itsearvioinnin ilmiö supistuu yliopistojen itsearviointiraporteissa myön-

---

<sup>93</sup> Aineistossa on mukana myös seuranta-arviointeja, mutta en ole tarkastellut eroja oppimisen suhteen kahden erilaisen arviointikierroksen mukaan.



teisten puolien esittelyksi, oman erinomaisuuden vakuutteluksi sekä kehittämiskohteiden esittelystä huolimatta imagonrakentamiseksi (ks. kuvio 3, luku 2.4).

Simolan ja Rinteen (2004) arviointitutkimuksellinen ja arviointiteollinen -jaottelussa suomalaisten yliopistojen itsearviointiraportit näyttäisivät sijoittuvan arviointiteollisen puolelle. Itsearviointiraportteissa raportoidut ongelmat olivat teknisiä, ja kirjoitustyylillä oli kritiiköntä itsearviointia kohtaan. Itsearviointit voidaan raporttien perusteella tulkita menestystarinoina, joissa toki kerrottiin myös itsearviointin ongelmista, mutta ongelmia ei analysoitu tarkemmin. Teknisiltä tuntuvat ongelmat liittyivät esimerkiksi aikatauluihin ja huonoon valmistautumiseen, mutta itsearviointin toteuttamista sinällään ei pidetty ongelmallisena. Itsearviointin eettisiä kysymyksiä, kuten omistajuuteen, valtaan, oikeudenmukaisuuteen tai totuudellisuuteen liittyviä kysymyksiä, ei käsitelty lainkaan tai ne ohitettiin lyhyellä viittauksella.

Vaikka itsearviointiraporttien analysointi ja tulkinta antoivatkin hyvän yleiskuvan itsearviointin ilmiöstä ja alustavat vastaukset esitettiin tutkimuskysymyksiin, kuva jäi itsearviointiraporttien luonteen vuoksi vajavaiseksi. Itsearviointiraportit kertoivat 1990-luvun ja 2000-luvun alun itsearviointitoiminnasta, joten tarkastelu on jo historiallinen. Tarkempi kuva suomalaisten yliopistojen itsearviointinista saadaan analysoimalla laitostason toimijoiden näkemyksiä itsearviointinista. Seuraavassa pääluvussa itsearviointin ilmiötä lähestytään laitostason toimijoiden antamien kyselyvastausten avulla, jolloin saadaan lisätulkinna välineitä myös itsearviointiraporttien antaman kuvan tulkitintaan.

# 7

## Itsearviointi laitostasolta tarkasteltuna

Yliopistojen itsearviointiraportit antoivat monipuolisen kuvan yliopistotason itsearvioinnista, mutta ne eivät kuvaa laitostason itsearviointitoimintaa. Vroeiensstijn (1992) huomauttaa, että itsearviointiraportit ovat vain näkyvissä oleva jäävuoren huippu, koska muu itsearviointitoiminta on itsearviointiraportteja oleellisempaa. Laitoksilla on myös sellaista arviointia, mikä ei koskaan tule näkyviin instituutiotason itsearviointiraporteissa. Vroeiensstijnin pitääkin muuta itsearviointitoimintaa tärkeämpänä kuin itsearviointiraportteja. (Vroeiensstijn 1992, 258; ks. myös Hämäläinen & Kauppi 2000; luku 2.4.) Tarkastelen laitosten itsearviointia analysoimalla laitostason toimijoiden vastauksia itsearviointia koskevaan kyselyyn, mitkä on analysoitu laadullisella sisällönanalyysillä. Laitoksen koko, historia, kokemus arvioinneista sekä asema tiedekunnassa ja yliopistossa vaikuttanevat vastaajien näkemyksiin itsearvioinnista, mutta en ole tarkastellut niitä tässä tutkimuksessa taustatekijöinä, vaan keskittynyt vastausten variaatioon. Myös vastaajan asema laitoksella vaikuttanee hänen vastauksiinsa. Laitosjohtajat ovat varmaankin vastanneet asemansa takia erilailla kuin esimerkiksi amanuenssit tai muu laitoksen henkilökunta on tai olisi vastannut avoimiin

kysymyksiin. En ole kuitenkaan tarkastellut vastaajan asemaa suhteessa annettuihin vastauksiin, sillä se ei näin pienessä aineistossa olisi tuonut kovinkaan paljon lisätietoa aiheesta.

Luvun aluksi kategorisoin itsearvioinnin aloitteentekijöitä ja toteuttajia laitostason toimijoiden mukaan. Tämän jälkeen valotan laitostason itsearviointien toteuttamistapoja sekä vastaajien kokemuksia antoisimmista arvioinneista. Vastaajat kertoivat myös itsearviointien hyödyistä ja haitoista sekä itsearvioinnissa tapahtuneista muutoksista ja tulevaisuuden kehitysnäkymistä. Näiden lisäksi analysoin vastaajien muodostamia itsearviointia kuvaavia määritelmiä. Luvun lopuksi teen yhteenvedon vastaajien näkemyksistä muodostetuista kategorioista sekä sidon tulkinnot aikaisempaan analyysiin sekä kirjallisuuteen.

## 7.1 Laitostason itsearvioinnin aloitteentekijöitä

Itsearvioinnin toimijoiden ja itsen määrittelyn pohdinnassa on oleellista analysoida sitä, mistä aloite itsearviointeihin tulee laitokselle. Tarkastelen, oliko itsearviointi laitostason toimijoiden vastausten mukaan laitosten omaehtoista toimintaa vai tuliko aloite esimerkiksi yliopiston keskushallinnosta tai Korkeakoulujen arviointineuvostolta. Olen kiinnostunut siitä, mikä tai kuka saa laitokset arvioimaan itseään ja omaa toimintaansa, sillä aloitteentekijöitä tarkasteltaessa voidaan analysoida myös, kuka tai mikä itsearviointien itse on.

Kysyin itsearvioinnin aloitteentekijöitä strukturoidulla kysymyksellä. Määrittelin vaihtoehtoiset aloitteentekijät yliopistojen itsearviointiraporttien pohjalta<sup>94</sup>. Vastaajat toivat vastatessaan esille erityisesti kysymyksen yhteyteen liittämässään avoimissa vastauksissa itsearviointimuotojen ja aloitteentekijöiden vaihtelevuutta. Kysymys kolme ”Kenen aloitteesta itsearviointeja on tehty?” (ks. liite 2) etsi mahdolli-

<sup>94</sup> Kysymyksenasettelussa on ongelma, sillä siinä oletetaan, että aloite kaikkiin toteutettuihin arviointeihin tulee samasta lähteestä. Laitokset toteuttavat monenlaisia itsearvioinnin muotoja (ks. luku 7.3), joten kysymys on sinällään liian kapeasti asetettu. Onneksi vastaajat vastasivat laajemmin kuin itse kysymys olisi olettanut.

simman laajaa kuvausta aloitteentekijöistä eikä niinkään niiden määrällistä tarkastelua. Loin kategoriat annettujen vastausvaihtoehtojen mukaisesti. Otin tarkastelussani huomioon myös muiden kysymysten vastaukset, jotta sain mahdollisimman kattavan kuvan laitostason itsearviointien aloitteentekijöistä.

Vastaajat olivat tyypillisesti valinneet kaksi tai kolme valmista vastausvaihtoehtoa kuvaamaan aloitteentekijöitä. Vastaajien mukaan aloitteet ovat voineet tulla pelkästään yliopiston keskushallinnosta tai vain omalta laitokselta. Useampia vastauksia valinneet olivat samoilla linjoilla: vastaajien mukaan laitokset arvioivat toimintaansa pääasiassa yliopiston hallinnon tai laitoksen omasta aloitteesta (ks. taulukko 9).

**Taulukko 9.** Laitostason itsearviointien aloitteentekijöitä

Aloite itsearviointiin	Kaikki maininnat	Jyväskylän yliopisto	Oulun yliopisto	Tampereen yliopisto	Taideteollinen korkeakoulu
Laitoksen omasta aloitteesta	36	13	13	8	2
Opiskelijoiden aloitteesta	10	6	2	1	1
Tiedekunnan aloitteesta	9	2	3	4	–
Yliopiston hallinnon (opetuksen kehittämissyöskön tai -hankkeen) aloitteesta	38	14	14	8	2
Korkeakoulujen arviointineuvoston aloitteesta	18	4	6	7	1
Muun, minkä?	8	3	1	4	–
Kysymykseen ei ole vastattu	3	1	1	1	–
<b>Yhteensä</b>	<b>122</b>	<b>43</b>	<b>40</b>	<b>33</b>	<b>6</b>

Laitostason toimijoiden mukaan laitoskohtaisia itsearviointeja toteutettiin yliopiston keskushallinnon aloitteesta. Hallintoon kuuluviksi kate-

gorisoin myös opetuksen kehittämissyksikön tai opetuksen laadunkehittämishankkeen arviointialoitteet. Tällaisia olivat opetuksen laadun arviointi (JY 1:1), opetuksen kuormittavuuden arviointi ja työelämäpalautekeräminen (OY 23:3) sekä itsearviointiraportit (OY 15:3). Opetuksen laatuprojekti oli vastaajien mukaan ”*kehittänyt opetuksen ja oppimisen laadunvarmistuksen järjestelmiä mukaan lukien itsearvioinnin toteuttamista*” (Tay 8:1). Hallintoon kuuluviksi aloitteentekijöiksi katsottiin esimerkiksi myös yliopiston yhteinen korkeakoulupedagoginen toimikunta, jonka ”*aloitteesta on toteutettu itsearviointiin liittyviä selvityksiä*” (Tay 8:1) sekä kehitetty erilaisia tuloksellisuusmittareita (OY 12:2).

Aloite itsearvioinnin aloittamiseen saattoi tulla myös omalta laitokselta. Aloitteita syntyi esimerkiksi laitoskokousten ja opettajakunnan kokousten yhteydessä (OY 15:3) sekä ”*normaalien opetussuunnitelmatyön puitteissa*” (Tay 2:1). Laitosten aloitteet itsearviointeihin olivat vastaajien mukaan heterogeenisiä:

Keväällä 2001 *henkilökunta* on arvioinut laitoksen oman arviointina Kokemuksia työstään ja työyhteisöstään (...). Vuosittain henkilökunta on toteuttanut itsearviointia laitoksen kehittämissäpäivien aikana erilaisin toiminnallisilla menetelmin perinteisten arviointimenetelmien lisäksi. Viime vuosina laitoksella on käyty sekä yksilökohtaisia sekä ryhmäkohtaisia kehityskeskusteluja, jotka osaltaan tukevat jatkuvaa *opettajan oman työn arviointia* sekä laitoksen opetuksen kehittämistyötä. (...) Opetussuunnitelmatyö on perustunut aina edellisen opetussuunnitelman arviointiin (henkilökunta ja opettajat). (JY 26:1, korostukset alkuperäiset)

Laitosten aloitteentekijät olivat myös muuttuneet ajan mukana: ”*myös opettajien omista aloitteista ennen kuin arvioinnista tuli systemaattista*” (JY 42:3).

Opiskelijat olivat aktiivisia itsearviointien aloittamisessa. Eräällä laitoksella toimivat ”’*Laatubemmot*’, opiskelijoiden valitsemat eri pääainei-

*den opiskelijat, 3 henkeä*” (JY 42:4). Opiskelijat järjestivät ainejärjestöinä erilaisia palautetilaisuuksia (OY 4:5) ja toteuttivat kuormittavuusselvityksiä (Tay 45:3). Vastaaajien mukaan tiedekuntatasolla organisoitiin tutkintorakenneuudistuksen aikaan ydinaineanalyysija ja kuormittavuusselvityksiä (OY 15:3). Myös Korkeakoulujen arviointineuvostosta tuli aloitteita itsearviointien toteuttamiseen: ”*koulutusohjelmalle tehty arviointineuvoston järjestämä kansainvälinen arviointi ja jatkoseuranta*” (OY 3:1).

Myös muiden kuin aikaisemmin mainittujen aloitteesta tehtyjä itsearviointeja toteutettiin laitoksilla, kuten alan kansainvälisen arvioinnin yhteydessä, Psykonetin, Mediviren, VOKKE-työryhmän (valtakunnallisen opettajakoulutuksen ja kasvatustieteiden kehittämissuostyöryhmän), opetusministeriön ja Suomen Akatemian aloitteesta (JY 26:3; 28:3; OY 24:6; 35:3; Tay 16:3; 53:3). Itsearviointia tehtiin siis myös tieteenalaarviointien, tutkintorakenneuudistustyön, työhyvinvointiselvitysten ja erilaisten verkostojen arviointien yhteydessä.

Vastaaajat valitsivat usein monia eri vastausvaihtoehtoja. Laitosten henkilökunnan omasta aloitteesta tehdyt itsearviointit oli huomattava ryhmä, vaikka vastaaajien mukaan eniten aloitteita itsearviointien aloittamiseen tulikin silti yliopiston keskushallinnosta. Itsearviointeja koettiin tehtävän oman toiminnan kehittämiseksi laitoksen omasta aloitteesta. Laitosten toimijoiden vastausten voidaan tulkita olevan myös poliittisesti korrekkeja: laitoksilla on opittu, että heidän kuuluu vastata, että olemme itse aktiivisia, jopa proaktiivisia, jotta laitokseen kohdistuvat hallinnolliset ja muut laitoksen ulkopuoliset paineet tulevat täytetyiksi (ks. myös luku 6.4). Laitokset voivat myös toki olla itselähettöisesti aktiivisia oman toimintansa arvioijina ja kehittäjinä. Usein arviointien aloittajaa ei enää muisteta tai pystyttyä määrittelemään, jos toiminta on jo vakiintunutta laitoksella.

Tehdyn analyysin pohjalta voidaan tehdä suuntaa antavia johtopäätöksiä. Voidaan ajatella, että itsearviointi on yhtä moninaista kuin annetut vastaukset: itsearviointien luonteen mukaan aloitteentekijöissä oli suurta variaatiota. Voidaan päätellä, että yliopistojen opetuksen kehittämisyksiköt ja erilaiset opetuksen laadunarviointihankkeet ovat saa-

neet vahvan aseman yliopistojen koulutuksen ja opetuksen arviointitoiminnan ylläpitäjinä ja organisoijina. Nämä yksiköt ja hankkeet olivat yhteistyössä Korkeakoulujen arviointineuvoston kanssa, jolloin aloitteentekijät tulivat entistä moninaisimmiksi. Korkeakoulujen arviointineuvoston toiminta on vilkasta myös koulutusalaakohtaisten arviointien ja muiden arviointihankkeiden aloitteentekijöinä ja toteuttamisen auttamisessa.

## 7.2 Itsearviointien toteuttajina yksittäiset henkilöt, työryhmät ja verkostot

Kun on selvitetty laitostason itsearviointien aloitteentekijöitä, on relevanttia tarkastella myös, ketkä laitostason toimijoiden mielestä varsinaisesti toteuttavat itsearviointeja laitoksilla. Toteuttajien tarkastelu tuonee lisäantia aloitteentekijöiden tarkasteluun, jos halutaan selvittää laitostason itsearviointien subjekteja ja itse-toimijoita. Kysyin strukturoidulla kysymyksellä, kuka tai ketkä ovat vastanneet itsearviointien toteuttamisesta laitoksella (ks. liite 2, kysymys 4). Annoin vaihtoehtoiksi yksittäisen henkilön, työryhmän tai joku muu -vaihtoehdon. Halusin selvittää kysymyksellä, miten paljon yksittäiset henkilöt toteuttavat laitoksen kattavia itsearviointeja ja kuinka paljon toiminnasta on tullut laitoksen yhteistä toimintaa. Otin huomioon myös muiden kysymysten vastaukset<sup>95</sup>. Yhdellä laitoksella voi olla useita erilaisia toimintoja, jotka käsitetään itsearviointiksi<sup>96</sup>. Olen kategorisoinut eri vastausvaihtoehdot taulukkoon 10.

<sup>95</sup> Olin antanut kyselylomakkeessa valmiit vastausvaihtoehdot, sillä halusin säästää vastaajien aikaa kyselyyn vastaamisessa. Tähän kysymyksenasetteluun liittyy sama problematiikka kuin laitosten itsearviointien aloitteentekijöihin (luku 7.1): kysymys pitää sisällään oletuksen, että kaikki itsearviointit ovat samanlaisia, jolloin niiden toteuttajakin voitaisiin määritellä yksiselitteisesti. Koska itsearviointien muodot vaihtelevat laitoksittain ja yhden laitoksen sisälläkin, toteuttajien määrittelemisen yhteen tahoon on vaikeaa, jollei mahdotonta.

<sup>96</sup> Voidaan olettaa, että isolla laitoksella toimintoja oli enemmän kuin pienemmillä laitoksilla. En ole kuitenkaan tarkastellut laitoksen kokoa suhteessa toimintoihin tai itsearviointien toteuttajiin.

**Taulukko 10.** Itsearviointien toteuttajia laitoksilla

Itsearviointien toteuttajat	Vastausten lukumäärä
Yksittäinen henkilö	16
Työryhmä	30
Joku muu	9
Kaikki edellisistä	2

Vastaaajien mukaan itsearviointia toteutettiin laitoksella pääasiassa työryhmissä. Työryhmien koot vaihtelivat 3–4 henkilöstä laitoksen koko henkilökuntaan. Suurimmaksi numeroin määritellyksi työryhmäkooksi oli annettu 12 henkilöä. Tyypillisin työryhmän koko oli vastaaajien mukaan 5–7 osallistujaa. Laitostason toimijat myös tarkensivat vastauksiaan muun muassa seuraavasti: ”*Ei yksittäinen [henkilö, lisäys MH], laitokselta erikokoisia ryhmiä. EFQM: ulkopuolinen kouluttaja.*” (TaiK 22:4)

Myös yksittäiset henkilöt olivat aktiivisia itsearviointien toteuttamisessa laitoksilla. Yksittäiseksi henkilöksi oli nimetty laitosjohtaja, amanuessi, opetusneuvoston puheenjohtaja, apulaisopettaja ja yksittäisiä opettajia. Opettajat toteuttivat opetuksessaan jatkuvaa itsearviointia muun muassa keräämällä ja hyödyntämällä palautetta omasta opetuksestaan. Vastauksissa oli eritelty yksilöiden roolia myös tarkemmin: ”*Apulaisopettaja vastaa opetustoiminnan, myös arvioinnin, logistiikasta, laitosjohtaja ottaa poliittisen vastuun*” (OY 15:4). Laitoksilla oli nimetty henkilöitä vastaamaan opetuksen laadusta ja sen arvioinnista: ”*Opetuksen laadusta ja kehittämisestä vastaava henkilö tai jonkun projektin vastuhenkilö, kukin opettaja opintojaksoillaan*” (JY 21:2).

Joku muu -vastauskohdassa mainittiin muita tahoja, kuten ”*koko henkilökunta*”, mikä annettiin ainoaksi vastaukseksi seitsemässä lomakkeessa. Muina vastauksina olivat opettajat ja työterveyshuolto. Vastauksia eriteltiin tarkemmin eri itsearviointien muotojen mukaisesti:



Palautepäivään osallistuu koko henkilökunta, jota on joskus län-  
nä enemmän kuin opiskelijoita. Muutaman kerran on OKTR<sup>97</sup>:n  
toimeksiannosta järjestetty ”teemapalaute” -kysely (esim. opin-  
näytetöiden ohjaamisesta). Itsearviointi[raportti, lisäys MH] teh-  
dään kerran vuodessa. Raportti käsitellään monella tasolla  
(OKTR; laitosneuvosto, sposti...). (OY 13:1)

Mukana oli myös vastauksia, joiden mukaan kaikki vaihtoehdot kuva-  
sivat itsearvioinnin toteuttajia. Yksi vastaaja kirjoittikin, että itsear-  
vioinneista vastataan ”*eri tavoin eri bankkeissa*” (JY 27:4). Tämän olisin  
voinut ottaa huomioon jo kyselylomaketta tehdessäni. Vastajaat olivat  
myös määritelleet tarkemmin eri toteuttajia avoimissa vastauksissa:

Amanuenssi kerää tietoa pitkin vuotta. Vastuuopettajat keräävät  
opiskelijapalautteet kurseilta. Oppiaineiden vastuuhenkilöt an-  
tavat tietoa. Laitoksen yhteinen opetuspalautetilaisuus, jonka  
opiskelijat järjestävät (opisk.järjestö). Opetustyöryhmä (8+4 jä-  
sentä) käsittelee arviointiraportin. (OY 4:5)

Laitostason toimijoiden näkemysten pohjalta voidaan päätellä, että lai-  
toksille ja yliopistoihin oli muodostettu rakenteita, joiden avulla ar-  
viointitoimintaa toteutetaan ja jotka olivat vastuussa arviointitoimin-  
nasta. Tällaisia olivat muun muassa opetuksen kehittämistyöryhmät,  
opetuksen laatutyöryhmät, opintotoimikunnat, opetussuunnitelmatyö-  
ryhmät, opetusneuvostot sekä erilaiset suunnitteluryhmät. Ryhmät saat-  
toivat olla pysyviä, säännöllisesti kokoontuvia tai tarpeen tullen perus-  
tettuja: ”*Perustetaan aina erillinen projektiryhmä (Opetuksen laaturyhmä  
1999, Koulutuksen arviointiryhmä 2001, Tutkimuksen arviointiryhmä 2003–  
04). Opiskelijajäsen aina ryhmässä, paitsi viimeainitussa.*” (Tay 8:5)

Niillä laitoksilla, joilla pysyviä työryhmärakenteita ei oltu luotu,  
yksilöt tai tilapäiset työryhmät hoitivat laitoksen itsearviointitoimin-  
taa. Tällainen toiminta vaikutti ad hoc -perustaiselta: jokaisen arvioin-

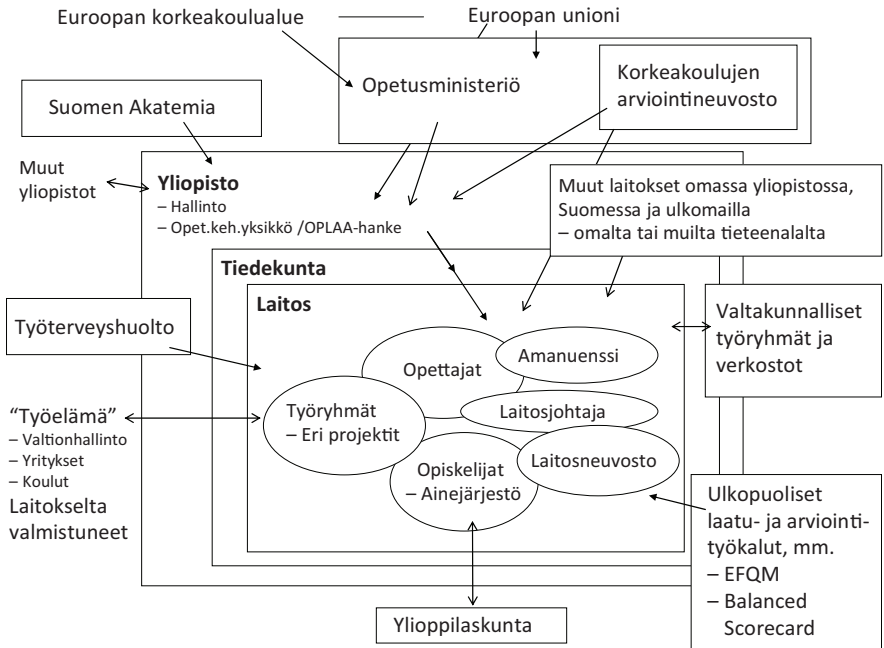
<sup>97</sup> OKTR on lyhenne opetuksen kehittämistyöryhmästä. Lyhenne on yleisesti käytössä Oulun yliopistossa.

tihankkeen kohdalla mietittiin erikseen, kenelle vastuu annetaan. Laitosten toimijat olivat kokeneet tämän ongelmallisena: *”Itsearviointi pitäisi nähdä osaksi opetuksen suunnitteluryhmän työtä. Nyt se koetaan erilliseksi asiaksi ebkä juuri siksi, että siihen ei ole systemaattisia välineitä tai toteutusmalleja.”* (Tay 8:10)

Jos itsearvioinneista oli tullut kollektiivista toimintaa laitoksille, sen työmäärän tuottama kuormitus henkilökunnalle oli toimijoiden mukaan jakaantunut. Kollektiivisuus tuli esille erilaisten työryhmien runsautena. Jos yksittäinen henkilö toteutti laitoksen itsearviointeja, hänen oma käsityksensä niin itsearvioinnin kuin toiminnankin luonteesta korostui eikä laitoksen yhteinen ymmärrys toiminnasta ja toiminnan kehittämisestä lisääntynyt (ks. luku 6.2).

Tarkasteltaessa itsearvioinnin toimijoita ja aloitteentekijöitä (ks. myös luvut 6.2 ja 7.1) laitostason vastausten pohjalta itsearvioinnin toteuttajista ja osallisista voidaan rakentaa kuvio (kuvio 10), johon on yhdistetty aineistoissa ilmenneet toimijat. Kuvioista voidaan havaita, että laitosten ja yliopistojen itsearviointeihin vaikuttamassa, joko aloitteentekijöinä tai toteuttajina, olivat myös useat laitoksen ja yliopiston ulkopuoliset tahot. Kuviossa on havainnollistettu laitoksen sisäisiä toimijoita ympyröimällä ne sekä merkitsemällä laitoksen ulkopuoliset toimijat laatikkokuviolla tai vapaalla tekstillä.

Itsearvioinnin subjekti löytyi aineistojen pohjalta laitokselta, vaikka toimintaan vaikuttivat myös laitoksen ulkopuoliset tahot. Itsearvioinnin subjekti määrittyi laitoksen henkilökuntana, opiskelijoina ja erilaisina työryhminä. Laitoksen sisällä laitosjohtaja, amanuessi ja laitosneuvosto saivat erityistä huomiota erilaisten itsearviointien toteuttajina. Myös yliopiston keskushallinnon sekä opetuksen kehittämissyksikön tai -hankkeen vaikutus oli suuri. Eräs vastaaja kiteytti vuorovaikutuksen merkitystä yhteistyössä: *”Keskeistä on vuorovaikutus koulutuksen eri osallistujien välillä (opiskelijat, opettajat, työnantajat, opetuksen kehittämissyksikkö)”* (OY 11:9). Ylioppilaskunta oli ainejärjestöjen kautta vastaajien mukaan aktiivisesti vaikuttamassa opiskelijoiden itsearviointeihin osallistumiseen. Ylioppilaskunnan edustajat osallistuivat myös suoraan erilaisiin projekteihin.



**Kuvio 10.** Itsearviointiin osalliset laitostason toimijoiden vastausten pohjalta tarkasteltuna

Itsearviointien aloittamiseen ja toteuttamiseen osallistui myös laitosten erilaiset sidosryhmät, kuten muut saman tieteenalan laitokset Suomessa ja ulkomailla, erilaiset valtakunnalliset tai kansainväliset verkostot ja työryhmät, työelämän edustajat sekä laitokselta valmistuneet, alumnit. Laitoksilla toteutettiin itsearviointiin pohjautuvia työyhteisö- ja työhyvinvointiselvityksiä myös yhteistyössä työterveyshuollon kanssa. Välillisesti yliopiston hallinnon kautta tai suoraan laitosten itsearviointien toteuttamiseen vaikuttivat osaltaan Suomen Akatemia, opetusministeriö ja Korkeakoulujen arviointineuvosto. Bolognan prosessin ja tutkintorakenneuudistuksen myötä Euroopan korkeakoulutusalue oli tuonut laitoksille uudistusvaateita, jotka näkyivät myös itsearviointien

toteuttamisessa. Myös Euroopan unioni vaikuttaa laitosten arviointitoimintaan välillisesti muiden toimijoiden kautta tai suoraan esimerkiksi EU-hankkeissa esimerkiksi toimintojen raportointivaatimuksina.

Kun laitostason toimijoiden näkemyksiä (kuvio 10) verrataan yliopistotason itsearviointiraporteissa lueteltuihin itsearviointien toteuttajiin (ks. kuvio 8), huomataan, että itsearvioinnin hallinnolliset perusrakenteet ovat samat. Niin yliopistojen itsearviointiraporttien kuin laitosten toimijoiden mukaan erilaiset laitos- ja yliopistokohtaiset työryhmät olivat keskeisiä itsearviointien toteuttajia. Laitostason toimijoiden vastauksia analysoimalla itsearvioinnin toteuttajien toimijakartta kuitenkin yksityiskohtaistuu ja laajenee. Itsearviointitoiminta laitostason toimijoiden mukaan ulottuu laajemmalle kuin mitä yliopistotason itsearviointiraporteissa voitiin tuoda esille.

### 7.3 Itsearvioinnin toteuttamistapoja laitoksilla

Selvitin myös laitostason näkemyksiä siitä, millaisia opetuksen ja koulutuksen arviointeja laitoksilla on toteutettu ja onko niihin sisältynyt itsearviointia (ks. liite 2). Vastajat kertoivat laitoksella toteutetuista itsearviointiprojekteista, usein aikajärjestyksessä 1990-luvun alusta tai aikaisemmistakin ajankohdista lähtien, sekä luettelivat erilaisia itsearvioinnin muotoja. Vastajat kertoivat itsearvioinnin muodoista pääasiassa vastatessaan kyselylomakkeen kysymyksiin 1 ja 5, mutta myös muihin kysymyksiin vastatessaan (ks. liite 2). Yhdistin itsearvioinnin muotoihin liittyvät maininnat kuvauskategorioiksi, joita muodostui seitsemän: projektimaiset itsearvioinnit, itsearviointiraportti, opiskelijapalautteet, opetussuunnitelmatyö, palautepäivät ja opetuksen kehittämispäivät, opetuksen kehittämissyöryhmät sekä tuloksellisuusmittarit. Kategorioiden järjestyksellä ei ole merkitystä niiden yleisyyden tai merkittävyyden suhteen. Itsearviointien muotoihin liittyvät maininnat on kategorisoitu liitteessä 3 esimerkkinä analyysin etenemisestä.

Yhtenä itsearvioinnin muotona olivat projektimaiset itsearvioinnit, jotka toteutettiin kertaluontoisesti joko laitoksen omasta tai ulkopuoli-

sen tahdosta. Itsearviointi saattoi olla projektimaisissa arvioinneissa osana laajempaa arviointihanketta, kuten Korkeakoulujen arviointineuvoston järjestämässä opetuksen ja koulutuksen laatuysikköhauissa: *”Haemme tulevaisuudessa uudestaan laatuysikköstatusta, jolloin projektimainen itsearviointi on jälleen ajankohtainen”* (Tay 2:8). Itsearviointia tehtiin myös kansallisissa ja kansainvälisissä koulutusala-arvioinneissa sekä tutkimuksen arviointien yhteydessä: *”tutkimuksen arvioinnin myötä arvioidaan myös koulutusta ja opetusta, joka pohjautuu uusimpaan tutkimustietoon”* (Tay 31:1). Laitos oli saattanut osallistua moneen erityyppiseen projektimaiseen arviointiin, joissa itsearvioinnin osuus vaihteli:

Alan tutkimuksen ja koulutuksen arviointi v. 2001. Mukana oli SWOT-lähtöinen itsearviointi, joka tehtiin englanniksi kansainvälistä evaluaatio-raatia varten. Meneillään on myös Tay:n tutkimuksen arviointi, johon laitos osallistuu. Evaluaatio valmistunee v. 2004 aikana. Tässäkin oli mukana, joskin suppeasti, itsearviointiosuus tutkimuksen painopistealueiden toimivuudesta ja julkaisutoiminnasta. (Tay 7:1,2)

Projektimaisiin itsearviointeihin kuuluivat vastaajien mukaan myös yliopistojen kertaluontoiset opetuksen ja koulutuksen laadun arviointihankkeet: *”OPLAA-arviointi ja siitä riippumatonta omaehtoista arviointia useana vuonna aikaisemmin. Virikkeenä olivat henkilö- ja virkarakenteen muutokset. Nimenomaan itsearviointia oli.”* (JY 9:1)

Opiskelijapalautteet opetuksesta ja oppimisesta käsitettiin myös itsearvioinnin muodoksi laitoksella. Opiskelijat antoivat palautetta paperi- ja verkkolomakkeilla sekä suullisesti. Opiskelijapalautteen kerääminen on vastuutettu joko opettajille, amanuenssille tai opiskelijoille ainejärjestön kautta: *”Kukin opintojakson vetäjä on haluumallaan tavalla (kyselyin, haastatteluin ym.) kerännyt viimeiseltä luentokerraltaan palautetta. Yksittäiset opettajat ovat saattaneet tarkentaa kyselyä muutaman opiskelijan haastattelulla.”* (JY 21:5) Opiskelijapalautteissa kysyttiin myös opiskelijoiden näkemyksiä omasta oppimisestaan kurssin tai koulutusohjel-

man aikana. Oppimispalautetta oli tuettu opiskelijoiden portfolioilla sekä orientoivilla opintojaksoilla:

Opiskelijat ovat pohtineet oppimistaan, opiskeluaan ja opetusta vapaamuotoisissa esseissä Opiskelijoiden itsearvioinnin kehittäminen ja kasvun tukeminen -opintojaksolla. Opintojakson vastaava on koonnut esseistä koosteen, joka on jaettu sekä opiskelijoille että opettajille. (JY 21:5)

Vastaajat käsittivät myös opetussuunnitelmatyön ja siihen liittyvän työelämäpalautteen laitoksen itsearvioinnin muodoksi. Itsearvioinneiksi koettiin myös opetussuunnitelmatyöhön liittyvät ydinainesanalyysit sekä kuormittavuusselvitykset: ”*Lisäksi itsearviointi liittyy opetussuunnitelman (OPSU) kanssa työskentelyyn. Syksyllä 2003 tehtiin ydinainesanalyysijä, joilla valmistaudutaan kaksivaiheiseen tutkintorakenteeseen v. 2005 lähtien.*” (Tay 7:5) Opetussuunnitelmien uudistamisen pohjana käytettiin muun muassa työelämäpalautteita ja palautteita valmistuneilta.

Laitosten erilaiset opetuksen kehittämispäivät ja palautepäivät hahmotettiin myös itsearvioinnin muodoiksi. Palautepäivät saattoivat olla laitoksen henkilökunnan tai opiskelijoiden järjestämiä, ja niissä käytiin opiskelijapalautteita läpi lukukausittain tai lukuvuositain. Erilaisia kehittämistilaisuuksia saatettiin kutsua opetuksen teemapäiviksi, kehittämispäiviksi tai suunnittelupäiviksi. Painopiste tapaamisissa oli kehittämisisideoissa:

Näistä [palautteista, lisäys MH] tehty yhteenvedot, jotka esitetty yhteistilaisuuksissa yhdessä opiskelijoiden itse keräämien ja yhteen vetämän palautteen kanssa. Näiden pohjalta laitoksen yhteiskeskustelut ja jatkotoimenpiteet kurssien (vastuu)opettajien toimesta. Opetuksen kehittämistoimikunta käsitellyt myös laitosasolla palautetta ja arvioinut kehittämistarpeita. (OY 52:1)

Vastaajien mukaan yksi itsearvioinnin muoto oli luonnollisesti myös laitoksen itsearviointiraportti, joka käsitettiin osittain suoraan itsearvioinnin synonyymiksi. Itsearviointiraporttia saatettiin kommentoida laitoksilla eri yhteyksissä ja sen laadintaprosessia kuvailtiin tarkasti:

Minä (toimenkuvaan on merkitty ”opetuksen kehittämistyön koordinaattori”) teen palautepäivien ja eri oppiaineiden edustajien kanssa käydyn keskustelun jälkeen itsearviointiraportin rungon, pohjan, joka kiertää lausunnolla ja täydennettävänä OKTR:ssä, LN:ssa [laitosneuvostossa, lisäys MH], koko henkilökunnalla, ainejärjestössä, opiskelijoiden KOPO:lla [ainejärjestön koulutuspoliittisella vastaavalla, lisäys MH]. (OY 13:5)

Itsearviointiraportin teko liittyy osaltaan myös yliopiston ja tiedekunnan välisiin tulossopimusneuvotteluihin: ”*Syksyisin suoritetaan itsearviointi tulosneuvotteluja varten. Kukin jaos antaa oman arviointiraporttinsa.*” (OY 44:1)

Laitostason toimijat pitivät yhtenä itsearvioinnin muotona opetuksen kehittämistyöryhmiä ja muita työryhmiä, jotka arvioivat laitoksen toimintaa ja kehittävät omalta osaltaan laitoksen opetusta ja koulutusta. Laitoksilla saattoi olla yksi yhteinen työryhmä tai ne saattoivat koontua oppiaineittain. Opetuksen kehittämistyöryhmien ja vastaavien toimintoja kuvailtiin tarkasti:

Opetuksen kehittämistoimikunta on käsitellyt myös laitostasolla palautetta ja arvioinut kehittämistarpeita. (...) Kurssien opettajat, läheisten kurssien muodostamat opetustiimit ja laitoksen opetuksen kehittämistyöryhmä valikoiden käsittelevät palautteen ja arvioivat kehittämistarpeita. Tämä sama rakenne (kurssin opettajat – tiimit – OPKE) suunnittelee ja toteuttaa uudet ratkaisut. Opiskelijoilla edustus OPKEssa. (OY 52:1)

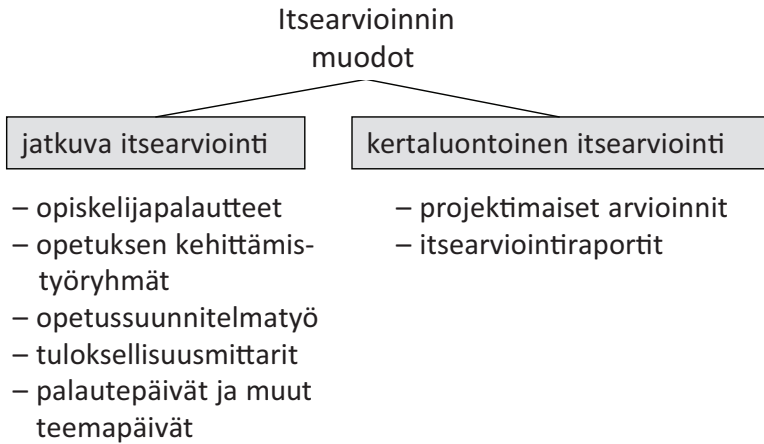
Työryhmissä tehtiin myös henkilökunnan omia itsearviointeja, joissa työryhmien jäsenet aukikirjoittavat näkemyksiään opetuksesta ja koulutuksesta. Laitoksen työntekijät olivat arvioineet omaa osaamistaan esimerkiksi opetusportfolion tekemistä varten. Työterveysyksikkö oli toteuttanut työkykyisyysarviointeja, joissa henkilökunta mietti omaa työhyvinvointiaan (JY 26:1). Vastaajien mukaan nämä opetuksen kehittämistyöryhmien tai vastaavien järjestämä tai kannustama toiminta oli laitoksen ja sen henkilökunnan itsearviointia.

Vastaajien mukaan yksi itsearvioinnin muoto oli myös tuloksellisuusmittarit, joihin kuuluivat tietyt tunnusluvut ja suoritustilastot: *”tietyt tunnusluvut; valmistuneiden määrä, aika, keskeyttäneiden määrä”* (Tay 31:1). Tuloksellisuuden arviointia pidettiin keskeisenä itsearvioinnin muotona: *”Tuloksellisuuden arviointi on liittynyt kiinteästi laitoksen toimintaan, mm. valmistumisaikojen ja -prosenttien seuranta sekä tehostettuna keskenäisten opintojen seuranta ja yhteydenotot opinnoissaan viivästyneisiin opiskelijoihin”* (JY 26:1). Tunnusluvut toimivat laitoksen kehittämistoiminnan apuvälineenä, jos tunnuslukuja osataan tulkita ja hyödyntää.

Laitosten toimijoiden mukaan opetuksen ja koulutuksen itsearvioinneiksi käsitettiin laitoksilla erilaisia toimintoja ja työskentelytapoja. Laitosten itsearviointi voidaan jakaa kahteen osaan: jatkuvina toimintoina toteutetut itsearvioinnit, kuten opiskelijapalautteet ja kehittämistyöryhmien toiminta, sekä kertaluontoiset projektit, kuten itselle tai ulkopuoliselle taholle tehtyt kirjalliset itsearviointiraportit tai erilaisiin itsearviointiprojekteihin osallistuminen (ks. kuvio 11). Esimerkiksi itsearviointiraporttia saatetaan käyttää myös laitoksen jatkuvan kehittämisen välineenä, vaikka sen tuottaminen olisikin toteutettu projektimaisesti. Toiminnot palvelivat laitoksilla erilaisia tarpeita. Opiskelijat voivat antaa palautetta asiakasmaisesti tai tiedeyhteisön jäsenenä, henkilökunta arvioi omaa työtään kehittämistä tai esimiehiiään varten, ja laitostasolla sen toimintaa arvioidaan kokonaisuutena ulkopuolisia tai laitoksen sisäistä kehittämistä varten.

Vastaajat pitivät itsearviointia pääasiassa jatkuvana prosessina, johon myös tilastolliset tunnusluvut kuuluvat. Näin itsearviointi ei määrittynyt vain keskustelujen ja sanallisen aineiston pohjalta, vaan myös





**Kuvio 11.** Laitostason itsearvioinnin muotoja

numeerisina tarkasteluina. Opetuksen ja koulutuksen itsearviointiin ajateltiin kuuluvan myös opiskelijoiden opiskelijapalautteet opetuksesta (ks. myös Hendry & Dean 2002, 76; Parjanen 2003), oppimisen itsearviointi sekä henkilökunnan kehityskeskustelut. Monet näistä itsearvioinnin muodoista oli esitelty jo KOTA-työryhmän muistiossa vuonna 1985 (ks. luku 4). Toisaalta laitostason itsearvioinnin muodot laajentavat itsearvioinnin käsitteen koskemaan lähes kaikkea laitoksen kehittämistyötä. Voidaan miettiä, miksi laitosten toimijat laajentavat itsearvioinnin muodot näin laajalle. Luetellaanko itsearvioinniksi kaikki laitoksen kehittämistoiminta silloin, jos laitoksella ei ole toteutettu projektimaisia, kertaluontoisia institutionalistettuja itsearviointeja? Toisaalta jatkuvan itsearvioinnin muodot ovat lähempänä itsearvioinnin ideaalia jatkuvasta itsensä kehittämisestä ja kriittisestä analyysistä.

Laitosten itsearvioinnin muodoista painottui opetussuunnitelmatyö (vrt. Moitus & Seppälä 2004, 26). Kyselyaineisto kerättiin keväällä 2004, jolloin laitoksilla oltiin uudistamassa tutkintoja ja opetussuunnitelmia Bolognan prosessin ja tutkintorakennemuutoksen vuoksi. Kun laitoksilla uudistettiin opetussuunnitelmia, vastaajien mukaan samalla

reflektoitiin omaa toimintaa sekä mietittiin koulutuksen tavoitteita, opintojen rakenteita ja koulutuksesta saatavia valmiuksia. Vastajat kokivat, että työelämä- ja alumnipalautteiden avulla opetussuunnitelmatyöhön saatiin mukaan myös ulkopuolisten ääni. Laitoksilla itsearviointi saatettiin ymmärtää myös vain opiskelijapalautteiden keräämisenä ja hyödyntämisenä (ks. Hendry & Dean 2002, 76; Huusko & Saarinen 2003; Huusko & Välimaa 2005; Parjanen 2003) tai synonyyminä pelkästään itsearviointiraportille<sup>98</sup>.

Erilaiset kehittämistyöryhmät muodostivat laitoksille itsearviointitoimintaa tukevia rakenteita. Vastajien mukaan henkilökunnan omat arviot työstä ja sen kehittämisestä olivat varsinaista itsearviointia, sillä siinä opettajat ja tutkijat pohtivat omaa työtään yksin tai yhdessä muiden kanssa. Tällaisten itsearviointien tarkoituksena oli tuottaa reflektoitavaa analyysia omasta toiminnasta työyhteisön kehittämiseksi. Myös palautepäivät ja muut opetuksen kehittämispäivät oli koettu antoisiksi tilaisuuksiksi henkilökunnan ja opiskelijoiden mielipiteiden vaihtoa varten.

Projektimaisiin itsearviointeihin kuului vastaajien mukaan erityyppisiä itsearviointiprojekteja, kuten suuria kansainvälisiä tai pienempiä oman yliopiston sisällä suunniteltuja ja toteutettuja arviointiprojekteja, joiden osana oli itsearviointi (ks. luku 6.1). Kategorian keskeiseksi kriteeriksi muodostuikin kertaluonteisuus ja projektimaisuus, joka voidaan osoittaa selkeällä alulla ja lopulla. Erilaisiin opetuksen kehittämis- ja laatuhankeisiin kuuluvien itsearviointien voitaisiin ajatella olevan rajapinnalla: arviointien suunnittelijat saattavat toki toivoa, että käytäntöä jatkettaisiin laitoksilla projektin loppumisesta huolimatta.

Projektimaisesti toteutetut itsearviointit saattoivat muuttua oman toiminnan erinomaisuuden vakuutteluksi, jos teksti kirjoitettiin vain toisia varten siksi, että laitos tai oppiaine saisi arvostusta oman tai toisten tieteen- tai koulutusalojen piirissä (ks. Saari 2002). Tällöin kehittämiskohteiden esilletuonti saattoi jäädä vähemmälle aukikirjoittamisel-

---

<sup>98</sup> Laitoksilla tuotettiin itsearviointiraportti vuosittain tai harvemmin opetuksen kehittämissyksikön pyynnöstä tai opetuksen laatuhankeeseen tai vastaavan yhteydessä. Eri yliopistoissa oli itsearviointiraporttien laadintaan erilaiset ohjeet (ks. Huusko & Saarinen 2003), joten raporttien painotuksetkin olivat erilaisia.

le. Voidaankin kysyä, miten paljon laitosten on tarkoituksenmukaista esitellä heikkouksiaan tai kehittämiskohteitaan ulkopuolisille. Jos laitoksilla on tehty oman toiminnan kehittämiseksi itsearviointiraportti tai ylläpidetty jatkuvan itsearvioinnin muotoja, tarvitseeko laitosten ulkopuolisten olla niistä tietoisia? Tosin ulkopuolisille tehty itsearviointiraportti voi imagokohottamispyrkimysten lisäksi toimia haluttujen muutosten legitimoijana (ks. Rönholm 2005, 69; Saari 2002, 67). Tietyissä arviointiprojekteissa heikkouksien ja kehittämisalueiden esittämistä palkitaan erityisesti, mikä kannustaa tällöin myös niiden esilletuontiin.

## **7.4 Antoisimmat itsearvioinnin toteuttamistavat laitoksilla**

Itsearviointien mielekkyyden kokemisen kannalta oli oleellista selvittää, mitä vastaajat pitivät toteuttamistaan arvioinneista antoisimpana (ks. liite 2, kysymys 2). Muodostin antoisimmista arvioinneista viisi kategoriata, jotka ovat osittain samoja kuin laitostason itsearvioinnin toteuttamistavat. Kategoriat ovat projektimaiset itsearvioinnit, opiskelijapalautteet, opetussuunnitelmatyö, itsearviointiraportti ja tuloksellisuusmittarit. Kategorioiden järjestyksellä ei ole merkitystä niiden yleisyyden tai merkittävyyden kannalta.

Vastaajat kokivat projektimaiset itsearvioinnit antoisina. Näistä erityisesti mainittiin opetuksen laadun kehittämishankkeet, laatuyksikköhaut ja koulutusohjelma-arvioinnit. Opetuksen laadun kehittämishankkeet, joita toteutettiin muun muassa OPLAA-hankkeen nimellä, auttoivat laitosten henkilökuntaa näkemään oman toiminnan uudessa valossa sekä keskustelemaan aikaisempaa enemmän opetuksesta ja koulutuksesta niin laitoksen sisällä kuin ulkopuolistenkin kanssa. Tätä auttoi myös työskentely vertaislaitoksen kanssa:

Opetuksen laatuhanke, jossa itsearviointi, käynnisti hedelmällisen sisäisen keskustelun. Saatu vertailutieto toiselta laitokselta

käynnisti tai myötävaikutti opintorakenteen muutokseen ja resursoinnin suuntaukseen uudella tavalla, lopputöiden yksilö-ohjausta korostavaan suuntaan. (JY 10:1, 2)

Projektimaisesti toteutetun laatuysikköhaun koettiin antavan laitoksille hyödyllistä materiaalia omasta toiminnasta sekä vertailukelpoista palautetta. Oma toiminnan arvo nähtiin entistä paremmin, kun se suhteutettiin muihin:

Ensimmäinen hakemus opetuksen laatuysiköksi. Hakemus tuotti laatuysikön aseman. Arvioinnin yhteydessä osasto havahdutti näkemään oman toimintansa laadun ja arvon. Toimintatapoja opittiin suhteuttamaan muiden yksiköiden toimintaan. (OY 14:2)

Projektimaisista itsearvioinneista saatiin palautetta joko vertaislaitoksilta tai ulkopuoliselta arviointipaneelilta, ja ne käynnistivät sisäisen keskustelun laitoksella. Myös kansallisia ja kansainvälisiä koulutusohjelma-arviointeja pidettiin antoisina laitoksen toiminnan arvioinnin ja kehittämisen kannalta:

Kansainvälinen... Pakotti pohtimaan kokonaisvaltaisesti opetuksen tavoitteita, sisältöjä, suoritustapoja, pedagogisia ratkaisuja, oppimisympäristöjä, opiskelijavalintoja, työllistymistä, harjoittelujärjestelmää, opetusresursseja, opinto-ohjausta, palautejärjestelmiä, yhteistyötä yliopiston sisällä, kansallista yhteistyötä koulutusallalla, kansainvälistä yhteistyötä, laadun valvontaa sekä koulutuksen heikkouksia, vahvuuksia ja kehittämistarpeita koko opetus- ja tutkimushenkilöstön ja opiskelijoiden yhteistyönä. (Tay 8:2)

Opiskelijapalautteet koettiin antoisana itsearvioinnin muotona, koska ne vaikuttivat opetuksen tavoitteiden, menetelmien ja sisältöjen kehittämiseen konkreettisesti ja välittömästi. Tavoitteena laitoksilla oli, että

opiskelijat miettivät myös omaa oppimistaan ja toimintaansa kursseilla: *”Kyseinen menetelmä lähinnä mittaa opettajien opetustapaa, kurssin kattavuutta ja opiskelijoiden mielipidettä siitä, opetetaanko oikeita asioita. Voisi ehkä kuvitella muuttaa enemmän siihen suuntaan, että kontrolloidaan, onko mitä oppinut kursseilta.”* (OY 6:2) Opiskelijapalautteet vaikuttivat kurssien toteuttamistapoihin silloin, kun palautteiden antaminen, saaminen ja hyödyntäminen olivat laitoksen jatkuvaa toimintaa. Palautteiden hyödyntämistä auttoivat laitoksella toteutetut palautepäivät, joissa palautteista voitiin keskustella opiskelijoiden ja opettajien kesken.

Vastaaajat käsittivät myös opetussuunnitelmatyön antoisana itsearvioinnin muotona. Siihen kuuluivat vastaajien mukaan myös työelämäpalaute ja kuormittavuusselvitykset. Työelämäpalaute antoi laitokselle kuvan siitä, minne heiltä valmistuneet sijoittuvat ja miten koulutus vastaa työelämän tarpeita. Opetussuunnitelmatyö kohdistui myös oppimisen ja opetusmenetelmien pohdintaan:

Opetussuunnitelman kehittämistyö antaa mahdollisuuden kehittää jatkuvasti. Jatkuva arviointi mahdollistaa opetuksen ja koulutuksen suuntaamisen tavoitteiden mukaisiksi ja työelämän vaatimusten mukaisiksi. Itsearvioinnin avulla saadaan tietoa oppimisesta, mikä edistää tai mikä ehkäisee sitä, ja siten myös opetusmenetelmiä kyetään kehittämään opiskelijoiden oppimista tukevaksi. (Tay 31:2)

Opetussuunnitelmatyön keskeinen kohta oli opetussuunnitelmien sisällöllinen pohdinta: *”Sisällön itsearviointi ajoittain on välttämätöntä. Kuormittavuuden arviointi oli mielenkiintoinen ja johti kurssien mitoitusten korjaamiseen, mutta se ei ollut samalla tavalla välttämätöntä.”* (Tay 48:2)

Laitoksen itsearviointiraportin kirjoittaminen koettiin myös antoisana itsearvioinnin muotona. Itsearviointiraportin tekeminen hyödytti opetuksen kehittämiskokemusten jakamista ja se sai henkilökunnan miettimään opetusta ja koulutusta kokonaisuutena sekä niiden vahvuuksia ja kehittämiskohteita. Itsearviointiraportin kirjoittaminen vaati myös perustelevaan tehtyjä valintoja: *”Itsearviointiraportti ’pakottaa’*

*miettimään ainakin kerran vuodessa laitoksen opetusta kokonaisuutena ja myös sitä, miten yksityiskohdat on hoidettu ja mitä voitaisiin tehdä lisää tai toisella tavalla.”* (OY 15:2)

Myös tilastolliset tarkastelut nähtiin antoisina, sillä ne palvelivat vastaajien mukaan laitoksen perustehtävien hoitamista. Niitä pystyi seuraamaan esimerkiksi KOTA-tietokannasta: *”Tuloksellisuusmittarit: ulkopuolinen rahoitus, tieteellinen tuotos (julkaisut, väitöskirjat, oppikirjat), koulutustuotos (väikkärit, (...), tohtorit). Voi seurata jatkuvasti esim. KOTA-tietokannasta.”* (OY 12:2) Tilastolliset tarkastelut saattoivat johtaa konkreettisiin toimenpiteisiin, kuten opintojen alkuvaiheen tuutorointiin ja opintopolkuesteiden kartoittamiseen. Tilastollisiin tarkasteluihin liittyi myös pelkoja: *”Tukeudutaan lisääntyvästi ’virheellisiin’ tuloskriteereihin: julkaisut, tutkinnot, ulkop. raha”* (OY 12:8). Laitoksilla pelättiin, että tilastolliset kriteerit olisivat jatkossa koulutuksen ja opetuksen ainoita arviointimittareita.

Aineiston pohjalta voidaan sanoa, että lähes kaikkia itsearviointin eri muotoja (ks. luku 8.3) pidettiin antoisina, mutta antoisuutta perusteltiin eri tavoin. Itsearviointin eri muodot auttoivat näkemään oman toiminnan uudella tavalla sekä keskustelemaan aikaisempaa enemmän opetuksesta ja koulutuksesta (ks. myös Saarinen 1995a, 119). Itsearviointi sai laitoksen toimijat miettimään myös laitoksen opetuksen ja koulutuksen vahvuuksia ja kehittämiskohteita. Itsearviointi saattoi johtaa myös konkreettisiin toimenpiteisiin epäkohtien korjaamiseksi. Yhteenvedo itsearviointin muodoista ja antoisimmista itsearvioinneista on taulukossa 11. Taulukossa on eritelty myös eri itsearviointimuotojen kohde, keskeiset toimijat sekä itsearviointin luonne.

Antoisimmista itsearviointin muodoista suurin osa oli itsearviointin jatkuvia muotoja, mutta myös projektimaisten itsearviointien koettiin antoisina laitoksen toiminnan kannalta. Laitosten kehittämistyöryhmät toimivat usein projektimaisten itsearviointien taustalla, organisoivat opiskelijapalautteiden keräämistä, järjestivät erilaisia kehittämispäiviä sekä pohtivat opetussuunnitelmien uudistamista. Käytännössä lähes kaikkia itsearviointin muodoiksi käsitettyjä toimintoja vastaajat pitivät antoisina oman toimintansa kehittämisen ja arvioinnin

**Taulukko 11.** Itsearvioinnin muodot, kohteet, toimijat ja antoisimmat itsearviointimuodot laitosten toimijoiden mukaan

Itsearvioinnin muoto	Itsearvioinnin kohde	Toimijat	Itsearvioinnin luonne	Antoisimmat itsearviointit
1. Projektimaiset itsearviointit	Laitoksen tarjoama koulutus ja opetus Laitoksen tutkimustoiminta	Laitos Ulkopuoliset	Kertaluontoinen	1. Projektimaiset itsearviointit – Opetuksen laadun kehittämishanke – Laatuyskikköhaku – Koulutusohjelma- arviointit
2. Opiskelija-palautteet	Opiskelijoiden oppiminen Järjestetyt kurssit ja opetus	Opiskelijat Opiskelijat Amanuenssi Opettajat	Jatkuva Jatkuva	2. Opiskelijapalautteet – käsittely palautepäivissä ja opetuksen kehittämis- työryhmissä
3. Opetus-suunnitelmatyö – työelämä-palaute – ydinaines-analyysi – kuormittavuus-selvitykset	Opetus-suunnitelma Tutkintorakenne	Laitos Työelämän edustajat Laitokselta valmistuneet	Jatkuva – osaprosessit voivat olla kertaluonteisia	3. Opetus-suunnitelmatyö – työelämäpalaute – kuormittavuus-selvitykset
4. Opetuksen kehittämispäivät	Opetus ja koulutus Järjestetyt kurssit	Henkilökunta Opiskelijat	Jatkuva (säännöllisesti toteutettuna)	
5. Itsearviointiraportti	Laitoksen toiminta	Laitos ja laitosneuvosto Opiskelijat ja ainejärjestö Opetuksen kehittämis- yksikkö/ OPLAA-hanke	Kertaluontoinen – käyttö voi olla jatkuvaa	4. Itsearviointiraportti
6. Opetuksen kehittämis- työryhmät	Laitoksen opetustoiminta ja työyhteisö Henkilökunnan pedagoginen osaaminen ja työkykyisyys	Opettajat Opiskelijat Laitosjohtaja	Jatkuva	
7. Tuloksellisuus-mittarit	Laitoksen toiminta	Laitos Yliopisto KOTA-tietokanta (OPM)	Jatkuva	5. Tuloksellisuus-mittarit

kannalta, kuten kuvioista 11 voidaan havaita. Koska itsearviointi käsitettiin hyvin laajaksi laitoksilla (ks. luku 7.3), myös antoisimmat itsearviointitavat olivat moninaisia ja suhtautuminen eri muotoihin oli positiivista. Onko siis niin, että mitä laajemmin itsearviointi käsitettiin, sitä myönteisemmin siihen myös suhtauduttiin?

Itsearvioinnin kohteena oli vastaajien mukaan laitoksen tarjoama opetus ja koulutus sekä tutkimustoiminta, opiskelijoiden oppiminen, opetussuunnitelma ja tutkintorakenne, laitoksen yhteistyö toisten laitosten kanssa sekä henkilökunnan osaaminen ja työkykyisyys (vrt. luku 6.5). Itsearvioinnin kohde vaihteli ymmärrettävästi itsearvioinnin muodon mukaan. Laitoksella saatettiin arvioida laitoksen toimintaa joko itseä, sisäisiä tai ulkopuolisia toimijoita varten<sup>99</sup>. Kuten itsearviointiraportteja ja laitostason toimijoiden näkemyksiä vertailtaessa voidaan huomata, itsearviointiraportit olivat vain yksi osa laitosten itsearviointitoimintaa. Laitoksilla oli paljon erilaisia itsearvioinnin muotoja, joiden kohde, toimijat ja luonne vaihtelivat itsearvioinnin muodon mukaan.

## 7.5 Toteutettujen itsearviointien hyödyt laitosten näkökulmasta

Laitosten itsearviointien yhteydessä oli oleellista myös selvittää, miten itsearvioinnit oli koettu laitoksella. Analysoin tässä alaluvussa itsearvioinnista koettuja hyötyjä ja seuraavassa luvussa koettuja haittoja. Itsearvioinnin hyödyt ilmenivät pääasiassa kysymyksen kuusi vastauksissa eli ”Millaista hyötyä laitoksellenne on mielestänne ollut itsearvioinnista/itsearvioinneista? Miten ne ovat tukeneet laitoksen toimintaa (opetusta, tutkimusta, palvelutehtäviä)?” (ks. liite 2), mutta myös muiden vastausten yhteydessä. Jaoin hyötyjä kuvaavat maininnat seitsemään kategoriaan, jotka ovat: itsearviointi auttoi laitoksen kehittämistyössä, itsearviointi auttoi epäkohtien huomaamisessa, laitos oli saavut-

<sup>99</sup> Tarkemmin eri toimijoita on käsitelty luvussa 6.2 (ks. kuvio 8) ja luvussa 7.2 (ks. kuvio 10).



tanut hyviä tuloksia itsearviointien avulla, arvostus omaa työtä kohtaan oli noussut, itsearviointi oli parantanut laitoksen ilmapiiriä, itsearviointi auttoi laitosta saamaan opetuksen laatupalkinnon ja itsearviointi koettiin välttämättömänä tai itsestäänselvyyttenä. Hyötyjen erottelu haitoista tai toteutetuista arvioinneista voi antaa hiukan yksipuolisen tai kaunistellun kuvan toiminnasta, joten kokoan yhteen hyödyt ja haitat haittoja käsittelevän luvun loppuksi. Laitokset, jotka olivat kokeneet hyötывänsä itsearvioinneista, osasivat luonnollisesti myös kertoa hyödyistä reflektioivamman ja monipuolisemmin kuin niiden laitosten edustajat, jotka eivät olleet kokeneet hyötyjä.

Vastaajien mukaan itsearvioinnit auttoivat laitoksia niiden kehittämistyössä. Itsearvioinnin ja kehittämisen yhteenliittyminen nähtiin vahvana. Itsearvioinneista sai tietoa laitoksen kehittämistarpeista sekä koottua yhteen jo aiemmin tehtyä kehittämistyötä. Itsearvioinnit aktivoivat vastaajien mukaan myös yksittäisiä opettajia tai ryhmiä kehittämiseen:

Antaa ymmärrystä opetuksen nykytilasta ja kehittämistarpeista laitoksella, suuntaa kehittämisen resursointia ja tukee kehittämisen koordinointia laitoksella, palvelee laitoksen markkinointia ja johtamista, aktivoi yksittäisiä opettajia/-ryhmiä kehittämiseen, lisää tietämystä muissa yhteistyöorganisaatioissa (muut yliopiston laitokset, tiedekunta, keskushallinto, muut yliopistot, koulut, yritykset jne.), kun kehittämishankkeista ja tuloksista tiedotetaan. (OY 52:6)

Itsearvioinneista ajateltiin olevan hyötyä myös kehitettäessä opetussuunnitelmia. Itsearvioinnit olivat selkeyttäneet ajatuksia opetettavista sisällöistä ja niiden yhteensovittamisesta. Tutkintorakenneuudistuksen yhteydessä laitokset olivat käyttäneet itsearviointia ydinainesanalyysien ja kuormittavuusselvitysten teossa sekä tutkimuksen painopistealueiden tarkentamisessa:

Saatu tietoa kurssien (opetussuunnitelman/tutkintovaatimusten) kehittämiseksi (konkreettisemmin: tutkintovaatimusten uudistustyö näinä vuosina, gradutyyppeiden kehittäminen, gradujen ohjauskäytäntöjen kehittäminen, opetuksen työmuotojen monipuolistaminen, ydinainesanalyysi sl. 2003) ja valintakokeen kehittämiseksi/motivoitujen opiskelijoiden rekrytoimiseksi/opintojen loppuun saattamiseksi (konkreettisemmin: valintakokeen kehittäminen näinä vuosina, mm. irtisanoutuminen yhteisvalinnasta ja itse kokeen uudistaminen; staff tutoring eli säännölliset oma opettaja -tapaamiset 1. vuoden opiskelijoille jo 4. vuotta; opiskelijoiden opintojen seuranta, kartoitus sl. 2003). (JY 27:6)

Itsearviointi auttoi puuttumaan opetuksessa ja koulutuksessa havaittuihin epäkohtiin. Laitoksen henkilökunta sai erilaisista itsearvioinneista tietää, opetetaanko laitoksella oikeita asioita, sekä etsimään havaittuihin epäkohtiin ratkaisuja. Itsearviointi pakotti pohtimaan laitoksen tavoitteenasettelun selkeyttä sekä toiminnan suunnitelmallisuutta:

On ollut hyödyllistä pysähtyä määrääjain pohtimaan ja analysoidaan perustehtäviä ja koulutustavoitteita. On pystytty tunnistamaan opetuksen ongelmakohtia ja pullonkauloja sekä hakemaan niihin ratkaisuja. Konsensus koulutustehtävässä ja -tavoitteissa on lisääntynyt. Opiskelijoiden mukanaolo arvioinneissa on nopeuttanut ja helpottanut ongelmien ratkaisuja. (Tay 8:6)

Keskeiseksi muodostui selkeä epäkohtien tunnistamistarve. Laitoksen henkilökunta oli kokenut, että oli hyvä aika ajoin pysähtyä miettimään laitoksen heikkouksia ja vahvuuksia.

Itsearvioinnit auttoivat myös parempien tulosten saavuttamisessa. Itsearviointien pohjalta tehtävän kehittämistyön seurauksena valmistumisprosentit nousivat, opintoviikkomäärät kasvoivat ja oppimistulokset paranivat. Itsearvioinneilla ajateltiin olevan yhteys myös ulkopuolisen rahoituksen nousuun ja pro gradu -tutkielmien määrän kasvuun: *"Oma arviointi korjaa kaiken aikaa vinoutumia, synnyttää ideoita, tuo ulko-*

*puolista rahoitusta, lisää välillä gradutuotantoa jne. Normaaletta seurauksia.”* (Tay 53:6) Laitosten henkilökunta liitti siis paremman opetuksen ja koulutuksen parempiin tuloksiin. Laitos saattoi itsearviointien avulla osoittaa tekemiään uudistuksia sekä legitimoita kehittämisspennistuksia.

Itsearviointi auttoi vastaajien mukaan myös arvostamaan omaa työtä enemmän. Itsearviointien pohjalta tehdyt arvioinnit lisäsivät laitoksen tervettä itsetuntoa ja kehittämisintoa, kun huomattiin, että laitoksen ulkopuolella arvostettiin laitoksella tehtyä kehittämistyötä. Laitosten henkilökunnan ajatus oikealla tiellä olemisesta oli saanut tukea, ja innostus kehittämistoimintaa kohtaan oli kasvanut:

Ainakin ulkopuolelta katsottuna (...) on kehittynyt 10-vuotisen olemassaolonsa aikana hirveän hyvin. Meidät on valittu koulutuksen huippuyksiköksi, meillä toimii vakuuttava tutkimus ja kansainvälisesti kiinnostava MA-opetus ja jatko-opinnot, meillä on paljon hyvää henkilökuntaa, meille haetaan innokkaasti opiskelimaan. Ilman jatkuvaa itsearviointia tällainen tuskin olisi mahdollista, varsinkin kun täältä sisältä päin näemme edelleen miljoona heikkoa kohtaa ja kehittämiskohdetta samaan aikaan kun ulkopuolelta katsottuna näyttää jo palkitsemisen arvoiselta. (TaiK 22:6)

Laitostason vastausten perusteella voidaan sanoa, että itsearviointi oli auttanut huomaamaan asioita, jotka laitoksilla olivat hyvin ja joista voitiin olla ylpeitä. Tämä ei tarkoittanut kuitenkaan oman työn kriittisyyden puutetta, vaan lähinnä sitä, että itsetuntemuksen lisääntyminen kasvatti itseluottamusta ja kykyä tarttua uusiin kehittämishaasteisiin.

Itsearvioinnit olivat parantaneet myös laitoksen ilmapiiriä, selkeyttäneet työnjakoa sekä yhteistä ymmärrystä tavoitteista ja koulutustehävästä. Keskustelukulttuuri oli samalla parantunut. Opetukseen liittyvistä asioista oli puhuttu aikaisempaa enemmän: *”Keskusteluilmapiiri on kehittynyt; käsitykset henkilökunnan työjaosta ja yhteistyömahdollisuuksista ovat parantuneet; opetukseen liittyviä käytännön ratkaisuja on tehty yhteisen*

*barkinnan pojalta.*” (JY 28:6) Keskusteluilmapiiriin parantuessa puheeksi voitiin ottaa asioita, joita ei oltu voitu käsitellä laitoksella yhteisesti aikaisemmin.<sup>100</sup> Parantunut keskusteluilmapiiri auttoi moneen työyhteisön ongelmaan ja näkyi laitoksella tarjottavan opetuksen ja koulutuksen käytänteiden parantumisena.

Itsearviointien oli koettu olevan keskeisessä osassa siinä, että laitokselle oli myönnetty opetuksen tai koulutuksen laatuyksikkönimitys. Laatuyksikkönimitystä haettiin laitoksen itsearviointiraportilla, johon Korkeakoulujen arviointineuvoston nimittämä työryhmä oli asettanut teema-alueet. Nimitys oli myönnetty laitokselle jatkuvan itsearvioinnin tai hyvän itsearviointiin perustuvan hakemuksen seurauksena:

Lisännyt tietoa siitä, mitä muissa oppiaineissa on meneillään, ”pakottanut” yhteistyöhön, lisännyt opetuksen suunnittelun koordinoitua. Huippuyksikköstatus, joka itsearviointien ”seurauksena” saatiin, on lisännyt kiinnostusta opetuksen kehittämiseen entisestään, lisännyt tervettä itsetuntoa, ja raha auttoi muuttaman vuoden helpottamaan taloudellisesti ahdasta tilannetta. (OY 13:6)

Laatuyksikkönimityksenä koettu hyöty kertonee laitoksen arvostuksesta nimitystä kohtaan. Laitoksilla panostettiin laatuyksikkökilpailuun ja saadusta nimityksestä iloittiin. Nimityksestä myös kerrottiin mielellään muille.

Itsearvioinnit koettiin myös välttämättöminä tai itsestään selvinä osina laitoksen toimintaa. Itsearviointeja pidettiin välttämättömiä laitoksen jatkuvan kehittämisen kannalta ja niiden koettiin olevan osa laitoksen olemusta: ”*Arviointit ovat osa laitoksen olemusta. Kaikella tavalla.*” (Tay 41:6) Tällöin itsearvioinnista oli tullut luonnollinen osa laitoksen toimintaa, jota ei pidetty muusta toiminnasta erillisenä: ”*Toi-*

<sup>100</sup> Bolognan prosessin seurantaan liittyvien haastattelujen (ks. Hoffman ym. 2008; Välimaa ym. 2006; Huusko & Välimaa 2005) yhteydessä törmäsin samaan ilmiöön. Yksi laitosjohtaja kertoi, että nyt on puhuttu sellaisista asioista, joista olisi pitänyt puhua jo 20 vuotta aikaisemmin. Puhumista aloittamista olivat helpottaneet tutkintorakenneuudistuksen yhteydessä käytetyt työkalut, kuten ydinainesanalyysi, ja tavoitteiden määrittäminen opetussuunnitelmiin.

*minnan itsearviointi on tietenkin niin elimellistä ja itsestään selvää, ettei sitä oikeastaan edes tule ajatelleeksi hyötynäkökulmasta.”* (OY 15:6)

Itsearviointien hyödyt kiteytyivät eri muodossaan laitoksella tehtävään kehittämistoimintaan. Vastaajien mukaan itsearviointien avulla kehitettiin koulutusta ja opetussuunnitelmia, pystyttiin puuttumaan erilaisiin epäkohtiin, saavutettiin aikaisempaa parempia tuloksia, omaa työtä kohtaan liittyvää arvostus lisääntyi sekä laitoksen työskentelyilmapiiri parantui. (Ks. myös Dill 2000a, 203; Moitus & Seppälä 2004, 29–30, 34, 47–48; Saarinen 1995a, 134, 184.) Kehittämistoiminnan seurauksena laitoksille oli myönnetty opetuksen ja koulutuksen laatu-yksikkönimityksiä.

Laatuyksikkönimityksen liittäminen itsearviointiin hyötyihin on moniulotteinen kysymys. Laitoksilla, joissa oli jo kehitetty toimintaa, saatiin nimitys sekä uutta pontta kehittää lisää. Prosessi toimii Mat-teus-efektin mukaisesti (Merton 1968): niillä, joilla on jo, annetaan lisää, ja joilla ei ole, heidän on vaikea myös saada lisäetuksia. Laatuyksikkönimityksistä kerrottiin vastauksissa useaan otteeseen, minkä voidaan tulkita liittyvän osaltaan myös laitoksen imagonrakentamispyrkimykseen: itsearviointia ja sen ansiosta saatua nimitystä käytettiin välineenä paremman maineen saavuttamisessa ulkopuolisten silmissä (ks. luku 3.2). Vastaajien mukaan itsearviointien avulla voitiin saavuttaa tuloksia, jotka huomattiin laitoksen ulkopuolellakin.

Itsearviointit olivat lisänneet kiinnostusta opetusta kohtaan laitoksella: *”Itsearviointit antavat kuvan omista vahvuuksista ja kehittämistarpeista. Jo se, että arviointi ylipäättään toteutetaan, ’berättää’ kiinnittämään huomiota opetukseen ja sen laatuun.”* (Tay 2:6) Toisaalta kaikki itsearviointit olivat osaltaan hyödyllisiä: *”Kaikki ovat olleet omalla tavallaan hyödyllisiä. Op. koulutuksen arviointi auttoi sijoittumaan koko koulutuksen kenttään. Itsearviointit aina kehittävät ja vievät prosesseja eteenpäin. Vaikutustasot ovat vaihtelevia. Arviointi pitää liikkeessä.”* (Tay 37:2) Itsearviointiin koettiin aktivoivan oman toiminnan ajattelua ja kehittämistä aikaisempaa enemmän yhteisten keskustelujen ja arvojen esiin nostamisen avulla.

## 7.6 Toteutettujen itsearviointien haitat laitosten näkökulmasta

Vastaajat kertoivat pääasiassa haitoista vastatessaan kysymykseen seitsemän (ks. liite 2), mutta vastatessaan myös muihin kysymyksiin. Vastaajien ajatukset itsearviointien haitoista voidaan luokitella neljään kategoriaan. Vastaajien mukaan itsearviointit veivät työaikaa ja resursseja, palautteisiin vastaaminen ja suhtautuminen aiheuttivat ongelmia, itsearviointien ei ajateltu hyödyttävän mitään tai niillä ei ollut vaikutusta ja laitoksilla koettiin arviointiväsymystä.

Vastaajien mukaan itsearviointi vei aikaa ja resursseja yliopiston perustyöltä, opetukselta ja tutkimukselta. Työajan kuluttamista itsearviointeihin pidettiin turhauttavana, jos hyötyjä ei pystytty näkemään tai huomattiin, että hyödyt voisivat olla suurempia, jos aikaa itsearvioinnissa huomattujen asioiden analysointiin olisi enemmän:

SUURI työmäärä, vienyt aikaa/energiaa; aineistoja ei ole pystytty hyödyntämään kuin vain osittain (mm. tekniset ongelmat palauttekyseilyiden kanssa, resurssipula aineistojen analysoimiseksi (hyödynnetty henkilökunnan lisäksi kylläkin opiskelijoita ja tilapäistä toimistotyövoimaa, mutta sittenkin...); siksi ollut myös hiukan turhauttavaa. (JY 27:7)

Varsinkin yksittäisinä projekteina toteutetut itsearviointit ja ulkopuolelta tulleet aikataulutetut arviointit, joiden osana oli itsearviointi, vastaajat käsittivät olevan todellisia aikavarkaita. Sitoutuminen itsearviointeihin saattoi olla pinnallista, ja ne yritettiin hoitaa pois päiväjärjestyksestä niin nopeasti ja helposti kuin mahdollista.

Itsearvioinnin haitaksi vastaajat käsittivät myös opiskelijapalautteisiin liittyvät ongelmat. Vastaajien mukaan opiskelijat saattoivat kirjoittaa palautteisiin asiattomuuksia, joista henkilökunta loukkaantui. Opettajat saattoivat puolestaan miettiä, kuka opiskelijoista oli antanut palautetta. Palautteet saattoivat kohdistua liiaksi opettajan persoonaan tai niissä oli muita ikäviä ylilyöntejä:

Opiskelijapalaute on ollut kohtuutonta toisinaan ja kohdistunut liiaksi opettajan persoonaan. Luulen, että opettajien jaksaminen on ollut välillä koetuksella. Arviointi on myös aiheuttanut mielestäni epäkollegiaalisia, osoittelevia keskusteluja henkilökunnan keskuudessa. (JY 40:7)

Vastaajien mukaan ”*palautteen vastaanottaminen ei aina ole helppoa. Sitä pitää harjoitella.*” (JY 21:7) Opiskelijat turhautuivat palautteiden antamiseen, jos he eivät huomanneet niiden vaikuttavan mihinkään tai eivät ajatelleet niiden olevan oleellisia keinoja vaikuttaa laitoksen toimintaa ja opetukseen.

Itsearviointien häittäpuoleksi vastaajat käsittivät itsearviointien hyödyntämättömyyden tai vaikuttamattomuuden laitoksen muuhun toimintaan. Koska itsearviointeihin uhrattiin laitoksilla paljon työaikaa, henkilökunnan toiveena oli, että ne parantaisivat opetusta ja ne kohdistuisivat laitosten kannalta relevantteihin asioihin: ”*Hyöty vähäinen. Ongelmat tiedossa jo ennen arviointia. Auttaa jossain määrin resurssien allokoinnissa. Ei vaikuta mitään todellisiin keskeisiin ja ulkoisiin ongelmiin. Esim. OPM:n rahanjaon perusteet, koulutusmäärät ja -alat.*” (OY 24:6) Eri-laisia itsearviointeja varten laitoksilla kerättiin aineistoja, joita ei kuitenkaan ennätetty käsitellä tai hyödyntää laitoksilla. Jos itsearviointeilla ei ollut vaikutusta tai vaikutukset olivat vain hallinnollisia, laitosten henkilökunta ei pitänyt tehtyjä arviointeja edes varsinaisina itsearviointeina.

Vastaajat käsittivät itsearviointien haitaksi myös arviointiväsymyksen. Arviointiväsymys ja arviointeihin turhautuminen liittyivät tilanteisiin, joissa itsearviointia varten tehtyä työtä ei arvostettu laitoksen sisällä tai sen ulkopuolella. Itsearviointien tekeminen ei vastaajien mukaan herättänyt laitoksilla aina mielenkiintoa tai innostumista. Jos laitoksella toteutettiin vuoden aikana useita itsearviointiprojekteja, arviointiväsymys uhkasi helpommin. Itsearviointien puutteelliset ohjeistukset ja kireät aikataulut aiheuttivat myös turhautumista:

Evaluaatiot verottavat melkoisesti työaika. Suuremman evaluaation jälkeen tulee kieltämättä jonkinlainen arviointiväsymys, motivaatio vähenee. Etenkin (...) -alan [arviointin, lisäys MH] jälkeen koettiin, että oli tehty turhankin tunnollista työtä, jota ei sitten noteerattu laitoksen ulkopuolella. Arviointeja on nähdäkseen liikaa ja ne tuppavat ajoittumaan kaikki kiireisimpään työaikaan. Tämän takia yhdelle evaluaatiolle (väitöskirjatyo) jouduttiin sanomaan viime vuonna ”kiitos ei!” (...) Arviointit ovat hyödyllisiä (useimmiten), mutta ongelmana on henkilöstön motivoiminen ”taas uuteen” evaluaatioon (”taasko meitä hyppyteetään?”). (Tay 7:7,10)

Vastaajien mukaan arviointiväsymys vaivasi laitoksilla, jos itsearviointia tehtiin pelkästään ulkopuolisten pyynnöstä eikä niiden aloittamista ja toteuttamista osattu perustella kunnolla laitoksille. Laitoksen henkilökunta turhautui myös siitä, jos he suhtautuivat itsearviointeihin vakavasti, mutta tulokset eivät antaneet heille mitään tai tehdystä itsearviointista ei oltu saatu palautetta. Itsearviointien luonne, toteutustapa ja ohjeistukset vaikuttivatkin niiden kokemiseen.

Itsearviointeihin liitetyt haitat liittyivät ajan puutteeseen ja akateemisen työn kiireellisyyteen. Jos hyötyä ei nähty tai ne koettiin pienempinä kuin haittapuolelta, itsearviointituntuivat vastaajien mukaan turhailta työltä. Palautteisiin liitetyt haitat kertoivat opiskelija-opettajasuhteiden ongelmallisuudesta. Jos opiskelijat eivät muista tai ajattele, että palautteet todella luetaan ja niihin suhtaudutaan henkilökohtaisesti, opiskelijat saattavat kirjoittaa palautteet anonymiteetin suojissa hyvinkin ärhäkkäästi. Palautteet ja itsearviointit voivat tällöin aiheuttaa defensiivistä käytöstä (ks. myös Karjalainen & Huusko 2004). Itsearviointien toteuttamistapa ja sen tavoitteet vaikuttivatkin siihen, miten haitallisina tai hyödyllisinä itsearviointit koettiin. Itsearviointin toimeenpanotavan voidaan ajatella olevan yhtä merkittävä tekijä siihen, miten se koetaan kuin itsearviointin varsinaisen sisällön.

Itsearviointin haitat korostuivat, jos itsearviointien suunnittelijat ja toteuttajat eivät olleet miettineet, millaisessa toiminta- ja toimijaym-



päristössä itsearviointi toteutetaan. Jos henkilökunta ja opiskelijat eivät olleet valmiita itsearviointiin, hyödyt jäivät vähäisiksi. Jos itsearvioinnista puuttui selkeä kohde tai itsearviointiin määriteltyä kohdetta ei koettu mielekkäänä, sille asetettuja tavoitteita ei muistettu itsearvioinnin toteuttamisen aikana, sillä ei ollut selkeää loppua tai itsearvioinnista ei saatu kunnollista palautetta, se saattoi turhauttaa tekijöitään. Jos itsearviointiin osallistujat eivät kyenneet sitoutumaan itsearviointiin tai osallistujat joutuivat eri syistä puolustuskannalle, itsearvioinnista tuskin oli tehtyä työmäärää vastaavaa hyötyä. Myös arviointitoiminnan huomaamattomuus tai siitä seuraavien maine- tai muiden palkintojen vähäisyys aiheuttivat vastaajien mukaan turhautumista itsearviointeja kohtaan. (Ks. myös Kells 1995, 23; Massy ym. 2005.)

Itsearvioinnin haitat nähtiin käytännön asioihin liittyvänä, kun hyödyt liittyivät myös opetuksen ja koulutuksen sisältöihin (ks. taulukko 12). Esimerkiksi ajanpuute ja arviointiväsymys vaikuttavat välillisesti sisällöllisiin kysymyksiin, kun työstä ei jakseta innostua ja hoidettavat itsearvioinnit toteutettiin kiireellä.

**Taulukko 12.** Itsearvioinnin koetut hyödyt ja haitat laitostason vastaajien mukaan

Itsearvioinnin koetut hyödyt	Itsearvioinnin koetut haitat
1) itsearviointi on auttanut laitoksen kehittämistyössä	1) itsearvioinnit vievät työaikaa ja resursseja
2) laitoksen epäkohdat on huomattu aikaisempaa paremmin	2) palautteisiin vastaaminen ja suhtautuminen aiheuttavat ongelmia
3) laitos on saavuttanut parempia tuloksia itsearviointien avulla	3) itsearviointien ei ajatella hyödyntävän mitään tai niillä ei ole vaikutusta
4) arvostus omaa työtä kohtaan on noussut	4) laitoksilla koettiin arviointiväsymystä
5) parantanut laitoksen ilmapiiriä	
6) itsearviointi on auttanut laitosta saamaan opetuksen laatupalkinnon	
7) itsearviointi koettiin välttämättömänä tai itsestäänselvyyttenä.	

Taulukosta 12 voidaan tulkita, että parhaassa tapauksessa itsearviointien koettiin voimaannuttavan laitoksen henkilökuntaa. Itsearviointiprosessin myötä laitoksilla koettiin, että arvostus omaa työtä kohtaan oli noussut. Tästä henkilökunta koki saaneensa lisävoimaa jatkaa niin itsearviointeja kuin kehittämistyötäkin. Laitoksen toiminta oli koettu parantuneen aktiivisen itsearvioinnin ja kehittämistoiminnan seurauksena. Ulkopuolisten pyynnöstä tehty itsearviointi, jolla ei koettu olevan sisäisiä eikä ulkoisia vaikutuksia, vastaajien mukaan vain turhautti siihen osallistuneita.

Vastaajat kirjoittivat myös ajan riittämättömyydestä pohtiessaan itsearviointia (ks. Moitus & Seppälä 2004, 33). Ajan riittämättömyys koetaan laajemminkin ongelmaksi yliopistojen nykyisessä tilanteessa, jossa laitoksille tulee koko ajan uusia työtehtäviä ja velvollisuuksia, mutta henkilökuntaa on aikaisempaa vähemmän (ks. Ylijoki & Aittola 2005). Vastaajien mukaan itsearviointeihin meni aikaa ja resursseja, mitkä olivat pois opetuksesta ja tutkimuksesta (ks. Harvey 2002, 9; Saarinen 1995a, 18, 120; Ursin 2007, 35–36), vaikka toisaalta niiden koettiin kuuluvan akateemisiin työtehtäviin.

Ursin (2007) on tutkimuksessaan tarkastellut laadunvarmistusjärjestelmien koettuja etuja ja haittoja. Tämän tutkimuksen tuloksia verrattaessa Ursinin (2007) tutkimukseen huomataan, että itsearvioinnissa ja laadunvarmistuksessa on koettu samantyyllisiä etuja ja haittoja. Tällaisia etuja ovat olleet kehittäminen ja toiminnan puutteiden kartoittaminen. Vastaavasti haittoiksi on koettu resurssien, kuten ajan ja työn, vaatiminen. (Ursin 2007, 61; ks. myös Jones & de Saram 2005, 51; Moitus & Seppälä 2004, 35; Saarinen 1995a, 18, 70–73; Ursin ym. 2008, 116–117.)

Opiskelijapalautteiden ongelmien liittäminen itsearvioinnin haittoihin kertoo siitä, miten itsearviointi ymmärretään. Jos itsearviointia pidetään opiskelijapalautteiden synonyyminä, myös itsearvioinnin koettut haitat liittyvät niihin. Henkilökunnan näkemyksen mukaan opiskelijat valittivat opiskelijapalautteista, jos niitä kerätään paljon, mutta niiden perusteella ei ollut tapahtunut muutoksia. Henkilökunta koki opiskelijapalautteet ongelmallisena, jos ne olivat kriittisiä opetushen-

kilökuntaa kohtaan. (Ks. Harvey 2002, 11; Hendry & Dean 2002, 75–77.) Aikaisempien tutkimusten mukaan (esim. Huusko & Saarinen 2003; Huusko & Välimaa 2005) itsearvioinnit usein konkretisoituvat laitostasolla juuri opiskelijapalautteiden keräämisenä ja sen moninaisina käytäntöinä.

Kyselyyn vastaajat kokivat olevansa ylityöllistettyjä ilman isoja itsearviointiprojektejakin. Jos laitoksella ei ollut valmiita rakenteita itsearviointien toteuttamiseen, toteuttaminen saattoi tuntua ylimääräiseltä rasitukselta. Varsinkin ulkopuoliset arviointipyynnöt, joihin ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa, koettiin laitoksilla turhauttavina. Ulkopuolisista arvioinneista ei koettu saatavan samanlaista hyötyä kuin itse suunnitelluista ja toteutetuista arvioinneista. Myös Moituksen & Sepälän (2004, 29) selvityksessä on tultu samaan tulokseen: itsearviointi on koettu usein merkittävimmäksi vaiheeksi myös ulkoisissa arvioinneissa.

## **7.7 Laitostason itsearvioinnin muutokset viime vuosina**

Selvitin laitostasolla myös sitä, oliko itsearviointitoiminta pysynyt samanlaisena laitoksella vai oliko siinä tapahtunut selkeitä muutoksia viime vuosina. Lisäksi kysyin, mihin suuntaan laitostason toimijat ajattelivat itsearvioinnin kehittyvän lähitulevaisuudessa. Kysyin muutoksista ja kehittämissuunnista lomakkeen kysymyksellä kahdeksan (ks. liite 2). Vastaajat olivat vastanneet tyypillisesti vain jompaankumpaan kysymykseen. Otin muutoksia ja kehittämissuuntia tarkastellessani huomioon myös muiden kysymysten vastaukset, joissa tarkasteltiin arvioinnin muuttumista. Aineistoa useampaan kertaan luettuani etsin itsearvioinnin muutoksia kuvaavat keskeiset maininnat ja luokittelin ne neljään kategoriaan: itsearvioinnit olivat kehittyneet eri tavoin, itsearvioinnit olivat luonnollisempi osa toimintaa kuin aikaisemmin, itsearvioinneissa oli tapahtunut määrällisiä muutoksia ja itsearvioinneissa ei ollut tapahtunut muutoksia. Itsearviointikäytänteiden muuttumisen analysointi saattoi tuntua vastaajista vaikealta vastausten niukkuudesta

ja lyhydestä päätellen. Tulevaisuuteen suuntautuvat kehittämishaasteet analysoin itsearvioinnissa tapahtuneiden muutosten tarkastelun jälkeen seuraavassa alaluvussa.

Itsearviointi oli vastaajien mukaan kehittynyt laadullisesti eri tavoin viimeisten vuosien aikana. Kehittymistä oli tapahtunut siten, että itsearviointien koettiin muuttuneen analyttisemmaksi ja ideologisemmaksi: *”Arvioinnit ovat muuttuneet yksittäisten saavutusten ja projektien luettelemisesta kohti analyttisempää ja ideologisempää (esim. erilaisten oppimiskäsitysten ja -tapojen miettiminen eri ratkaisujen yhteydessä) suuntaan.”* (OY 11:8) Ne olivat myös monipuolistuneet, ja toimijoiden määrä oli lisääntynyt:

Itsearviointia on pyritty jatkuvasti kehittämään, mm. opetuksen arviointi paperimuotoisesta virtuaalimuotoon. Itsearviointi ja arviointi on kokonaisuudessaan laajentunut ja monipuolistunut, mm. itsearviointia pyydetään yhä useammalta taholta, mm. opiskelijat, henkilökunta, työelämä, valmistuneet opiskelijat. (JY 26:8)

Itsearviointeja pidettiin myös systemaattisempana kuin aikaisemmin (JY 42:3). Myös itsearviointien läpinäkyvyyden oli koettu lisääntyneen. Vastaajien mukaan itsearvioinnista oli otettu itse aikaisempaa enemmän vastuuta laitoksella. Laitoksilla oli kehitetty esimerkiksi palautteenantotyökaluja ja nettipohjaisia itsearviointityökaluja sekä pohdittu itsearvioinnin merkitystä laitoksen toiminnan kannalta.

Itsearvioinnista oli tullut myös aikaisempaa luonnollisempi osa laitoksen toimintaa. Itsearviointien ulkokohtaisuus oli vähentynyt ja niihin liittyvä dramatiikka oli hälventynyt. Itsearviointia pidettiin luonnollisena osana opetustyötä ja opetuksen kehittämistä: *”Itsearviointi on luonnollisempi osa opetuksen suunnittelua ja toteutuksen seuranta, ei niinkään jotain ulkokobtaista hallinnollista byrokratiaa tai retoriikkaa.”* (Tay 8:8) Suhtautuminen itsearviointeihin oli siis muuttunut rennommaksi, ja niistä yritettiin saada irti mahdollisimman paljon hyötyä:

Akatemian arviointi 1994 oli ensin shokki, koska se sattui henkilövaihdosten takia vaikeaan murrosaikaan, mutta kun se ei johdannut mihinkään (oli kaiketi hyödyttömän arviointi), suhtautuminen on muuttunut rennommaksi. Viime vaiheessa arvioinnista on nimenomaan pyritty ottamaan irti se hyöty, joka siitä meille itsellemme on mahdollista saada – arviointia ei ole enää tehty pakollisena kuviona auktoriteettia varten. Arviointi on siis muuttunut hyödyllisemmäksi. (JY 28:8)

Laitoksilla haluttiin hyötyä itsearvioinneista aikaisempaa enemmän sekä nauttia niiden positiivisista seurauksista. Itsearvioinneista ulkopuolisia varten ei pidetty eikä niitä useinkaan arvostettu laitoksella: *”Turhaa arviointia, joka tehdään vain arvioinnin vuoksi ja jolla ei ole mitään käytännön merkitystä, on ajanbukkaa. Kaikki arviointi pitäisi kytkeä laitosten omiin tarpeisiin niin, että siitä on käytännön hyötyä.”* (JY 21:10)

Itsearvioinneissa oli tapahtunut myös määrällisiä muutoksia, joita oli kahdensuuntaisia. Osa vastaajista ajatteli, että itsearviointeja tehtiin aiempaa enemmän: *”Itsearviointia tehdään enemmän kuin aiemmin. Se on olennainen osa opetustyötä ja opetuksen (tutkinnon sisällön) kehittämistä.”* (JY 21:8) Osa vastaajista puolestaan ajatteli, että laitoksen itsearvioinnit olivat vähentyneet. Itsearviointia voisi olla useamminkin: *”Liian harvoin tehdään, mutta toisaalta Bolognan prosessi merkitsee koko laitoksen kollektiivista itsearviointia”* (JY 19:8).

Aineistossa oli myös näkemyksiä, joiden mukaan laitosten itsearvioinneissa ei ollut tapahtunut merkittäviä muutoksia viimeisten vuosien aikana. Vastaajien mukaan muutokset eivät ole olleet ainakaan kovin merkittäviä, vaikka eri osa-alueet ovatkin painottuneet eri vuosina: *”Eivät ole. Opetuksen laadun itsearviointi on 17 kohtineen on jo pohjaltaan hyvin laaja. Eri osa-alueisiin on kiinnitetty huomiota kuluneina vuosina, jatkunee näin. Kansainvälisyyteen liittyvät asiat painottunevat näinä aikoina.”* (OY 39:8) Jos itsearviointi käsitettiin pelkästään itsearviointiraportiksi (ks. luku 7.3), muutoksia itsearvioinneissa tapahtui, jos yliopiston antama ohjeistus muuttui. Laitosten edustajien mukaan laitoksilla oli saattanut olla jo pitkään toimivat käytännöt, joten muutoksia itsear-

viointeihin ei koettu tarvittavan. Itsearviointeissa olivat tulleet ilmi samat kehittämishaasteet, joihin ei ollut kuitenkaan kyetty vastaamaan tai etsimään niihin ratkaisua esimerkiksi resurssien riittämättömyyden tai huonon keskusteluilmapiirin vuoksi.

Vastaajat kokivat itsearviointien kehittyneen niin määrällisesti kuin laadullisestikin. Arviointien taustaolettamuksia sekä arviointien eri muotoja osattiin pohtia aikaisempaa enemmän, sillä itsearviointien koettiin tulleen luonnollisemmaksi osaksi toimintaa kuin aikaisemmin. Itsearviointien koettiin lisääntyneen, vaikka toisaalta ajateltiin, että niitä voitaisiin toteuttaa useamminkin (ks. myös Moitus & Seppälä 2004, 45). Bologna-prosessin vaikutukset eivät vielä olleet konkreetisoituneet laitosten itsearviointien kannalta, vaikka sen ajateltiin jatkossa vaikuttavan myös itsearviointien toteuttamiseen.

## **7.8 Laitostason itsearvioinnin kehittyminen lähitulevaisuudessa**

Tarkastelin myös laitostason itsearvioinnin tulevaisuudennäkymiä. Tarkoitukseni oli selvittää, miten itsearviointeja aiotaan laitoksilla jatkossa kehittää. Kategorisoin laitosten itsearvioinnin tulevaisuuden kehittämissuuntia koskevat maininnat viiteen kategoriaan. Muodostamani kategoriat ovat seuraavat: itsearvioinnit tulevat säännöllisimmiksi ja osaksi laitoksen toimintaa, laitoksella osataan jatkossa arvioida omaa toimintaa entistä paremmin, itsearviointeja kehitetään eri tavoin, itsearvioinnit tulevat vaativimmiksi projekteiksi sekä laitoksella ei ole suunnitelmia itsearviointien kehittämiseksi.

Itsearvioinnit tulevat vastaajien mukaan tulevaisuudessa säännöllisimmiksi ja systemaattisemmiksi kuin ne tähän asti ovat olleet ja niistä tulee luonnollisempi osa laitoksen toimintaa. Projektimaisia arviointeja ajateltiin toteuttaa laitoksilla määrävuosin osana laitoksen strategian tarkistamista. Jatkuvan itsearvioinnin muotoja, kuten opiskelijapalautteiden ja työelämäpalautteiden keräämistä ja hyödyntämistä, haluttiin entisestään systematisoida laitoksilla:

Itsearviointi on tarkoitus tehdä säännöllisin välein (3–5 v.) yhtenä osana laitoksen strategian tarkistusta. Strategia (”Laitoksen linja”) paperissa todetaan: ”Opetusta arvioidaan kattavasti ja säännöllisesti opetuksen laadun kehittämiseksi.” (...) Itsearvioinnin järjestelmää ja rakennetta pitäisi kehittää systemaattisemmaksi, jotta hyviä laadun varmistuksen menetelmiä ja hyviksi havaittuja käytäntöjä pystyttäisiin paremmin levittämään ja jakamaan toisille. Itsearviointi pitäisi nähdä osaksi opetuksen suunnitteluryhmän työtä. Nyt se koetaan erilliseksi asiaksi ehkä juuri siksi, että siihen ei ole systemaattisia välineitä tai toteutusmalleja. (Tay 8:8,10)

Vastaajien mukaan itsearvioinnit tulevat jatkossa oleellisemmaksi osaksi laitoksen toimintaa. Tällä hetkellä itsearviointi ei vielä ollut laitoksille osa normaalia toimintaa, vaan jotain erillistä ja muusta toiminnasta irrallista: *”Arviointi täsmentyy ja kohdentuu oikeampiin ja oleellisimpiin seikkoihin. Arviointi pitäisi saada entistä vakiintuneemmaksi tavaksi toimia niin, ettei se olisi erillinen ”projekti”, vaan syntyisi luontevasti opetuksen etene-  
misen myötä.”* (OY 14:8) Arviointien haluttiin institutionalistuvan eli tulevan osaksi rakenteita, jolloin toiminta ei olisi sidoksissa yksittäisiin toteuttajiin. Itsearviointien avulla haluttiin kehittää omaa toimintaa osana muita toimintoja eikä tehdä sitä vain ulkopuolisia varten: *”Viime vaiheessa arvioinnista on nimenomaan pyritty ottamaan irti se hyöty, joka siitä meille itsellemme on mahdollista saada – arviointia ei ole enää tehty pakollisena kuviona auktoriteettia varten. Arviointi on siis muuttunut hyödyllisemmäksi.”* (JY 28:8)

Vastaajien mukaan itsearviointiosaaminen kehittyy jatkossa, sillä heille kerääntyy jatkuvasti kokemusta itsearviointien toteuttamisesta. Henkilökunta koki, että se osaa tehdä itsearviointia tulevaisuudessa nykyistä paremmin: *”Totta kai muuttuu, kun kehitytään, niin itsearvio ja myös itseymmärrys käyvät syvemmäksi.”* (OY 13:8) Itsearviointiosaamisen nousun ajatellaan näkyvän myös toteutettavissa itsearvioinneissa. Laitosten henkilökunta oli ylpeitä itsearviointiosaamisestaan ja erilaisten käyttämiensä itsearviointitapojen monipuolisuudesta. Henkilökunta koki, et-

tä se voisi hyödyntää paremmin tätä itsearviointiosaamista: *”Kun evaaluaatiota on tehty enemmän, osaa kiinnittää huomiota tarkemmin tiettyihin yksityiskohtiin ja hyödyntää jo aiemmin pohdittua.”* (Tay 7:8)

Myös itsearviointitapoja aiotaan kehittää. Opiskelijapalautteisiin aiotaan kiinnittää jatkossa enemmän huomiota sekä etsiä keinoja niiden tehokkaammaksi hyödyntämiseksi. Laitoksilla mietittiin uusia yhteistyökuvioita sidosryhmien ja ainejärjestöjen kanssa sekä aiottiin tehostaa entisiä: *”Jatkossa työelämäpalautteen keruu ja hyödyntäminen opetuksen suunnittelussa. Itsearviointin lisääminen (...) opetuksessa, mahdollisesti opiskelijoiden pakollisten itsearviointien tekeminen lukukausittain edistymisestä eri (...) osa-alueilla.”* (OY 23:8) Itsearviointien haluttiin olevan tulevaisuudessa osa laitoksen strategiaa apuvälineitä: *”Muutamme siten, että raportista tulee myös strateginen väline, ei vain jo toteutuneen kirjaamistapahtuma.”* (OY 17:8) Myös kansainvälistymisen ja opetussuunnitelmatyön uskottiin painottuvan tulevaisuudessa itsearviointien kehittämisessä. Erityisesti jatkuvan arvioinnin muodot, kuten opiskelijapalautteet ja erilaiset keskustelutilaisuudet, tulevat kehittymään.

Itsearviointit tulevat tulevaisuudessa myös vaativammiksi ja suu-remmiksi. Itsearviointitoiminnan laajentumista pelättiin, sillä sen uskottiin vievän aikaa nykyistä enemmän: *”Tulevat kerta kerralta vaativimmiksi OPLAA:n ja JOPLAA<sup>101</sup>:n suuntaviivojen mukaan.”* (JY 34:8) Itsearviointien laajentumista uumoiltiin, sillä myös *”ulkopuoliset arviointipyyntö ovat kasvaneet huomattavasti.”* (Tay 53:8).

Vastaajien mukaan kaikilla laitoksilla ei aiota aktiivisesti kehittää itsearviointitoimintaa, vaan jatko on nykyisenkaltaista. Syyt voivat olla laitoksen sisäisiä syitä: *”Mitään erityisiä kehittämissuunnitelmia ei tällä hetkellä ole. Noin puolet henkilökunnasta on vaihtunut muutaman vuoden sisällä (esim. kaksi jäänyt eläkkeelle jne.) ja sekin on varmaan vaikuttanut asiaan.”* (Tay 49:8) Vastaajat olivat nykytilanteeseen suhteellisen tyytyväisiä eikä siihen koettu kaivattavan muutoksia. Jos itsearviointi oli jo osa normaalia laitoksen toimintaa, sen haluttiin myös pysyvän sellaisenaan: *”Itsearviointi pysynee jatkossa normaalina osana oppiaineen toimintaa. Si-*

<sup>101</sup> JOPLAA-lyhenne viittaa Jyväskylän yliopiston johtamisen laatuhankeeseen, jota toteutettiin vuosina 2002–2005. OPLAA viittaa tässä Jyväskylän yliopiston opetuksen laatuhankeeseen.



*tä toteutetaan viikoittaisissa henkilökunnan kokouksissa, tapaamisissa opiskelijoiden kanssa ja erillisinä toimintoina esim. tutkintovaatimusten uudistuksia tehtäessä.” (JY 28:8)*

Yhteenvetona kehittämissuunnitelmista voidaan sanoa, että laitoksilla vallitsi jonkinlainen itsearviointiusko. Laitoksilla koettiin, että itsearviointien tullessa luonnolliseksi osaksi laitoksen toimintaa tapahtuu samalla muutakin kehittymistä. Itsearvioinnin ja kehittymisen koettiin liittyvän toisiinsa. Kun itsearviointiosaaminen oli kasvanut, laitoksilla oli koettu, että itsearviointeja osataan kehittää itseä entistä paremmin palveleviksi.

Kysely toteutettiin kevättalvesta 2004, jolloin laitokset olivat uudistamassa tutkintojaan ja tutkintorakennettaan Bolognan prosessin vaatimusten mukaisesti. Tämä näkyi selkeästi vastauksissa: *”Tutkintorakenteen uudistuksen jälkeen on syytä tehdä oma-aloitteinen arvio uudistuksen onnistumisesta.” (OY 24:8)* Laitoksilla ei kuitenkaan ollut vielä pohdittu esimerkiksi laadunvarmistusjärjestelmien rakentamisen ja auditoinnin mukanaan tuomia haasteita laitosten toimintaan, vaan laitosten henkilökunta käsitti itsearvioinnin etupäässä kehittämisen välineenä. Kukaan vastaajista ei osannut myöskään ennustaa laitosten arviointitoiminnan painopisteen siirtymistä kohti laadunvarmistusjärjestelmien rakentamista tai auditointien aloittamista.

Niin menneisyyden muutoksista kuin tulevaisuuden suunnitelmista voidaan huomata, että arviointeja halutaan systematisoida, säännönmukaistaa ja saada ne osaksi laitoksen normaalia toimintaa (ks. myös Moitus & Seppälä 2004, 43). Vastaajat olivat toisaalta myös sitä mieltä, että itsearviointit ovat jo osittain tulleet osaksi muuta toimintaa (ks. taulukko 13).

Taulukosta 13 voidaan tulkita, että itsearviointien ajatellaan olevan väylä parempaan opetukseen ja koulutukseen sekä parempaan arviointiosaamiseen. Vastaajien mukaan laitoksilla oli alettu miettiä arviointien taustaolettamuksia sekä vaihtoehtoisia arviointitapoja. Laitoksille haluttiin pystyttää rakenteita, joiden avulla itsearviointien ja ulkopuolisten arviointien toteuttaminen hyödyntäisi laitosta enemmän. Arviointien haluttiin myös institutionalistuvan, jolloin sen toteuttaminen olisi

**Taulukko 13.** Itsearvioinnissa tapahtuneita muutoksia ja tulevaisuuden kehittämiskäytäntöjä laitostason toimijoiden mukaan

Itsearvioinnissa tapahtuneita muutoksia	Itsearvioinnin kehittämissuuntia
1) Itsearviointit ovat kehittyneet laadullisesti	1) Itsearviointit tulevat jatkossa säännöllisemmiksi ja osaksi laitoksen muuta toimintaa
2) Itsearvioinneissa on tapahtunut määrällisiä muutoksia	2) Laitoksella osataan jatkossa arvioida omaa toimintaa syvällisemmin
3) Itsearviointit ovat luonnollisempi osa toimintaa	3) Itsearviointeja aiotaan kehittää jatkossa entisestään
4) Itsearvioinneissa ei ole tapahtunut muutoksia	4) Itsearviointit tulevat vaativimmiksi ja suuremmiksi projekteiksi
	5) Laitoksella ei ole kehittämissuunnitelmia itsearvioinnin suhteen

aikaisempaa helpompaa. Myös laitoksen organisaatiovaihe ja valmius muutoksiin vaikuttivat arviointien toteuttamiseen: *”Organisaation ollessa muutosvaiheessa ei ole otollinen betki kuormittaa ylimääräisellä arvioprosessilla. Sopii parhaiten hieman ”jämbähtäneille” laitoksille herättäjäksi.”* (JY 10:7) Myös ulkoinen kehittämispaine tai -tarve voi saada aikaan muutoksia (ks. Brennan 1999, 223; Huusko & Välimaa 2005; Rönholm 2005; luku 6.4).

## 7.9 Itsearvioinnin määritelmä laitostason toimijoiden mukaan

Etsin kyselyaineistosta myös itsearviointien määritelmää kuvaavia merkityksyksiköitä, ja kategorisoin löytämäni maininnat yhdeksään kategoriaan: kehittämissuuntautuneisuus, kriittisyys, refleктоiva analyysi, tavoitteet, oppiminen, vaikuttavuus ja tehokkuus, toimijakeskeisyys, kokonaisuus ja laatu. En rajoittanut kysymystä itsearvioinnin määritelmäästä, vaan vastaajat saivat vastata niin laajassa kontekstissa kuin halusivat.

Itsearvioinnin määritelmässä korostui vastaajien mukaan aikaisempien lukujen tapaan kehittäminen:

Itsearviointi on jatkuvaa kehittämistyön perustana olevaa omien toimintaperiaatteiden, toiminnan ja työskentelyn arvioimista ja tarkastelua sekä niiden näkyväksi tekemistä. Se on yhteisen tarkastelun pohjalta uusien kehittämissuuntien ja toimintamallien suunnittelua ja toteuttamista. (JY 26:9)

Itsearviointia pidettiin kehittämistyön pohjana ja työkaluna, jonka avulla keskeisten kehittämistarpeiden koettiin hahmottuvan.

Vastaaajien mukaan keskeistä itsearvioinnin määritelmässä oli myös kriittinen pohdinta, jonka pitäisi ohjata itsearviointia sen eri muodoissa: *”Se on kriittistä pohdintaa onnistumisista epäonnistumisista sekä niiden tunnistamista ja tunnustamista”* (OY 4:9). Kriittisen asenteen uskottiin auttavan oman toiminnan entistä syvemmän analyysin tekemisessä sekä toiminnan eri puolien huomioimisessa. Kriittisyyttä pidettiin kiinteästi yliopistolliseen työhön kuuluvana piirteenä, minkä tuli näkyä myös itsearviointien toteuttamisessa.

Itsearvioinnin määritelmän kuului vastaaajien mukaan myös reflektiivinen analyysi. Reflektoinnilla vastaajat tarkoittivat oman toiminnan tarkastelua itsenäisesti: *”Laitoksellamme itsearviointi on ymmärretty joko itsenäiseksi oman toiminnan arvioinniksi (reflektoinniksi) tai jonkun tuotetun aineiston, esimerkiksi opiskelijapalautteen, reflektoinniksi”* (JY 21:9). Vastaaajien mukaan oli oleellista analysoida ja reflektoida koulutuksen tehtävää, tavoitteita ja toteutusta säännöllisin väliajoin. Oman toiminnan itsenäinen peilaaminen sekä sen tarkastelu osissa koettiin keskeiseksi. Itsearvioinnin reflektointi ja analysointi tapahtuivat vuorovaikutuksessa opettajien ja opiskelijoiden kesken.

Toiminnalle asetetut tavoitteet käsitettiin myös itsearvioinnin määritelmään kuuluviksi. Itsearvioinnin ajateltiin olevan arviointia asetettujen tavoitteiden valossa:

Nykytilanteen todellisuuden (tulosten) vertaaminen tavoitteisiin ja niiden pohjalta oleviin teoria- ja arvorakenteisiin sekä sen arviointi, miten tavoitteissa on epäonnistuttu, miten asioita tulisi korjata ja mikä on meneillään oleva tulevaisuuskuva. (Tay 53:9)

Laitosten henkilökunta käsitti, että asetetut tavoitteet ohjasivat toimintaa ja sen arviointia. Tavoitteet liittyivät vastaajien mukaan myös laajemmin laitoksen julkilausuttuihin tai julkilausumattomiin taustaolettamuksiin, jotka liittyivät puolestaan toiminnan arvoihin. Tavoitteiden tulisi ohjata myös arviointitoimintaa sekä laitoksen tulevaisuuden suuntaviivoja. Tavoitteet-toiminta-arviointi-sykli olikin yksi toimintojen kuvailu- ja arviointiväline.

Itsearviointiin määritelmään katsottiin kuuluvaksi myös oppimisen. Vastaajat tarkoittivat oppimisella niin henkilökunnan kuin opiskelijoidenkin oppimista ja sen arviointia: *”Itsearviointi on sekä opettajan että opiskelijan oman oppimisen arviointia”* (Tay 31:9). Oppiminen korostui puhuttaessa opiskelijoiden toiminnasta: *”Arvio, miten oppinut asiat, osallistunut luennoille ja ryhmäopetukseen. Onko opeteltava asia ollut käytännön työn kannalta hyödyllistä.”* (OY 6:9) Jos itsearviointi käsitettiin opiskelijapalautteiksi, itsearviointi määriteltiin myös opiskelijoiden toiminnan kautta. Henkilökunnasta puhuttaessa ajateltiin, että oppiminen oli keskeistä kaikessa yliopistollisessa työssä.

Itsearviointiin määritelmään kuuluivat myös vaikuttavuus ja tehokkuus, joihin vastaajat liittivät tuloksellisuuden arviointiin. Itsearviointiin ajateltiin olevan näiden arviointia: *”Mitä tabansa omista lähtökohdista lähtevää itse toteutettua toiminnan tehokkuuden ja tuloksellisuuden arviointia kerätyn palautteen tai dokumentoidun tuloksen perusteella.”* (JY 20:9) Laitoksilla arvioitiin toiminnan vaikuttavuutta erityylisten aineistojen pohjalta. Laitoksen henkilökunta oli kokenut, että toiminta oli tehostunut viimeisten vuosien aikana, vaikka reunaehdot eivät olisi tehostumista tukeneetkaan: *”Kaikki tämä on mahdollistanut toiminnan tehostumisen siitä huolimatta, että laitoksen henkilökunta on vähenenyt, opiskelijamäärä kasvanut ja työn vaatavuus lisääntynyt”* (JY 28:9).

Itsearviointiin määritelmän keskeiseksi piirteeksi vastaajat käsittivät myös itsearviointiin toimija-ulottuvuuden. Vastaajat toivat esille toiminnan itsekeskeisyyden tai toiminnan ennalta määriteltävyyden: *”Oman toiminnan arviointia ennalta määriteltujen parametrien subteen”* (OY 3:9). Keskeisenä itsearviointinissa pidettiin itseä toimijana: *”itse suoritettava arviointi”* (Tay 48:9) tai vastakohtaisesti tuotiin esille, että kriteerit

saattoivat olla myös muualla määriteltyjä: ”*Oman toiminnan arviointi annetun tai itse kehitetyn kriteeristön pohjalta*” (JY 32:9). Itsearviointin määritteleväksi piirteeksi käsitettiin, että kohteena oli itse eli yleisimmin oma laitos ja sen toiminta.

Vastaajien mukaan itsearviointin määritelmässä oli olennaista, että toimintaa arvioidaan kokonaisuutena: ”*Meillä se on oman työn näkemistä kokonaisuuden osana ja sopeuttamista kokonaisuuteen*” (JY 9:9). Kokonaisuutta hahmotettiin muun muassa palautteiden, tavoitteiden, tutkimuksen, rekrytoinnin ja opetuskäytäntöjen kokonaisuutena. Laitoksilla ei haluttu arvioida vain yksittäisiä osa-alueita, vaan osa-alueista muodostettiin kokonaisuus, jota haluttiin arvioida ja kehittää:

Oman toiminnan arviointia tavoitteiden ja palautteen kannalta, mutta pitäen aina mielessä laitoksen kokonaisuus. Laitoksen kokonaisuus on tärkeä lisäys siksi, että laitoksen omien tavoiteasettelujen kannalta tärkeintä on tutkimus, jota ilman ei voi olla korkeampaa opetusta (meidän mielestämme). Siksi opetukseen uhrattu aika ja vaiva täytyy aina suhteuttaa laitoksen perustehtävään eli tutkimustyöhön. Toisaalta hyvin hoidettu opetus (”opiskelijoista välitetään”) edistää laitoksen tutkimustyötä mm. uusien tutkijanalkujen rekrytoinnissa. (OY 15:9)

Myös laatua pidettiin itsearviointin määritelmän keskeisenä piirteenä niin arvioinnin kohteena kuin tavoitteenakin: ”*Sisäinen laaduntarkkailuprosessi, joka on jatkuvassa liikkeessä*” (OY 11:9). Laatua ei kuitenkaan vastauksissa määritelty, vaan se tuotiin esille annettuna. Laatua arvioitiin ja sitä tarkkailtiin. Laadun arvioinnin onnistumista myös pohdittiin tai siitä oltiin epävarmoja. Laatu nähtiin myös dynaamisena prosessina, joka on jatkuvasti liikkeessä.

Vastaajat määrittivät itsearviointin käsitteen eri osa-alueiden avulla. Kun vastaajien erilaiset määritelmät kootaan yhteen, itsearviointi on kehittämissuuntautunutta, kriittistä ja reflektoivaa analyysiä laitoksen tavoitteista, vaikuttavuudesta ja tehokkuudesta, oppimisesta ja laadusta sekä näistä muodostuvasta kokonaisuudesta, jonka toteutta-

jana on laitos itse. Verrattaessa laitoksen toimijoiden antamia määritelmiä kirjallisuuden antamiin määritelmiin huomataan, että vastaajat käsitteivät itsearviointin kirjallisuudesta löytyneitä määritelmiä yhdistellen. Vastaajien mukaan itsearviointin kohteena pitää olla myös toiminnan tavoitteet, kokonaisuus ja toiminnan laatu, joita ei kirjallisuudessa annetuissa määritelmissä tullut kovin usein esille. Vastaajien antamissa määritelmissä korostuivat laitoksen kehittämissuuntautuneisuus ja oppiminen sekä toiminnan refleksiivinen analysointi. Analysoinnin ja kriittisyyden voidaan ajatella olevan tyypillistä juuri yliopistoyhteisöille. Vastaajien käsittämällä määritelmällä on yhteisiä piirteitä Saarisen (1995a, 20) antaman määritelmän kanssa. Saarinen nostaa esiin oman toiminnan, sen edellytysten ja tulosten tarkastelun. Arviointi käsitteään näihin kohdistuvana kriittisenä tarkasteluna. Jakku-Sihvonen ja Heinonen (2001, 67) korostavat oman toiminnan kehittämistä sekä oppimisen edellytysten parantamista.

Voidaan myös pohtia, miten vastausten pohjalta rakennettu itsearviointin määritelmä eroaa kirjallisuudessa esiintyvistä arviointin määritelmistä. Aineiston pohjalta tehdyssä määritelmässä itsearviointista korostuu kehittämisulottuvuus sekä itse toimijana. Vastaajien mukaan kuitenkin kriteerit tai ohjeet voivat olla myös ennalta tai muualla määriteltynä. Itsearviointin määritelmän erottaakin arviointin määritelmästä arviointin kohde, ei niinkään kriteerien laatija. Itsearviointissa laitoksella arvioidaan omaa toimintaa omista tai toisten antamista lähtökohdista. Itsearviointin arvojen määrittelyn ulottuvuus ei tullut vastauksissa suoraan esille.

## **7.10 Laitostason toimijat konkretisoivat itsearviointia**

Laitostason toimijoiden vastausten pohjalta saatiin monipuolinen kuva laitosten itsearviointin ilmiöstä: sen toimijoista, muodoista ja määritelmästä. Kokoaan tässä luvussa yhteenvedonmaisesti eri kategorioiden keskeiset tulokset sekä sidon ne ja tulkinnat niistä teoreettiseen taustaan. Opetuksen ja koulutuksen itsearviointeiksi käsitettiin laitoksilla

erilaisia toimintoja ja työskentelytapoja, jotka olivat joko projektimaisesti toteutettuja tai laitoksen jatkuvaa toimintaa. Lähes kaikkia itsearvioinnin muotoja pidettiin antoisina, mutta antoisuutta perusteltiin eri tavoin. Itsearvioinnin eri muodot auttoivat näkemään oman toiminnan uudella tavalla sekä keskustelemaan aikaisempaa enemmän opetuksesta ja koulutuksesta.

Itsearviointien hyödyt kiteytyivät eri muodossaan laitoksilla tehtävään kehittämistoimintaan. Itsearviointeihin liitetyt haitat liittyivät ajan puutteeseen ja akateemisen työn kiireellisyyteen sekä opiskelijapalautteisiin. Palautteisiin liitetyt haitat kertoivat opiskelija-opettajasuhteiden ongelmallisuudesta. Jos itsearvioinnin hyötyä ei nähty tai ne koettiin pienempinä kuin haittapuolet, itsearviointituntuivat vastaajien mukaan turhalta työltä. Itsearvioinnin niin sanotuiksi siviiliuhreiksi voivatkin joutua uupumusta, turhautumista ja voimattomuuden tunnetta kokevat laitostason tutkija-opettajat ja laitosten esimiehet (Simola & Rinne 2006, 74) joutuessaan epäasiallisen palautteen tai kiireisesti aikataulutetun arviointiprojektin uhriksi. Itsearviointien toteuttamistapa vaikutti siihen, miten haitallisina tai hyödyllisinä itsearviointit koettiin. Itsearvioinnin toimeenpanotavan voidaan ajatella olevan yhtä merkittävä tekijä itsearviointien kokemiseen kuin itsearvioinnin varsinaisen sisällön.

Itsearviointeja ei pidetty laitostason toimijoiden vastauksissa niin puhtaana menestystarinana kuin yliopistotason itsearviointiraportit antoivat olettaa, sillä myös hankaluuksista ja kiireen kokemuksista raportointiin. Toisaalta ero selittyy itsearvioinnin erilaisella luonteella itsearviointiraporteissa ja laitoksen toimijoiden vastauksissa: yliopistotason itsearviointiraportit oli usein tehty kokonaisarvioinnin osana eli myös ulkoisen arviointiryhmän tarkasteltavaksi, kun taas laitostasolla itsearviointia käytettiin enemmän oman toiminnan kehittämisen välineenä.

Vastaajat kokivat itsearviointien kehittyneen niin määrällisesti kuin laadullisestikin. Arviointien taustaolettamuksia sekä arviointien eri muotoja koettiin osattavan pohtia aikaisempaa enemmän, sillä itsearviointien koettiin tulleen luonnollisemmaksi osaksi laitoksen toimintaa. Bolognan prosessin vaikutukset eivät olleet vielä konkretisoituneet

muutoksina laitosten itsearviointitoiminnassa. Laitoksilla vallitsikin jonkinlainen arviointi- ja kehittämisyksio. Laitoksilla koettiin, että itsearviointien tullessa luonnolliseksi osaksi laitoksen toimintaa muutakin kehittymistä tapahtuu samalla. Kun itsearviointiosaaminen oli kasvanut, laitoksilla oli koettu, että itsearviointeja voidaan kehittää entistä paremmin itseä palveleviksi. Voidaankin miettiä, mikä itsearviointitoiminnan merkitys on laitoksen kehittämistyössä: onko se syklimäistä tavoite-toiminta-arviointi-tyyppistä toimintaa vai onko arviointi läsnä jatkuvasti tavoitteita asetettaessa sekä toiminnan sisään rakentuneena osana. Toisaalta voidaan miettiä, mikä on laitosten itsearviointitoiminnan ja kehittämistoiminnan välinen ero. Onko eroa edes olemassa käytännön toiminnassa?

Itsearviointitoiminnan määritelmät olivat laitoksilla moninaisia. Vastaajien mukaan itsearviointi on kehittämissuuntautunutta, kriittistä ja reflektiivista analyysiä laitoksen tavoitteista, vaikuttavuudesta ja tehokkuudesta, oppimisesta ja laadusta sekä näistä muodostuvasta kokonaisuudesta, jonka toteuttajana on laitoksen henkilökunta. Arviointitoiminnan eri suuntauksista vastaajien mukainen itsearviointitoiminnan määritelmä on yhdistelmä formatiivista ja summatiivista arviointia (ks. luku 2.3, kuvio 2).

Massy ym. (2005) ovat analysoineet laitosten arviointitoimintaa erilaisten vaiheiden avulla. Ensimmäisessä vaiheessa laitoksella ei edes yritetä arvioida toimintaa tai kehittää sitä. Laitoksella käytetään perinteisiä opetusmenetelmiä eikä laitoksella olla oikeastaan tietoisia arviointikysymyksiä. Toisessa vaiheessa laitoksella reagoidaan syntyneisiin ongelmiin ad hoc -tyyppisillä ratkaisuilla. Tällöin laitoksella kiinnitetään vain vähän huomiota arviointi- tai kehittämiskysymyksiin. Kolmannessa vaiheessa yksilöt arvioivat omaa toimintaansa ja kokeilevat uusia arviointitoimintoja ja -tapoja. Neljännessä vaiheessa laitoksella kiinnitetään huomiota arviointiin, jolloin arviointitoiminnat ovat suunniteltuja ja ne perustuvat yhteisiin periaatteisiin. Neljättä vaihetta tutkijat pitävät kypsän arviointitoiminnan aikana, jolloin laitoksella vallitsee arviointikulttuuri, joka keskittyy jatkuvaan kehittämiseen. Laitoksella yritetään oppia omasta toiminnasta ja koetaan oppiminen ja kehittäminen yhteiseksi asiaksi. (Massy ym. 2005.) Myös Vroeijenstijn (1992, 248) kuvaa Alan-



komaiden arviointitoiminnan kehittymistä kansallisella tasolla ad hoc -tyylisestä toiminnasta ohjatumpaan ja suunnitellumpaan toimintaan. Tämän tutkimuksen laitosten toimijoiden vastauksia voi tulkita laitosten kehittymisen arviointitoiminnassa myös kuvattujen vaiheiden mukaisesti, vaikka ajallista jatkumoa eri vaiheista aineiston luonteen vuoksi ei voidakaan muodostaa. Suomalaisten yliopistojen itsearvioinneissa näkyi edelleen arvioinnin kehittymisen eri vaiheiden keskeiset piirteet (Konttinen 1995). Laitostasolla tuli ilmi arviointi mittaamisena -ajatus, itsearviointi päätöksenteon tukena sekä itsearviointi opetussuunnitelmien arviointina ja kehittämisvälineenä. Myös laitosten toimijoiden omaa vastuuta itsearvioinneista ja toiminnan kehittämisestä korostettiin.

Kun suomalaisten yliopistojen ja laitosten itsearviointeja verrataan Guban ja Lincolnin (1989) arviointien kehittymisen eri sukupolviin, huomataan suomalaisten yliopistojen ja laitosten itsearvioinneista löytyvän piirteitä ensimmäisen ja toisen sukupolven arvioinneista (ks. luku 2.4). Itsearvioinnissa oli vastaajien mukaan elementtejä myös neljännen sukupolven arvioinnista. Itsearvioinnissa korostettiin oppimista, yhteisöllistä toimintaa, jatkuvuutta, sidosryhmien osuutta sekä itse-reflektiivisyyttä. Itsearvioinnin koettiin voimaannuttaneen omaa toimintaa yhteisten keskustelujen ja positiivisen palautteen seurauksena. Vastajaat eivät kuitenkaan pohtineet paljoakaan itsearviointien arvosi-donnaisuutta, itsearvioinnin eettisiä ulottuvuuksia tai tapaa, jolla ne luovat todellisuutta. Itsearviointien tekeminen saattoikin olla toisaalta vain teknistä ongelmanratkaisua, joka ei edes tavoittele itseymmärryksen syvenemistä tai eettisten lähtökohtien perään kysymistä.

Itsearvioinnin subjekti löytyi laitokselta, vaikka toimintaan vaikuttivat myös laitosten ulkopuoliset tahot. Itsearvioinnin subjekti määrittyi laitoksen henkilökuntana, opiskelijoina ja erilaisina työryhminä. Jos laitoksille oli muodostettu työryhmärakenteita, joiden vastuulla on laitoksen kehittäminen ja itsearviointi, itsearviointi oli tällöin kiinteä osa laitoksen toimintaa ilman, että se oli riippuvaista yksittäisten henkilöiden toimimisesta laitoksella. Usein tosin työryhmän puheenjohtaja tai joku muu keskeinen henkilö piti ryhmän toimintaa yllä ja kutsui sen

säännöllisesti koolle. Käytännössä itsearviointien itse konkretisoitui laitoksen kehittämistyöryhmäksi tai arvioinneista vastuullisiksi henkilöiksi. Usein arvioinneista oli vastuussa laitoksen johtaja (ks. luku 5.3, taulukko 6). Tehtyyn kyselyyn vastasi tosin sama ryhmä: laitoksen johtajat tai arvioinneista vastuussa olevat. Kyselyn perusteella he kokivat olevansa arviointien subjekteja, toimeenpanijoita ja niistä vastuussa olevia. He halusivatkin siis ottaa vastuuta arviointien toteuttamisesta, vaikka osasivat kertoa myös muita vastuutahoja.

Laitostason näkemyksistä voidaan myös tulkita, että yliopistojen opetuksen kehittämisyksiköt ja erilaiset opetuksen laadunarviointihankkeet ovat saaneet vahvan aseman yliopistojen koulutuksen ja opetuksen arviointitoiminnan ylläpitäjinä ja organisoijina. Nämä yksiköt ja hankkeet olivat yhteistyössä Korkeakoulujen arviointineuvoston kanssa, jolloin näkemykset itsearviointien itsestä tulivat entistä moninaisimmiksi.

Itsearviointi toimi laitostasolla myös emansipaation välineenä. Laitoksen toimijat saivat itse määritellä laitoksen toimintaa, arvioida sitä sekä kertoa muille, millaisia laitokset ovat ja millaisia tuloksia laitoksella oltiin saatu itsearvioinnista. Vaikka kriteerit ja toimintatapa saattoivatkin olla muualta annettuja, laitoksen henkilökunta toimi subjektina arvioidessaan itseään. Näin laitoksilla samalla määriteltiin omaa organisatorista identiteettiä. Laitokset rakensivat myös omaa imagoaan itsearviointien avulla. Erityisesti ulkopuolisille tehtyjä itsearviointiraportteja ja saatuja laatuysikkönimityksiä käytettiin tähän tarkoitukseen. Laatuysikkönimityksillä todisteltiin muille, miten hyvää opetusta ja koulutusta laitoksella tarjotaan. Laatuysikköhakemukset ja laitosten itsearviointiraportit niitä varten vaativatkin tietynlaista diskurssitaituruutta (Brunila 2009) ja oikeanlaisia argumentaation tapoja (House 1995), jotta haluttu imago vaikutus saatiin kirjoitettua esimerkiksi itsearviointiraportteihin mukaan. Myös laitosten itsearviointiraportit toimivat samalla oman identiteetin ja yhteisen ymmärryksen rakennusvälineinä, kuten luvussa 6 jo todettiin.

Suomalaisiin yliopistoihin kohdistuvat vaatimukset, sivistys-, tulos- ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimus, (ks. luku 3.1) näkyvät

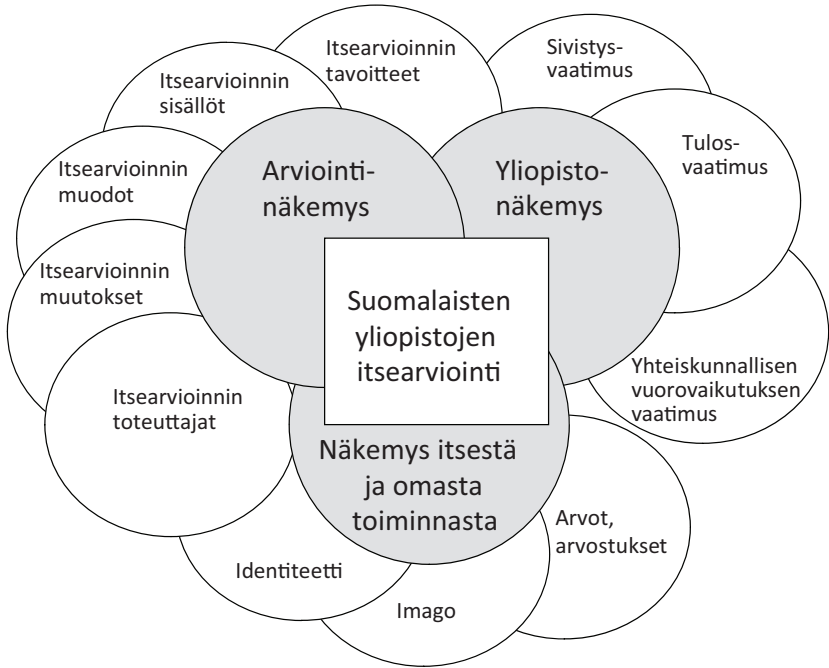
myös laitosten itsearviointitoiminnassa. Itselähtöinen ja omaa oppimista korostava toiminta on lähellä sivistysvaatimusta. Mittareiden ja tulosten korostaminen sekä rahan kielellä puhuminen (Brunila 2009) kuuluvat tulosvaatimuksen korostamiseen. Sidosryhmien ja saatujen laatupalkintojen korostaminen on lähellä yhteiskunnallisen vuorovaihtuksen vaatimusta. Jokaisella laitoksella on oma arvopohjansa, jonka mukaisesti niissä korostetaan eri yliopistoyhteisöön kohdistuvaa yhtä tai useampaa vaatimusta. Yliopistoon kohdistuvat vaatimukset esiintyvätkin helposti toisiinsa sekoittuneina sekä niin, että yhden vaatimuksen hyveitä tai hyviä puolia saatetaan käyttää toisen vaatimuksen legitimoijana.

# 8

## Suomalaisten yliopistojen itsearvioinnin keskeiset piirteet

Edellisissä luvuissa suomalaisten yliopistojen itsearviointia on tarkasteltu kahden aineiston avulla sekä teoreettisessa osassa kirjallisuuden pohjalta. Kaksi erilaista aineistoa on antanut monipuolisen kuvan yliopistojen ja laitosten itsearvioinnin eri ulottuvuuksista, toimijoista ja määritelmistä. Kategorioiden kuvaaminen luvuissa 6 ja 7 toimii pohjana tulosalueen (Marton 1986, 33–34; 1994) luomiselle tässä luvussa. Kategoriat yhdistetään kirjallisuuden antamaan käsitteistöön ja aikaisempiin aihetta käsitteleviin tutkimuksiin tutkijan tulkinnan kautta (Simoila 1993, 25).

Aineistona olleiden yliopistotason itsearviointiraporttien ja laitostason vastausten välillä oli selkeitä eroja. Erot johtunevat itsearvioinnin erilaisesta luonteesta yliopistotasolla ja laitostasolla, mutta myös käsiteltyjen aineistojen erilaisuudesta. Saatuja tuloksia tarkastellaan tässä tutkimuskysymysten lisäksi yliopistojen itsearvioinnin arviointinäkemykseen, yliopistonäkemykseen ja näkemykseen itsestä suhteuttaen (ks. kuvio 12), mitä alustavasti tarkasteltiin jo luvussa 6.6 (ks. kuvio 9). Kuvio 12 toimii yhteenvetona lukujen 6 ja 7 keskeisistä tuloksista, joi-



**Kuvio 12.** Suomalaisten yliopistojen itsearviointi on näkemyksiä arvioinnista, yliopistosta ja itsestä

ta käydään läpi koko tässä pääluvussa sekä kuviossa 13. Kuvion 12 avaaminen tuo tarkasteluun myös tutkimuksen alkulukujen teoreettiset tarkastelut ja käsitteet. Tutkimuksen tuloksia pohditaan myös tutkimuksen viimeisessä luvussa (ks. luku 10).

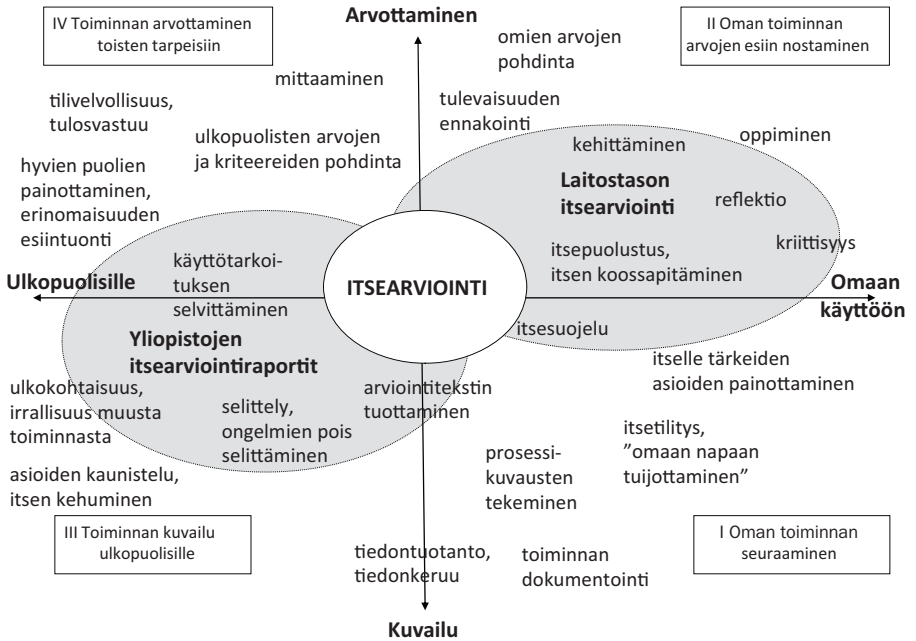
Kuvio 12 kiteyttää yliopistotason itsearviointiraporttien ja vastaajien ajatuksia yliopistojen itsearvioinnin ilmiöstä ja on samalla vastaus ensimmäiseksi asetettuun tutkimuskysymykseen eli siihen, millaisia käsityksiä yliopistojen itsearviointiraporteissa ja laitostason toimijoilla on itsearvioinnin ilmiöstä. Itsearvioinnin ilmiö on monisyinen, ja siihen vaikuttavat muun muassa näkemykset arvioinnista, yliopistosta sekä näkemykset itsestä ja omasta toiminnasta. Arviointinäkemys, joka itsearviointiraporteista heijastuu tai joka vastaajalla tai hänen edusta-

mallaan yksiköllä tai yliopistolla on, käsitteellistyy tässä tutkimuksessa itsearviointinille asetetuissa tavoitteissa, sisällöissä, muodoissa ja kehityssuunnitelmissa. Osa arviointinäkemukseen kuuluvista teemoista on tässä tutkimuksessa analysoitu yliopistojen itsearviointiraporteista, osa laitostason vastausten perusteella. Itsearviointin toteuttajien voidaan ajatella olevan osa arviointinäkemystä, mutta myös näkemystä itsestä. Itsearviointin toteuttajiin kiteytyykin ajatus siitä, kuka tai ketkä voivat tai saavat kertoa, millaisia me olemme ja millaista arviointitoimintaa meillä harjoitetaan.

Tarkasteltaessa itsearviointin tavoitteita, sisältöjä, muotoja, muutoksia ja toteuttajia huomataan, että arviointinäkemys painottuu eri tavoin itsearviointiraporteissa ja laitostason toimijoiden vastauksissa (ks. kuvio 13; vrt. kuvio 3, luku 2). Yliopistotason itsearviointiraportit painottuivat ulkopuolisia varten tehdyiksi, kun taas laitostasolla korostui laitoksella vallitseva tahto oman toiminnan arviointiin ja kehittämiseen. Voidaan ajatella, että kuvio 13 paljastaa arviointinäkemysten eroavaisuuden lisäksi osaltaan myös yliopiston henkilöstön kokemusten ja toiveiden välistä jännitettä.

Kuviosta 13 voidaan havaita, että yliopistotason itsearviointiraportit painottivat kehittämistä, reflektiota, oppimista ja tulevaisuuden ennakointia vähemmän kuin laitostason toimijat. Laitostasolla itsearviointi nähtiin yliopistotason itsearviointiraportteja enemmän oman toiminnan arvojen esiin nostamisena. Itsearviointiraporteissa korostui toiminnan arvojen kertomisen lisäksi oman toiminnan hyvien puolien painottaminen ja arviointitekstin tuottaminen. Toki yliopistotason itsearviointiraporteissakin tuotiin esille kehittäminen, oppiminen ja reflektio, mutta ei samoissa määrin kuin laitostason toimijoiden vastauksissa.

Itsearviointi oli yliopistotason itsearviointiraporteissa pitkälti toimintojen kuvailua eikä itsearviointin liittyminen yliopiston muuhun toimintaan ollut kovin helposti todennettavissa. Kuvion 13 arvottaminen–kuvailu–akselilla yliopistotason itsearviointiraportit näyttävät sijoittuvan enemmän kuvailun puolelle, kun taas laitostason itsearviointinnoissa painottui kuvailun ohella myös omien arvojen ja tavoittei-



**Kuvio 13.** Itsearviointien luonne kahden eri aineiston mukaan

den pohtiminen. Vaikka arvottamisesta ei suoranaisesti laitostason vastauksissa puhuttu, laitoksilla painotettiin sen ulottuvuuksista muun muassa kehittämistä, oppimista ja omien tavoitteiden pohdintaa. Niin yliopisto- kuin laitostasoltakin löytyy kuitenkin elementtejä niin kuvailusta kuin arvottamisestakin.

Yliopistojen itsearviointiraportit oli tehty tiettyä tarkoitusta varten eli ulkopuolisen arviointiryhmän luettavaksi, mikä näkyi myös raporteista. Itsearviointiraporteissa olikin ilmeistä, että niitä luetaan myös yliopiston ulkopuolella, joten omaa toimintaa yritettiin arvottaa myös toisten tarpeisiin. Kuviossa 13 tätä havainnollistetaan ulkopuolisille ja omaan käyttöön -akselilla, jossa havaitaan selkeä ero näiden kahden aineiston välillä. Laitostason itsearviointi näytti painottavan enemmän itsearviointia omaan käyttöön tehdyksi ja oman toiminnan kehittämistä.

Laitostason toimijoiden vastausten pohjalta itsearviointi on jatkuvampaa ja enemmän integroitunutta laitoksen muuhun toimintaan kuin mitä itsearviointiraportit antoivat ymmärtää. Yliopistojen itsearviointiraporteissa kuvailtiin toimintaa toisten tarpeisiin, kun taas laitoksilla itsearviointitoiminta näyttöytyi jatkuvana prosessina koulutuksen ja opetuksen lähes sisäänrakennetuksi elementiksi.

Neljännän sukupolven arviointi (Guba & Lincoln 1989) toteutui osittain suomalaisten yliopistojen itsearvioinneissa. Voimaantumisen kokemuksista raportoitiin paikallisesti paremman itsetiedostuksen ja omien arvojen pohtimisen kokemuksina. Myös yhteistoiminnallisuudesta ja uuden oppimisesta kirjoitettiin. Itsearvioinnit luovat osaltaan myös yliopistojen ja laitosten todellisuutta, sillä niihin saatettiin kirjoittaa organisaation hiljaista tietoa tai olemassa olevia ja kehittyviä käytänteitä organisaation yhteiseksi muistiksi ja todellisuuden kuvaajaksi. Niissä samalla määriteltiin oman toiminnan keskeisiä piirteitä ja yhteistä organisatorista identiteettiä. Itsearviointi toi arvioitavan oikeudet ja arvot esille niin kuin yksikkö halusi itse niitä painottaa. Vastajaat eivät kuitenkaan sinällään pohtineet paljoakaan itsearviointien arvosidonnaisuutta eivätkä itsearvioinnin eettisiä ulottuvuuksia. Ehkä viidennen sukupolven arvioinnissa korostettaisiinkin vielä aikaisempaa enemmän omien arvojen pohtimista ja toiminnan arvottamista omaan käyttöön, jolloin voimaantuminen mahdollistuisi entistä paremmin.

Itsearvioinnin erilaisista käyttötavoista ja ulottuvuuksista muodostuukin kerrostunut kokonaisuus, jossa tiettyyn itsearvioinnin tehtävään tai näkökulmaan sekoittuvat myös muut tehtävät. Kuvion 4 (ks. luku 2.5) itsearvioinnin käyttötavoista oli aineistossa mukana jossain määrin kaikki: tilivelvollisuus, tiedon keruu, kehittäminen ja voimaantuminen. Nämä muodostivatkin kokonaisuuden, jossa samaa itsearvioinnin muotoa saatettiin käyttää useammanlaisessa tarkoituksessa. Itsearviointitapojen ja arviointinäkökulmien kerrostuneisuus tulikin aineistosta selkeästi ilmi.

Toiseksi asetettu tutkimuskysymys pureutui siihen, miten yliopistojen ja laitosten toimijat ymmärtävät itsearvioinnin käsitteen. Yliopistotason itsearviointiraporteissa itsearvioinnin käsite määriteltiin kehit-



tämisseuraantuneeksi, tavoitteisiin nojautuvaksi ja jälkikäteiseksi arvioinniksi. Laitostason toimijoiden mukaan itsearviointi on edellisten lisäksi kriittistä ja reflektointia analyysiä vaikuttavuudesta ja tehokkuudesta, oppimisesta ja laadusta sekä näistä muodostuvasta kokonaisuudesta, jonka arviointi itse toteutetaan. Näin ollen itsearvioinnin käsite on yhdistelmä summatiivista ja formatiivista arviointia (ks. luku 2.3, kuvio 2). Huomioitavaa kuitenkin on, että itsearvioinnin käsitettä pidettiin ennemminkin annettuna itsestäänselvyysnä itsearviointiraporteissa ja osittain myös laitostason toimijoiden vastauksissa, jota ei tarvitse sinällään enää määritellä tai kyseenalaistaa (vrt. Harvey & Stensaker 2008). Tässä suhteessa suomalaisten yliopistojen itsearvioinnit ovat lähellä Simolan ja Rinteen (2004, 331–332) kuvaamaa arviointiteollista suuntausta. Toisaalta laitoksilla, tiedekunnissa ja yliopistoissa on saatettu käydä laajojakin käsitteiden määrittelyihin liittyviä kiistoja, joita ei ole kuitenkaan kirjoitettu auki itsearviointiraportteihin tai muihin asiakirjoihin.

Itsearviointiin ei vaikuta kuitenkaan pelkästään sen toteuttamismuoto tai sille annettu määritelmä, vaan myös laitoksen ja yliopiston tarve ja kyky muutoksiin. Kummankin tässä tutkimuksessa käytetyn aineiston pohjalta voidaan tulkita, että itsearvioinnin merkitys organisaation toiminnassa on yhteyksissä organisaation tilaan (Rönholm 2005, 68–69; ks. myös Saari 2002, 67). Yliopistotason itsearviointiraporteissa ja laitostason vastauksissa ei kovinkaan paljoa tuotu esille risitiriitatilanteita tai muita organisaation tilaa kuvaavia asioita, vaikka niitä olisikin ollut. Aineistojen pohjalta voidaan sanoa, että yliopistoissa ja laitoksilla itsearviointia käytetään usein herättelijänä, uudistajana tai muutosten oikeuttajana. Yliopistotason itsearviointiraportit ja laitostason toimijat painottivat itsearviointia kehittämisen välineenä, mutta myös sen muita funktioita tuotiin esille. Yliopiston ja laitoksen toiminnan taustalla olevat arvot, arvostukset ja näkemys yliopistosta vaikuttavat myös muutoshalukkuuteen ja yliopiston tai laitoksen yhteisen ymmärryksen syntymiseen.

Laitoksilla kirjoitettiin positiiviseen sävyyn itsearvioinnin tuomista hyvistä puolista, jotka ovat auttaneet laitosta eri tavoin. Vastausten mu-

kaan kehittämistä ja kehittymistä on tapahtunut, ja siitä ollaan ylpeitä. Kehittäminen onkin saanut yliopistojen itsearvioinneissa melkein itseisarvon luonteen, vaikka se voidaan ajatella myös välinearvoksi muiden asioiden saavuttamiseksi. Itsearviointin haittapuolista korostui resurssien ja ajan riittämättömyys. Itsearviointi koettiin usein hallinnolliseksi velvollisuudeksi, joka vei aikaa oikeiksi koetuilta töiltä, kuten tutkimukselta ja opetukselta. Laitokset ja tiedekunnat ovat saattaneet yrittää omalta osaltaan auttaa henkilökuntaa lisääntyvän hallinnollisen kuorman kanssa esimerkiksi palkkaamalla arviointeihin erikoistuvia ihmisiä. Niiden haittapuolena nähdään kuitenkin, että on syntymässä arviointeihin erikoistunut ammattikunta (Saari 2002, 79; Simola & Rinne 2006, 70), jolloin arviointitoiminta erottautuu laitosten ja yliopistojen muusta toiminnasta irralliseksi osaksi, joka saattaa alkaa elää omaa elämäänsä ja kuvata sellaista todellisuutta, mitä yliopistolaiset eivät enää tunnista omaksi toiminnakseen.

Kuviossa 12 oleva yliopistonäkemyks heijastuu siinä, millaista yliopistovaatimusta arviointitoiminnassa korostetaan sekä osaltaan myös se, miksi itsearviointeja toteutetaan. Tulosvaatimusta korostavat perustelevat itsearviointia toisenlaisilla argumenteilla kuin sivistysvaatimuksen edustajat (ks. luku 3.1.4, taulukko 2). Itsearviointitoiminnasta ei hahmotu aineistojen perusteella kuitenkaan yhtä selkeää, kaikille yhteistä yliopistonäkemyksiä, vaan eri itsearviointin muodot painottavat yliopistosta eri puolia. Eri yliopistonäkemykset ja yliopistoon kohdistuvat vaatimukset menevätkin limittäin ja päällekkäin eikä niitä voida itsearviointin kannalta erotella toisistaan ja korostaa vallitsevaa yliopistonäkemyksiä itsearviointia tarkasteltaessa. Yliopistoon kohdistuvat vaatimukset sekoittuvat toisiinsa kerrostuneina, joissa toisten vaatimusten periaatteilla perustellaan uudempia vaateita, kuten itsensä kehittämisen ja sivistämisen ajatuksella tulostavoitteiden saavuttamista. Itsearviointit toimivat näiden eri vaatimusten ristivedossa. Laadunvarmistusjärjestelmien myötä itsearviointikin on saanut yhä enemmän managerialistisia ja uusliberalistisia piirteitä (ks. luku 3.1.2), vaikka taustalla saattavat edelleen olla ainakin ihanteina itsen vapaa ja tulostavoitteista riippumaton sivistyminen ja oman toiminnan voimaannuttamisen ajatus.

Vastaus kolmanteen tutkimuskysymykseen eli siihen, kuka tai mikä on yliopiston ja laitosten toimijoiden mukaan itsearviointien itse, oli moninainen. Keskustelu itsearvioinnin itsestä liittyy arvioinnin ja akateemisen yhteisön sisäisiin omistajuus- ja valtasuhteisiin. Haluttaessa itsearviointien itse voidaan määritellä tietyksi työryhmäksi tai sen aktiivisiksi henkilöiksi. Se ei anna kuitenkaan koko kuvaa toiminnan eikä sen toimijoiden luonteesta. Oikeastaan itse pitäisi määritellä verkostoksi, jossa monet eri toimijat vaikuttavat tai edesauttavat itsearvioinnin idean syntymisessä, konkretisoinnissa ja toteuttamisessa (ks. luku 7.2, kuvio 10). Itsearvioinnin aloittamisen idea laitoksella tai yliopistossa ei synny tyhjästä, vaan siihen vaikuttavat useat eri tekijät, kuten kansallinen ja kansainvälinen koulutus- ja talouspoliittinen ilmasto, arviointinäkemysten kehittyminen ja niiden painottaminen, Korkeakoulujen arviointineuvoston painotukset, yliopiston historia, sen asenneilmasto ja keskeisten toimijoiden painotukset sekä laitoksilla muun muassa laitoksen historia, vallitseva aktiivisuuden taso ja muutostahto (ks. myös Massy ym. 2005; Rönholm 2005, 69). Myös kansainväliset ja kansalliset uudistukset voivat toimia legitimoijina, kuten Bolognan prosessissa. Näin itsearvioinnin itse määriteltynä ei anna eväitä arvioinnin omistajuus- eikä valtakysymyksiin, sillä voidaan ajatella, että kaikki toimijat ja olosuhteet vaikuttavat osaltaan. Niin halutessa arvioinnin itse tai arvioinnin omistajuus voidaan toki antaa tai sopia tietylle taholle erikseen.

Näkemyksistä ja omasta toiminnasta näkyy yliopiston ja laitosten julkilausutuissa ja julkilausumattomissa arvoissa ja arvostuksissa sekä identiteetin ja imagon rakentamispyrkimyksissä. Organisatorisen identiteetin ja imagon rakentaminen vaatii arvoista keskustelemista ja niistä jonkinlaiseen yhteisymmärrykseen pääsemistä. Laitostason toimijoiden vastausten mukaan laitoksilla on käyty kiivaitakin arvokeskustelua, vaikka enemmän raportoitiin saavutetuista onnistumisista ja palkinnoista, jotka ovat keskeisiä hyvien mielikuvien synnyttämisessä ja erinomaisen maineen tavoittelussa. Tähän liittyvät myös osaltaan itsearvioinnin valtakysymykset, kuten kuka saa ja voi määritellä, mitkä arvot ja toiminnot nostetaan esille ja mitkä puolet siitä vaietaan sekä kuka voi

toimia itsearvioinnin itsenä. Osaltaan keskustelua on herätetty yliopistoissa ja laitoksissa itsearvioinnin keinoin, vaikka keskusteluihin ja toimintaan ovat saattaneet sekoittua myös imagon rakentamisyhtymykset arvokeskustelun sijaan tai sen ohella. Tutkimuksessa analysoidut aineistot paljastavatkin erityisesti yliopistotason itsearviointien imagon rakentamisfunktion. Käytyjen keskustelujen ohella tai seurauksena myös organisatorinen identiteetti voi vahvistua ja selkiintyä.

Henkelin ja Vabøn (2000, 189) mukaan itsearviointi- ja laadunvarmistusprosessit eivät välttämättä synnytä yliopistoissa vain identiteetin vahvistumista, vaan ne voivat tarkoittaa myös laadun määrittelyjen ja kehittämisen moninaisuutta sekä henkilökunnan välisiä näkemyseroja ja ristiriitaisuuksia. Itsearvioinnin määrittelyssä vastaajat toivat esille itsearvioinnin eri puolia. Vaikka itsearvioinnin myötä laitoksen tai yliopiston oma kuva itsestä selkiintyisi, itsearviointi voi saada myös piilossa olevat ristiriitaisuudet ja näkemyserot esille, sillä yliopistoissa on monia eri itsejä, jotka eivät välttämättä ole yksimielisiä. Imagon rakentamisessa organisaation tai sen osan pitäisi pystyä rakentamaan yhtenäinen kuva toiminnasta ja sen arvoista, jotta sidosryhmät ja yhteistyökumppanit vakuuttuisivat organisaation ja sen toiminnan korkeasta tasosta.

Vastaus neljänteen tutkimuskysymykseen, eli miten yliopistoissa ja laitoksilla rakennetaan organisatorista identiteettiä ja imagoa itsearvioinnin avulla, voidaan jakaa kahteen osaan: imagorakentamisyhtymykseen ja identiteetin vahvistamisyhtymykseen. Yliopiston ja laitosten imagon rakentamisessa on keskeistä, miten tehdyt valinnat voidaan perustella toisille ja keneen tai keihin profiloituneena toimintaa arvioidaan ja kehitetään niin, että siitä voidaan organisaation ulkopuolellakin puhua ja olla siitä ylpeitä. Ulkoiset sidosryhmät halutaan vakuuttaa toiminnan korkeasta tasosta, jotta jatkossakin opiskelija- ja rahoitusvirrat kohtaisivat laitoksen ja yliopiston.

Yliopiston identiteetin rakentamisessa ja vahvistamisessa keskeinen väline on usein strategian laadintaprosessi, johon toivotaan myös perusyksikötason sitoutuvan. Laitoksilla on lisäksi omat prosessinsa, jossa toimintoja ja niiden arvoja määritellään. Itsearviointiprosessi voi olla

yksi niistä tai ne voivat olla täysin itsearvioinnista irrallisia strategia-prosesseja. Laitoksilla pyritään rakentamaan itsestä myönteisiä mielikuvia itsearvioinnin ja muiden prosessien avulla. Toisaalta laitoksilla pyritään vakuuttamaan myös tiedekunnan ja yliopiston keskushallinto, sillä laitoksilla voidaan haluta myös näin legitimoida oman laitoksen olemassaolo ja turvata määrärahat muuttuvissa tilanteissa. Yliopiston identiteetin rakentaminen on itsen moninaisen luonteen vuoksi laaja prosessi. Yliopiston suuren koon ja erilaisten vaatimusten ja tehtävien vuoksi oppiaine- ja laitostasoilla organisatorinen identiteetti voi vaihdella saman yliopiston sisällä muun muassa erilaisten tieteenalakuultuureiden, laitosten historian ja syntyneiden jännitteiden vuoksi hyvinkin paljon. Vaikka yliopistotasolla voisikin olla pyrkimyksenä saada rakennettua koko yliopistoon yhteinen mielikuva yliopistosta ja sen arvoista, laitoksilla ja muissa perusyksiköissä sekä oppiaineissa voidaan haluta oman itsearvioinnin ja muiden prosessien avulla rakentaa itsestä sellainen organisatorinen identiteetti itselle, mikä miellyttää heitä. Koska laitosten ja oppiaineidenkin arvot ja arvostukset ovat jo usein lähtökohdiltaan erilaisia, myös niiden organisatoriset identiteetit ovat erilaisia.

Itsearviointiraporttien tuottaminen on taitolaji, joka vaatii omanlaistaan arviointi- ja diskurssiosaamista (Brunila 2009), sillä siinä pitää osata tuottaa kaivattua arviointitekstiä ja painottaa oman toiminnan hyviä puolia tarpeellisten kehittämiskohteiden luetteloimista unohtamatta. Tällaista diskurssiosaamista tarvitaan, jotta yliopisto tai laitos menestyisi erilaisissa vertailevissa arvioinneissa. Sen merkitys ei ole kovinkaan suuri oman toiminnan reflektoinnin ja arvojen aukikirjoittamisessa. Itsearvioinnin olemus näyttäytyykin erilaisena näiden kahden aiheiston pohjalta, sillä diskurssitaituruus ei ollut laitostasolla niin keskeistä kuin yliopiston tason itsearviointiraporttien kohdalla, tai ainakin se oli osattu piilottaa taitavasti kirjoitettujen kyselyn vastausten taakse. Ehkä kyselyyn vastaamistakin käytettiin yhtenä keinona hyvän maineen ja imagon rakentamisyrittäksenä: laitoksilla oli opittu, miten arviointia ja kehittämistä koskeviin kysymyksiin tulee vastata erilaisissa kyselyissä ja raporteissa.

Yliopistojen itsearviointiraportit käyvät usein pitkän muokkausprosessin ennen kuin niistä tulee valmiita julkaistavia raportteja. Laitoksilla tehdään pysyvissä tai varta vasten arviointia varten perustetuissa työryhmissä omat raportit, joita yksittäiset henkilöt ja ryhmät voivat kommentoida. Laitoksen raportti voi mennä tiedekuntatasolle, jossa sitä mahdollisesti vielä muokataan. Jos laitosten raporteista kootaan tiedekunnan yhteinen raportti, laitosten raportit tiivistetään ja silotellaan tiedekunnan haluamaan muotoon. Jos tiedekunnan raporteista kootaan yliopiston yhteinen itsearviointiraportti, yliopiston raportissa on tuskin kovinkaan montaa sanaa tai ilmaisua, joka olisi ollut jo laitosten itsearviointiraportissa. Yliopiston itsearviointiraportin tekoprosessi saattaa olla pitkä, ja prosessin eri vaiheet muokkaavat tekstiä hiljalleen myönteisempään ja yliopiston myönteistä imagoa selvemmin tukevaan muotoon. Laitosten itsearviointiraporteilla ei ole suoraa yhteyttä yliopistotason itsearviointiraportin sisältöihin, vaikka laitoksilla saatetaankin tehdä paljon työtä oman osuuden kokoamisessa ja muokkaamisessa. Jos laitosten ja tiedekuntien itsearviointiraportit sisältyvät sellaisenaan yliopiston itsearviointiraporttiin, laitoksilla ja tiedekunnissa toimijoiden on helpompi kokea jakavansa itsearviointiprosessin omistajuus. Kuten muutkin tutkijat (esim. Harman 1998; Hämäläinen & Kauppi 2000; Kells 1995; Saari 2002) ovat todenneet, keskeisemmältä näyttää laitoksilla käyty prosessi itsearviointiraportin muodostamiseksi kuin varsinaisen raportin. Itsearviointien kirjoittamisessa on kyse harmoniaan pyrkivästä kirjoitustyylistä, joka voi ajan myötä muuntua niin, että arviointitekstit eivät kerro todellisista asianteiloista vaan vain taitavasta kirjoitus- tai puhutavasta. Itsearvioinnista tulee tällöin kilpailua palkkioista, kuten hyvän koulutuksen mielikuvista. (Saari 2002, 77–79, 83.)

Keskeinen tulos aineiston perusteella näyttää olevan, että itsearviointien kohdalla niin arviointinäkemykset kuin yliopistonäkemykset muodostavat kerrostuneen kokonaisuuden. Itsearvioinneissa elää samaan aikaan arviointinäkemystä niin tiedontuotannon, mittaamisen kuin arvottamisen merkityksissä. Yliopistonäkemykset, jotka heijastuvat yliopistojen itsearviointiraporteissa ja laitostason toimijoiden

vastauksissa, kertovat samoin kerrostuneisuudesta: sivistysajatukset elävät itsearvioinnin yhteydessä sekoittuneina tulosvaatimuksiin ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimuksiin. Myös identiteetin vahvistamispyrkimykset näyttävät helposti sekoittuvan imagon rakentamispyrkimyksiin: kerronta omasta toiminnasta itselle ja omaan käyttöön näyttää sekoittuvan oman toiminnan kertomiseen toisille ja toisten tarkoituksiin. Identiteetin ja imagon rakentamisella on molemmilla omat tehtävänsä, joiden sekoittaminen tuo itsearviointiin ulkokoh-  
taisia ja kritiikittömiä piirteitä.

# 9

## Tutkimuksen luotettavuuden ja etiikan tarkastelua

Yhtenä osana laadullista tutkimusta on sen luotettavuuden ja etiikan tarkastelu, joka on erityisesti koettu tärkeäksi kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Realismiin perustuvasta laatukriteeristöstä on siirrytty kohti muita laatukäsitteitä. (Heikkinen ym. 2005, 352; Huusko & Paloniemi 2006, 169; Koro-Ljungberg 2005, 279, 281.) Niin luotettavuuden kuin etiikankin tarkasteluun liittyy tutkijan oman esiyymmärryksen aukikirjoittaminen ja sitaattien käyttö aineistoa raportoidessa. Tutkijan asenne tutkittaviin, saatuihin aineistoihin ja omaan asemaansa tutkijana kuuluu myös tutkimuksen luotettavuuden ja etiikan tarkastelu. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. (Eskola & Suoranta 1998, 211.)

Tutkimuksen luotettavuudesta puhuminen kiteytyy pitkälti mertonilaiseen järjestelmällisen epäilyn ajatukseen (Merton 1982), sillä tutkimuksen luotettavuudessa on kyse epäluuloisen tiedeyhteisön vakuuttamisesta (Eskola & Suoranta 1998, 210). Tutkimuksen tekijän pitää epäillä itseään. Bourdieun (1995, 276) sanoin: ”Tutkimuskäytäntö,



joka ei epäile itseään, ei oikeastaan tiedä, mitä tekee.” Laadullisessa tutkimuksessa pitää ottaa huomioon tutkijan, aineistojen ja tilanteen erityislaatuudet. Jokaisessa tutkimuksessa on harkittava tilannekohtaisesti, miten tutkija saavuttaa aineistojen tarjoamat merkitykset mahdollisimman autenttisesti. (Vrt. Laine 2001, 31.)

Koska laadullisessa tutkimuksessa yhdistyvät tutkijan ja tutkittavien arvomaailmat, tulee tutkimuksen lukijalle antaa mahdollisuus myös omien tulkintojen tekemiseen. Tällöin luotettavuuden arvioinnissa on huomioitava erityisesti, kuinka tutkija on raportoinut tutkimuksensa eri vaiheita. (Ashworth & Lucas 1998, 429; Grönfors 1985, 178; Hirsjärvi 2000b, 214.) Tutkimusprosessin seikkaperäinen kuvaus ja aineistosta otetut suorat lainaukset lisäävät tulkinnan läpinäkyvyyttä ja samalla myös lukijan mahdollisuutta olla joko samaa tai eri mieltä tutkijan huomioista (Ahonen 1994, 131, 152). Laadullisen analyysin perustuessa tutkijan subjektiiviseen tulkintaan luotettavuuden kysymys kohdentuu siihen, miten uskollinen tulkinta on aineistolle (Larsson 1986, 37). Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös teoria–empiria-suhteen pohtiminen. Pohdintaan vaikuttavat muun muassa asetetut tutkimustehtävät, joiden kautta koko tutkimusta tarkastellaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 170; ks. myös Koro-Ljungberg 2005, 281.)

Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta kertomalla teoreettisissa taustaluvuissa (luvut 1–4) oman teoreettisen ymmärryksen ja taustaoletuksen (ks. Simoila 1993, 29) yliopistojen itsearvioinneista. Olen myös taulukossa 3 (luku 5) tuonut ilmi, mihin esiymmärryksen pohjautuu: se ei ole syntynyt tyhjästä<sup>102</sup>. Luvussa 5.1 olen esitellyt tutkimuksen tutkimuskysymykset suhteuttamalla ne teoriataustan hyödyntämiseen ja empiirisen aineiston käsittelylu-

<sup>102</sup> Ensimmäisiä kosketuksiani yliopistojen itsearviointiin oli tekemäni selvitys Oulun yliopiston opiskelija-palauttejärjestelmästä vuonna 1999 (Huusko 1999), minkä jälkeen aloin ottaa ensimmäisiä askeleita korkeakoulututkimuksen kentällä pro gradu -tutkielmassa yhdessä Soile Jokisen (os. Willman) kanssa (Huusko & Jokinen 2001). Oulun yliopiston sisäisessä auditointiprosessissa olin ensimmäisen kerran tekemisissä varsinaisesti itsearviointiraporttien kanssa (Huusko & Karjalainen 2005; Karjalainen & Huusko 2004). Myöhemmin olen tarkastellut eri tutkijoiden kanssa yliopistojen toiminnan ja arviointien eri puolia (Aronen ym. 2004; Hoffman ym. 2008; Huusko & Muhonen 2003; Huusko & Saarinen 2003; Huusko & Välimaa 2005; Saarinen & Huusko 2004; Treuthardt ym. 2006a, 2006b; Ursin ym. 2008; Välimaa ym. 2006).

kuihin taulukossa 4. Luvuissa 6 ja 7 olen käyttänyt suoria lainauksia aineistosta, jotta lukija voisi arvioida tehtyjen kategorioiden luotettavuutta ja uskollisuutta aineistolle. Jokaiseen empiiriseen aineiston käsitteilylukuun olen tehnyt tiivistelmän tai aineiston keskeistä sisältöä tiivistävän taulukon, joiden tarkoitus on edesauttaa tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua (ks. Koro-Ljungberg 2005, 279).

Olen kuvannut luvussa 5.3 tutkimusaineistojen hankkimisen ja analysointiprosessin mahdollisimman tarkasti sekä antanut liitteessä 3 esimerkin analysoinnin etenemisestä suorista tekstiviittauksista kategorioksi. Jos tutkimusta aloittaessani ja kyselylomaketta muokatessani olisin tiennyt saman itsearviointinista kuin tiedän nyt, olisin huomionnut kyselylomakkeessa itsearviointimuotojen moninaisuuden paremmin sekä kysynyt itsearviointin toimijoita tarkemmin. Onnekseni kyselyyn vastaajat vastasivat lomakkeeseen laajemmin kuin osasin kysyä. Olisin myös kysynyt vain yhtä asiaa yhdessä kysymyksessä, jotta vastaukset olisivat olleet fokuoituneimpia käsiteltäviin teemoihin.

Lukujen 6 ja 7 lopuksi olen tehnyt yhteenvedon tekemistäni kategoriosta sekä esitellyt saadun tulosalueen luvussa 8. Olen yrittänyt kuvata tekemäni tulkinnat mahdollisimman tarkasti joko kirjallisuuteen, aineistoihin tai näiden yhdistämiseen nojautuen kertoen tulkintojen lähteen myös lukijalle, jotta tulkintani olisivat mahdollisimman helposti jäljitettävissä. Empiiristen lukujen loppuissa olevissa yhteenvetoluvuissa olen yhdistänyt empiirisen aineiston tuloksia kirjallisuuden antamiin tuloksiin ja näin pyrkinyt yhdistämään myös tutkimuksen alkuluvat empiiristen aineistojen tulkintaan.

Tutkijan täytyy pystyä tekemään tietoisia, vastuullisia ja eettisesti perusteltuja ratkaisuja tutkimuksensa alusta lähtien (Hirsjärvi 2000a, 27–29; Koro-Ljungberg 2005, 280). Tutkimuksen eettisiä kysymyksiä pohdittaessa ei ole olemassa oikeita vastauksia eikä edes oikeita kysymyksiä, vaan useita kysymyksiä, joihin ei ole olemassa kaikenkattavaa säännöstöä. Tutkimuksen eettiset kysymykset ovat pitkälti tutkijakohtaisia, ja ne pitää ratkaista ainakin osittain henkilökohtaisella tasolla. (Eskola & Suoranta 1998, 52; Grönfors 1985, 188–189.) Eettiset kysymykset laadullisessa tutkimuksessa ovat erityisen keskeisessä asemassa

silloin, kun korostetaan tutkimuksen arvosidonnaisuutta. Tutkijan pitää pohtia eettiseltä kannalta omia päämääriään tutkijana, tutkimuksen tavoitteita, tutkimusongelmia, metodisia ratkaisuja, tutkittavien valintaa sekä sitä, mitä voidaan julkistaa ja mitä ei. Kaikkia näitä ratkaisuja ohjaavat tutkijoiden ihmiskäsitys ja metodologiset periaatteet. (Syrjälä & Numminen 1988, 160.)

Tutkimuksen eettisten kysymysten aito pohdinta voi olla tutkijalle haastavaa. Mahdollisimman luotettava ja lukijoille läpinäkyvä tutkimusprosessi on myös mahdollisimman avoin eettisten kysymysten pohittamiselle. Kuten Hirsjärvi (2000a, 29) tuo esille, jo tutkimusaiheen ja -kohteen valinta on eettinen ratkaisu. Kun aloitin väitöskirjaprosessin vuonna 2002, suomalaisten yliopistojen itsearviointia ei ollut monikaan ensimmäisten itsearviointikokeilujen jälkeen (Saarinen 1995a) systemaattisesti ja empiirisiin aineistoihin pohjautuen tutkinut. Koin aiheen tärkeänä ja uutta tietoa tuottavana, sillä monet yliopistolaiset käyttivät kuitenkin itsearviointeihin paljon aikaansa ja yliopistojen resursseja. Muotoilin tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset tarpeesta saada uutta tietoa aihepiiristä.

Toinen tärkeä eettisen harkinnan kohta tutkimusta tehdessä on tutkimusaineiston kerääminen (Koro-Ljungberg 2005, 280) ja tutkimuskohteen anonymiteetin suojaaminen. Olen käyttänyt tutkimuksessani suomalaisten yliopistojen itsearviointiraportteja peittelemättä lähdeettä, sillä raportit ovat pääasiassa julkaistuja tai ainakin julkisia asiakirjoja. Kerroin laitostason kyselyyn osallistuville kyselyn saatekirjeessä tutkimuksen tarkoituksen, kohdeyliopistot, tutkimuksen rahoittajan ja ohjaajat (ks. liite 2). Kyselyn vastaajien anonymiteetin olen pyrkinyt suojaamaan, sillä näin olen heille kyselylomakkeessa luvannut. En ole tehnyt tutkimuksessani yliopisto- tai tieteenalakohtaisia vertailuja, sillä ne eivät antaisi aineistojen analysoimiseen uutta tietoa eivätkä vastaisi asettamiini tutkimuskysymyksiin. Yliopisto- tai laitoskohtaiset vertailut voisivat jopa tuottaa harmia kohdejoukolle (ks. Koro-Ljungberg 2005, 280). Olen kuitenkin antanut lukijoille mahdollisuuden vertailuun kertomalla vastaajan yliopiston ja vastauksen numeron sekä itsearviointiraportin lähdetiedot.

Tutkittaessa yliopistoa luotettavuuden ja etiikan tarkastelussa täytyy erityisesti ottaa huomioon tutkijan oma asema tutkimuskohteeseensa nähden. Yliopisto on tutkimuskohteena haasteellinen, sillä tutkija joutuu pohtimaan suhdettaan yliopistoon, työhönsä, kollegoihinsa sekä itseensä. Yliopistotutkimusta tehdään yliopistossa, ja sitä lukevat pääasiassa muut tutkijat. (Koski 2002, 48.) Tutkiessani yliopistojen itsearviointeja tutkin laajassa mittakaavassa samalla omaa työ- ja opiskelupaikkaani. Tutkimustani on rahoittanut osaltaan opetusministeriö FINHERT-jatkokoulutusohjelman kautta, ja olen koko jatko-opintojen ajan työskennellyt yliopistolaitoksen palveluksessa. Haastavaa onkin omien sitoumusten ja teoreettisen esiymmärryksen aukikirjoittaminen. Olen jatkuvasti keskellä sitä, mitä tutkin. Omaan työhön liittyvän asian tutkiminen sokeuttaa joitain puolia kohteesta, mutta toisaalta antaa mahdollisuuden esittää kysymyksiä tutkimuskohteen läheltä. Vaikka itsearviointien toteuttaminen ei ole nykyisen työni päätehtävä, saatan kysyä itsearviointiin liittyviä kysymyksiä eri tavalla kuin täysin ulkopuoliset. Yliopistojen arviointikäytänteet ja niiden kehittäminen on osa työnkuvaani, mutta myös tutkimuskohteeni. Työni kautta minulla on tutkimukseen myös oma ammatillinen intressi.

Tarkoitukseni oli keskittyä tutkimuksessa koulutuksen ja opetuksen itsearviointeihin erotuksena tutkimuksen ja hallinnon itsearviointiin. En pystynyt toteuttamaan tavoitettani itsearviointiraporttien osalta, sillä raportit käsittivät monia yliopistojen toimintoja. Laitostason vastaajatkin käsittivät itsearviointin laajemmin kuin vain koulutukseen ja opetukseen kohdistuvaksi ja vastasivat kyselyyn sen mukaisesti, vaikka kyselylomake oli suunnattu koskemaan vain opetuksen ja koulutuksen itsearviointia (ks. liite 2). Kyselylomake ohjasi tiettyjen asioiden ilmaisemista toisia rajoittaen, mutta silti vastauksissa tuli ilmi itsearviointin liittyminen laajemmin laitosten ja yliopistojen kehittämiseen. En ole tutkimuksessani erotellut opetuksen ja koulutuksen itsearviointeja muista itsearviointin muodoista keinotekoisesti, sillä silloin olisin saattanut tehdä vahinkoa vastausten monipuolisuudelle.

Avoimia kysymyksiä sisältävän kyselylomakkeen käyttö rajoittaa osaltaan vastausten variaatiota ja sitä kautta niistä muodostettavaa tu-

losavaruutta, vaikka avoimet kysymykset olisi laadittu kuinka avoimiksi tahansa. Jos tutkimus olisi toteutettu haastattelemalla laitostason ja yliopistotason toimijoita, vastausten variaatio olisi voinut olla vielä laajempi. Tällöin yliopistotasoltakin olisi saatu toimijoiden näkemyksiä itsearviointista kirjoitettujen ja kollektiivisesti tehtyjen itsearviointiraporttien näkökulmien sijaan, jolloin kuva itsearviointista yliopistotasolla saattaisi olla erilainen ja esitetyt kysymykset enemmän samansuuntaisia laitostason toimijoille esitettyjen kysymysten kanssa.

Tutkimuksessa on käytetty analyysivälineenä laadullista sisällönanalyysiä, jota on toteutettu muodostamalla kategorioita etsittyjen merkityksiköiden pohjalta. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2001, 91, 101) tuovat esille, käytännössä kaikki laadullinen tutkimus pohjautuu tavalla tai toisella sisällönanalyysiin. Jos aineistot olisivat olleet haastatteluaineistoja, fenomenografiaa olisi voinut soveltaa tutkimuksessa vahvemmin. Myös grounded theory olisi voinut olla relevantti vaihtoehto tutkimuksen toteuttamisen välineeksi, jos tutkimuskysymykset olisi muotoiltu sitä tukeviksi.

# 10

## Keskeiset johtopäätökset ja itsearvioinnin tulevaisuus

Tässä tutkimuksessa analysoitiin suomalaisten yliopistojen ja laitosten itsearviointia sekä sitä, miten yliopistoissa ja laitoksilla rakennettiin itseymmärrystä, imagoa ja identiteettiä itsearviointien avulla. Tutkimuksen kohteena myös oli, miten yliopistoissa ja laitoksilla ymmärretään itsearvioinnin käsite ja itse toimijana sekä millainen kokonaiskuva yliopistojen ja laitosten itsearvioinneista muodostuu. Tutkin itsearviointia yliopistojen itsearviointiraporttien sekä laitostason toimijoiden vastausten avulla.

Teoreettinen lähestymistapani ja esiyymmärrykseni rakentui kirjallisuuden avulla tarkastelemalla itsearvioinnin käsitettä, yliopiston eri vaatimuksia, imagoa ja identiteetin rakentamista sekä suomalaisten yliopistojen itsearviointien lyhyttä historiaa. Teoreettisten lukujen pohjalta voitiin päätellä, että itsearvioinneilla on erilaisia käyttöyhteyksiä ja niitä voidaan käyttää esimerkiksi tilivelvollisuuden täyttämiseen, tiedon keräämiseen, toiminnan kehittämiseen (Chelimsky 1997; Räisänen 2005) sekä yksiköiden tai yhteisöjen voimaannuttamiseen (Fetterman 1997). Keskeistä kuitenkin itsearvioinnissa on, että se mahdollistaa yk-

sikön tai organisaation oman arvopohjan reflektointiin ja omien arvojen esiintuonnin. Itsearviointien toteuttamiseen vaikuttavat myös keskeisesti, missä kontekstissa niitä käytetään ja millainen ajatus toimijoilla on yliopistosta. Sivistystä, tulosta tai yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimusta yliopistoissa korostavat suhtautuvat myös itsearviointeihin ja muihin arviointeihin oman yliopistonäkemyksensä mukaisesti. Itsearviointia voidaan käyttää myös yhtenä keinona luoda organisaation identiteettiä ja imagoa (Stensaker 2004). Vaikka itsearviointien eri käyttötarkoitukset näyttävät erottuvan selkeästi toisistaan, korkeakoulupolitiikassa ja arviointitoiminnassa ne vaikuttavat toteutettaviin arviointeihin yhtäaikaisesti.

Tutkimuksessa kysyttiin neljää asiaa: millaisia käsityksiä yliopistojen itsearviointiraporteissa ja laitostason toimijoilla on itsearviointin ilmiöstä, miten yliopistojen ja laitosten toimijat ymmärtävät itsearviointin käsitteen, kuka tai mikä on yliopiston ja laitosten toimijoiden mukaan itsearviointien itse sekä miten yliopistoissa ja laitoksilla rakennetaan organisatorista identiteettiä ja imagoa itsearviointin avulla. Tutkimuksen keskeiset tulokset voidaan esittää vastauksina esitettyihin tutkimuskysymyksiin.

Käsitykset itsearviointin ilmiöstä eli vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen voidaan kiteyttää ajatukseen, että itsearviointi koostuu näkemyksistä arvioinnista, yliopistosta sekä näkemyksestä itsestä ja omasta toiminnasta. Arviointinäkemukseen kuuluvat itsearviointien tavoitteet, sisällöt, muodot, toteuttajat ja niissä tapahtuvat muutokset. Yliopistojen itsearviointiraporteissa oli painotusero laitostason toimijoiden vastauksiin (ks. luku 8, kuvio 13). Laitostasolla itsearviointi näytti painottuvan enemmän omaan käyttöön tehdyltä ja sen avulla pohdittiin omia arvoja. Yliopistojen itsearviointiraportit oli tehty enemmän ulkopuolisten pyynnöstä tai heitä varten, ja ne kuvailivat enemmän yliopiston toimintaa kuin arvottivat sitä. Ero johtunee siitä, että itsearviointiraportit on alun perin tehty olemassa olevaa tarkoitusta, kuten kokonaisarviointia varten, joten ne on suunnattu yliopiston ulkopuoliselle yleisölle julkisiksi asiakirjoiksi (ks. myös Dill 2000a, 199; Harvey 2002, 8).

Yliopistonäkemykseen kuuluvat tässä tutkimuksessa yliopistoon

kohdistuvat vaatimukset, sivistys-, tulos- ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimus ja näkemys siitä, mikä niistä painottuu itsearvioinneissa. Yliopistotason itsearviointiraporteissa näytti korostuvan yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen vaatimus, sillä useassa yliopistosta se oli otettu itsearvioinnin erityiskohteeksi. Itsearvioinneissa yliopistoihin kohdistuvat erilaiset vaatimukset menevät kuitenkin päällekkäin ja limittäin, jolloin yhden vaatimuksen perusteluilla saatetaan perustella toista vaatimusta. Yliopistonäkemykset muodostavatkin itsearvioinnin yhteydessä kerrostuneen kokonaisuuden, jossa eri vaatimukset elävät yhtäaikaaisesti todellistuneessa arviointitoiminnassa.

Itsearvioinnin käsite eli vastaus toiseen tutkimuskysymykseen ymmärrettiin yliopistojen ja laitosten itsearvioinneissa kehittämissuuntautuneeksi, tavoitteisiin nojautuvaksi ja jälkikäteiseksi arvioinniksi, joka on samalla kriittistä ja reflektoivaa analyysiä vaikuttavuudesta ja tehokkuudesta, oppimisesta ja laadusta sekä näistä muodostuvasta kokonaisuudesta, joiden arviointi itse toteutetaan. Huomioitavaa oli, että itsearvioinnin käsitettä pidettiin usein annettuna itsestäänselvytenä, jota ei tarvitse sinällään määritellä tai kyseenalaistaa (ks. Harvey & Stensaker 2008; Simola & Rinne 2004) ja jonka arvoperustaa ei asetettu kyseenalaiseksi. Itsearvioinneissa painotettiin kehittämistä ja oman toiminnan reflektointia sekä tuotiin esille sitä, miten muut saataisiin vakuutettua oman toiminnan ainutlaatuisuudesta. Keskeistä erityisesti yliopistotason itsearviointiraporteissa näytti olevan kuvailevan tekstin tuottaminen (ks. myös Saari 2002). Tulostavoitteiden paineessa myös itsearvioinnin merkitys voi muuttua itsen esittelyksi parhaassa mahdollisessa valossa itsereflektion sijaan (ks. Billing 2004, 117).

Neljännän sukupolven arviointi (Guba & Lincoln 1989) toteutui osittain suomalaisten yliopistojen itsearvioinneissa. Voimaantumisen kokemuksista raportoitiin paikallisesti paremman itsetiedostuksen ja omien arvojen pohtimisen kokemuksina. Myös yhteisöllisyydestä ja uuden oppimisesta kirjoitettiin. Itsearvioinnit luovat osaltaan myös yliopistojen ja laitosten todellisuutta, sillä niihin saatettiin kirjoittaa organisaation hiljaista tietoa tai olemassa olevia ja kehittyviä käytänteitä organisaation yhteiseksi muistiksi ja todellisuuden kuvaajaksi.



Itsearvioinnin itseä eli vastausta kolmanteen tutkimuskysymykseen voidaan lähestyä tarkastelemalla itseä eri hallinnon tasoilla. Vaikka aloitteentekijä itsearviointiin olisikin laitoksen toimijoiden mukaan laitoksen sisäinen taho, ohjeistus arviointeihin saattoi tulla laitoksen ulkopuolelta. Laitoksille ja yliopistoihin on perustettu erilaisia pysyviä tai tilapäisiä arviointi- ja kehittämissyömiä, jotka toteuttavat ja ylläpitävät itsearvioinnin eri muotoja. Myös opiskelijoiden rooli on merkittävä suomalaisissa itsearvioinneissa verrattuna muiden maiden korkeakoulujen arviointeihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston asema on vahva arviointien aloittajana, kannustajana ja kouluttajana. Itsearvioinnin itseä voidaankin tarkastella sosiaalisten kenttien tai verkostojen kautta. Itse voidaan tällöin määrittellä tietyksi ryhmäksi toimijoita, jotka arvioivat omaa toimintaa tietyn kentän sääntöjen mukaisesti ja jotka taistelevat siitä, mitä pidetään siellä tärkeänä (ks. Bleiklie ym. 2000). Verkostoihin ja kenttiin vaikuttavat kansallinen ja kansainvälinen koulutus- ja talouspolitiikka, yliopiston ja yliopistolaitoksen historia sekä ajankohtaiset painotukset arvioinnissa ja yliopistohallinnossa. Oleellista onkin, keiden ehdoilla itseä ja kenttää määrittellään ja miten ristiriitainen itse toimijana on.

Yliopistoissa ja laitoksilla rakennetaan itsearviointien avulla myös organisatorista imagoa ja identiteettiä, mihin liittyy neljäs tutkimuskysymys. Näkemukseen itsestä ja omasta toiminnasta liittyvät myös yksikön arvot, identiteetti ja imago. Erityisesti ulkopuolisille tehtyjä itsearviointiraportteja ja saatuja laatuysikkönimityksiä käytettiin imagon rakentamisessa tai vahvistamisessa. Saaduista laatuysikkönimityksistä ja muista tunnustuksista kertomalla todisteltiin muille, miten hyvää opetusta ja koulutusta laitoksella ja yliopistossa tarjotaan. Myös muut itsearvioinnin muodot, kuten opiskelijapalautejärjestelmät, toimikuntatyöskentely ja erilaiset kehittämispäivät, ovat keskeisiä hyvän maineen ja imagon rakentamisyörimyksissä. Niiden avulla yritetään osaltaan saada ulkoiset sidosryhmät vakuutettua toiminnan korkeasta tasosta, jotta yliopistossa ja laitoksilla pärjättäisiin kilpailuissa uusista opiskelijoista, ulkopuolisesta rahoituksesta ja kilpailuissa hyvistä mielikuvista (Harvey 2002, 8). Ulkoisia sidosryömiä ovat muun muassa

muut yliopistot, opetusministeriö, Korkeakoulujen arviointineuvosto, mahdolliset uudet opiskelijat sekä yliopistosta valmistuneita rekrytoivat työnantajat. Itsearviointiraportit ja niiden pohjaksi käydyt keskustelut voivat toimia samalla organisatorisen identiteetin sekä laitoksen ja yliopiston yhteisen ymmärryksen rakennusvälineinä. Itsen ja oman identiteetin määrittelyä ei sinällään pidetty keskeisenä, vaan se saattoi olla projekti muiden joukossa (Giddens 1991).

Itsearviointi ei ole irrallinen ilmiö yliopiston tai laitoksen muusta toiminnasta, vaan siihen liittyvät monet yliopiston ja laitoksen arviointi- ja kehittämistoimet. Vaikka itsearviointeja käytetään myös identiteetin, imagon ja itseymmärryksen rakentamisen välineinä, kehittämistavoitteet ovat kuitenkin yliopistojen ja laitosten itsearvioinnissa usein keskeisimmällä sijalla. Kehittämiskomponentti tuli ilmi niin yliopistojen itsearviointiraporteissa kuin laitostason toimijoiden vastauksissa. Yliopistoja koskevalle keskustelulle onkin Rekolan (2007) mukaan laajemmin yhteistä yleinen kehittämisen eetos. Arviointi- ja laatuajattelussa sekä opetuksen kehittämistyössä kehittämistä tai parantamista pidetään usein sinällään hyvänä eikä sen oikeutusta tarvitse perustella. Kun kehitetään, ajatellaan, että yleinen hyvä kasvaa, vaikka kukaan ei määrittelisikään, mitä se on tai mihin suuntaan tai mitä kohti kehittämistä pitäisi tapahtua. Kun tiettyjä asioita kehitetään, toisia asioita voidaan samalla vetää alaspäin. Keskeistä onkin, kenen näkökulmasta asioita kehitetään. Kehittäminen voi olla spontaania, muiden toimien ohessa tapahtuvaa, tai systemaattista, toimintojen ja prosessien kokonaisuuksia sekä yhteisvaikutuksia tarkastelevaa kehittämistä. Kehittäminen liittyy myös tehokkuuden ja toimivuuden ajatuksiin, ja siten myös tuloksellisuusvaatimuksiin.

Kehittämisen lisäksi yliopistoissa vallitsee myös kilpailun eetos. Kilpailu on sekä alojen välistä että alojen sisäistä ja välillä myös kilpailua näennäismarkkinoilla (ks. luku 3.1.2). Näennäismarkkinoilla kilpailua halutaan synnyttää, vaikka sitä ei muuten olisi. Yksi keino pärjätä jatkuvassa kilpailussa on tiedeyhteisön eri tasoilla tapahtuva jatkuva kehittäminen, joka tarvitsee itsearviointi- ja arviointitietoa. Kilpailussa pelataan myös hyvien mielikuvien ja imagonrakentamisen mark-

kinoilla: parhaimpien mielikuvien yliopistot ja laitokset menestyvät kilpailussa toisiaan vastaan rahanjaoissa, uusien opiskelijoiden määrissä ja yhteistyösuhteiden ylläpidossa.

Vaikka suomalaisissa yliopistoissa arvioidaan toimintaa pääasiassa instituution tasolla, varsinaisen itsearvioinnin toteuttavat laitos-, tiedekunta- tai teemakohtaiset työryhmät. Näin arvioinneista voi tulla tekijöidensä näköisiä, vaikka ohjeistus tulisikin muualta. Pelkkä oman yliopiston arviointiraportin lukeminen ilman kriittistä reflektointia ei kuitenkaan muuta toimintatapoja arjen opetus- ja tutkimustyössä (ks. esim. Harman 1998, 335). Konkreettisesti ja paneutuen arvioinnissa mukana olleet oppivatkin arvioinneista ja laatuprojekteista eniten. Itsearvioinnit voivat toimia myös laitoksen henkilöstön voimaantumisen välineinä. Voimaantuminen mahdollistuu, jos itsearviointien tekemisessä varataan riittävästi aikaa muun muassa yhteisistä tavoitteista, arvoista ja toiminnan luonteesta keskusteluun. Kun itsearviointi käsitteetään prosessiksi ennemmin kuin yksittäiseksi tapahtumaksi, sillä voi olla pitkäkestoisia vaikutuksia yliopistojen ja laitosten toimintaan ja niiden kehittämiseen (Harvey 2002, 9).

Arviointi- ja laatutoiminta saa usein yliopistojen strategioissa ja julkilausutuissa tavoitteissa suuremman merkityksen kuin arjen opetus- ja tutkimustyössä (Sipilä 2007, 124). Toisaalta oppimisen ja opiskelun laatu sekä erityisesti tutkimuksessa menestyminen ovat keskeisiä yliopiston kaikelle toiminnalle. Tieteen edistymisen kannalta uuden oppiminen ja oivaltaminen on elinehto. Organisaatio ei voi oppia omasta ja muiden toiminnasta eristäytymällä tai paistattelemalla omassa erinomaisuudessaan. Arviointitoiminnalla onkin paikkansa menestyvien yliopistojen ja laitosten erilaisissa kilpailuissa ja oman toiminnan kehittämisessä.

Itsearviointi eri muodoissaan aloitetaan laitoksilla yleensä keskuhallinnon toivomuksesta tai käskystä. Vaikka esimerkiksi opiskelijapalautejärjestelmä saatetaan kokea laitoksen omana toimintana, idea järjestelmän pystyttämiseen on voinut tulla laitoksen ulkopuolelta ilman että alkuperäistä lähdeä ei enää edes muisteta. Hätkähdyttävän monet yliopistojen ja laitosten itsearviointien muodoista on esitelty jo

KOTA-työryhmän raportissa vuonna 1985 (ks. luku 4). Laitoksilla ollaan jatkuvasti ulkopuolisten toiveiden, pyyntöjen ja vaatimusten kohteena, joista osaan laitoksilla pitää vain sopeutua. Esimerkiksi uusi yliopistolaki tuo mukanaan erilaisia toimintatapoja, jotka yliopistot, tiedekunnat ja laitokset voivat ottaa mahdollisuuksina tai uusina vaatimuksina vastaan. Eri uudistusten ja vaatimusten ristipaineessa laitoksilla saatetaan ennättää vain harvoin miettiä oman toiminnan perusteita ja arvoja.

Tämän tutkimuksen aineistona olevat itsearviointiraportit on kerätty vuosilta 1993–2003 ja kyselyaineisto vuonna 2004. Tarkasteluni ei siis sellaisenaan kuvaa yliopistojen itsearvioinnin nykyhetkeä, sillä yliopistojen arviointeihin ja laatutyöhön on tullut myöhemmin uudempiä kerrostumia. Toisaalta kirjallisuuden ja teoreettisen osuuden tarkastelut liittyvät tarkastelun myös nyky-yliopistoon. Kyselyn toteuttamisen ajankohtana keväällä 2004 tutkintorakenneuudistus ja Bolognan prosessi työllistivät laitoksia. Tuolloin yliopistojen ja laitosten arviointeja ei seurattu kovinkaan systemaattisesti toisin kuin sen jälkeen on tehty laadunvarmistusjärjestelmien kehittämisen ja niiden auditointien yhteydessä. Toisaalta yliopistojen itsearviointiraporttien mukaan arviointi- ja laatu järjestelmien rakentaminen on ollut itsearviointien tavoitteissa mukana ensimmäisistä arviointikokeiluista lähtien. Itsearviointiraportit kertoivat myös yliopistojen hyödyntävän itsearviointiprosessia arviointikulttuurin vakiinnuttamiseksi ja laadunvarmistusjärjestelmän pystyttämiseksi yliopistoon, tiedekuntiin ja laitoksille (ks. Dill 2000a, 203). Tutkimusaineiston keräämisen jälkeen korkeakoulujen arviointipoliittinen kiinnostus onkin siirtynyt arvioinnista ja itsearvioinnista enemmän laadunvarmistukseen ja -hallintaan (ks. esim. Korkeakoulutuksen laadunvarmistus 2004; Moitus & Seppälä 2004, 55).

Itsearviointeja nykymuodossaan on toteutettu Suomessa kohta kahdenkymmenen vuoden ajan. Voidaankin sanoa, että yliopistoissa toteutetaan yliopistolain arviointivaatimusta ja että arviointeihin suhtaudutaan vakavasti. Yliopistoissa suunnataan erilaisiin arviointeihin resursseja, joten niiden hyödyntämismahdollisuuksiin toiminnan kehittämässä ja parempien tulosten saavuttamisessa uskotaan. Arviointien ase-

ma näyttääkin jatkuvasti vahvistuvan yliopistoissa. Arvioinnit ovat ainakin läpäisyperiaatteella mukana niin tutkimuksessa, opetuksessa kuin yhteiskunnallisen palvelutehtävän toteuttamisessa. Arviointien koetaan olevan välttämätöntä yliopistojen tulokselliselle toiminnalle osana yliopistojen vahvistunutta hallintoa ja johtamista. Arvioinnit pyritään tekemään osaksi olemassa olevia johtamisen ja päätöksenteon rakenteita, jolloin arvioinnit ymmärretään arviointi- ja laadunvarmistusjärjestelminä. Itsearviointeja voitaisiin jatkossa käyttää yhä enemmän henkilöstön kehittämistyössä, arvokeskustelun ylläpitämisessä ja yliopistolaisten voimaantumisessa.

Yliopistojen arviointien perustuminen itsearviointiin ei ole kuitenkaan muuttunut, vaikka yliopistojen laatutyössä korostetaan nykyisin aikaisempaa enemmän myös dokumentoinnin, läpinäkyvyyden ja prosessien kuvaamisen merkitystä. Uusia toimintatapoja yliopistojen arviointi- ja laatutyöhön on tullut muun muassa toiminta- ja laatukäsikirjojen sekä prosessikuvausten tekemisen myötä. Yliopistoissa ja laitoksilla halutaan edelleen kannustaa jatkuvan itsearvioinnin kulttuuriin (ks. esim. Dill 1999, 135–136; Gvaramadze 2008; Harvey & Stensaker 2008). Yliopistoissa toimitaan jatkossakin aktiivisesti arvioinnin kentällä kansainvälisten ja kansallisten paineiden, rakenteellisen kehittämisen sekä koulutusmarkkinakilpailun vuoksi esimerkiksi hakemalla kansainvälisiä laatuleimoja sekä seuraamalla entistä tarkemmin opiskelijoiden oppimistuloksia (Dill 2000a, 203–204; Moitus & Seppälä 2004, 51). Ranking-listat ja erilaiset indikaattorit saavat tulevaisuudessa oleellisemman osan yliopistojen laatupolitiikassa (Hicks 2009; Van Dyke 2008), mistä on jo nyt viitteitä yliopistojen strategioiden ja visioiden tavoitteidenasetteluissa. Kasvava kilpailu koulutusmarkkinoilla tuonee jatkossa yliopistojen laatu- ja arviointipolitiikkaan kehittämiseen tähtäävien itsearviointien lisäksi muita välineitä ja toimintatapoja, joiden merkitys yliopiston johtamisessa ja kansainvälisessä yhteistyössä kasvaa. Aikaisemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä elinikäisen oppimisen haasteet tuovat yliopistojen laatu- ja arviointitoiminnalle tulevaisuudessa uusia tehtäväalueita. Myös OECD:n käynnistämä korkeakouluopiskelijoiden osaamisen mit-

taava AHELO-hanke voi tuoda uusia sävyjä yliopistojen arviointitoimintaan ja siitä käytävään keskusteluun.

Muiden suomalaisten yliopistojen arviointeja ja laadunvarmistusjärjestelmiä tutkineiden tulokset (esim. Moitus & Seppälä 2004; Saari 2002; Saarinen 1995a; Ursin 2007) ovat samansuuntaiset tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Tässä tutkimuksessa on käsitteellistetty itsearvioinnin käsitettä aikaisempaa enemmän yliopistojen toimintaympäristössä ja käsitelty niin yliopistotason kuin laitostasonkin itsearviointia. Tutkimuksessa on analysoitu yliopistojen itsearviointiraportteja systemaattisesti niiden aloittamisesta lähtien lähes auditointien käynnistymiseen asti (1993–2003). Itsearviointiraporttiaineistoa täydennettiin laitostason kyselyllä, jolloin mukaan saatiin myös perusyksikkötason näkemyksiä itsearvioinnista. Itsearviointia ei ole Suomessa tässä laajuudessa aikaisemmin tutkittu, joten tutkimus antaa ja kokoaa uutta tietoa aihepiiristä. Tämä tutkimus varmentaa aikaisempia tutkimustuloksia, mutta myös nostaa esille itsearvioinnin merkittävyyden arvioinnin ja kehittämisen välineenä yliopistoissa ja laitoksissa. Vaikka yliopistojen arviointien ja laadunvarmistuksen kenttä muuttuu jatkuvasti, itsearviointi on itsesäätelevän yliopiston (Birnbaum 1988; Hölttä 1995b) pohja-ajatuksena ja -toimintoina eri muodoissaan laatu- ja arviointitoiminnassa mukana.

Tämä tutkimus nostaa aikaisempia tutkimuksia enemmän esille myös itsearvioinnin liittymisen laitoksen identiteetin ja imagon rakentamiseen sekä pohtii identiteetin ja imagon rakentamisen erilaisia funktioita yliopistojen ja laitosten itsearvioinneissa. Itsearviointi ei olekaan irrallinen ilmiö yliopistoissa ja laitoksilla, vaan se liittyy kiinteästi yliopiston ja laitoksen itsemäärittelyyn ja -tuntemukseen. Tutkimuksessa analysoidut aineistot paljastavat itsearviointiraporttien imagopuheenvuoromaisuuden sekä henkilöstön kokemusten ja toiveiden välisen jännitteen. Samalla tutkimus jäsentää itsearvioinnin ilmiön moninaisuutta ja -kerrostuneisuutta.

Tutkimusta olisi hyvä jatkaa tarkastelemalla esimerkiksi yliopistojen tuottamia laatu- ja toimintakäsikirjoja sekä muita laadunvarmistusjärjestelmien rakentamiseksi tehtyjä asiakirjoja ja analysoida, miten

laatu ja arviointi niissä ymmärretään. Myös itsearviointien, auditointien ja erilaisten ranking-listojen teon vaikuttavuutta olisi hyvä analysoida systemaattisesti eri korkeakouluissa. Yliopistoissa ja laitoksilla voisi toteuttaa kyselyitä ja haastatteluita siitä, miten tilanne niiden itseymmärryksessä on muuttunut auditointien ja systemaattisten laadunvarmistusjärjestelmien aloittamisen jälkeen sekä miten arvioinnin ja itsearviointin käsitteet määrittyvät nykyisessä tilanteessa. Jatkotutkimushankkeissa olisi relevanttia tarkastella myös arvioinnin, itsearviointin ja laadunvarmistuksen eettisiä kysymyksiä. Myös yliopistojen jatkuvasti muuttuvaa asemaa ja siihen kohdistuvia uusia vaatimuksia olisi relevanttia tarkastella uuden yliopistolain ensimmäisinä vuosina.

Tätä tutkimusta voitaneen jatkossa käyttää kehitettäessä yliopistojen ja laitosten arviointikäytänteitä sekä mietittäessä, millaisiin prosesseihin yliopistojen ja laitosten itseymmärrys ja itsemäärittelyt pohjautuvat. Tutkimus antaa uutta tietoa itsearviointien moninaisuudesta, mitä voidaan hyödyntää myös yliopistojen, tiedekuntien ja laitosten laadunvarmistus- ja arviointijärjestelmiä kehitettäessä. Se antaa työkaluja myös arviointi- ja itsearviointikäsitteiden määrittelyyn sekä itsearviointin toimijoiden tarkentamiseen eri toimijoiden, kuten hallinnon, henkilökunnan ja opiskelijoiden näkökulmista. Yliopistolain muuttuessa on hyvä tietää, millaisia mahdollisuuksia itsearviointi antaa uudistuneessa yliopistossa ja missä sen rajat tulevat vastaan. Tutkimus tarjoaa välineitä laajempien teoreettisten tarkastelujen tekemiseen sekä pohjan laajemmille ja tarkemmille empiirisille analyyseille. Itsearviointien ollessa kehittämisen, imagon rakentamisen ja yksikön arvojen yhdistelmää se voi parhaimmillaan mahdollistaa yliopiston, laitoksen ja henkilökunnan itsereflektion ja voimaantumisen.

## Lähteet

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, & S. Saari, Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua. 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 155–184.
- Aikuiskoulutuksen arviointistrategia, 1998. Aikuiskoulutusneuvoston julkaisuja 13. Helsinki. Viitattu 25.3.2009  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe/aikuiskoulutusneuvosto/julkaisut/liitteet/Nro\\_13.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/aikuiskoulutusneuvosto/julkaisut/liitteet/Nro_13.pdf)
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifen habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 91. Jyväskylän yliopisto.
- Alasuutari, P. 2006. Suunnittelutaloudesta kilpailutalouteen: miten muutos oli ideologisesti mahdollinen? Teoksessa R. Heiskala & E. Luhtakallio (toim.) Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta? Helsinki: Gaudeamus, 43–64.
- Ala-Vähälä, T. 2003. Hollannin peili. Ammattikorkeakoulujen master-tutkinnot ja laadunvarmistus. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 15. Helsinki: Edita.
- Alessandri, S. W. 2001. Modeling corporate identity: a concept explication and theoretical explanation. *Corporate Communication: An International Journal* 6 (4), 173–182.
- Antikainen, A. 1982. Matala profiili? Suomen korkeakoululaitos vuonna 2000. Korkeakoulutieto. Opetusministeriö, korkeakoulu- ja tiedeosasto 10, 13–14.
- Anttonen, S. 1994. Modernisaation ristivedoissa. Kriittinen matka ajan virrassa. Käyttätymistieteiden laitos. *Acta Universitatis Ouluensis* E 18.
- Apple, M. W. 1999. Power, meaning, and identity. *Essays in critical educational studies*. New York: Peter Lang.
- Arbizu, F., Olalde, C. & del Castillo, L. 1998. The Self-evaluation of teachers: a strategy for the improvement of teaching at higher educational level. *Higher Education in Europe* 23 (3), 351–356.



- Aronen, P., Huusko, M. & Mäkeläinen, U. 2004. Arviointia, anarkiaa ja kyberneettisyyttä – Taideteollisen korkeakoulun seuranta-arvioinnin suunnittelua. Teoksessa S. Hölttä & T. Aarrevaara (toim.) Arviointi ja laatu korkeakouluissa. Tampereen yliopisto, hallintotieteen laitos, Korkeakouluhallinto ja johtaminen, B 11, 10–26.
- Asetus korkeakoulujen arviointineuvostosta. 1995. Annettu Helsingissä 24 päivänä marraskuuta 1995. Viitattu 25.3.2009  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19951320>
- Ashworth, P. & Lucas, U. 1998. What is the 'world' of phenomenography? *Scandinavian Journal of Educational Research* 42 (4), 415–431.
- Atjonen, P. 2007a. Eettinen näkökulma arviointiin: Miten ja kenen hyvää etsitään? *Didacta Varia* 12 (2), 31–41.
- Atjonen, P. 2007b. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Helsinki: Suomen kasvatus-tieteellinen seura, 21–43.
- Balmer, J. M. T. 2001. Corporative identity, corporate branding and corporate marketing. Seeing through the fog. *European Journal of Marketing* 35 (3/4), 248–291.
- Balmer, J. M. T. & Wilson, A. 1998. Corporate identity. There is more to it than meets the eye. *International Studies of Management and Organization* 28 (3), 12–31.
- Barnett, R. 1994. Power, enlightenment and quality evaluation. *European Journal of Education* 29 (2), 164–179.
- Bauman, Z. 1999. Sosiologinen ajattelu. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Becher, T. & Kogan, M. 1992. Process and structure in higher education. Second edition. London: Routledge.
- Becher, T. & Trowler, P. R. 2001. Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines. 2nd Edition. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- van Berkel, H. J. M. & Wolfhagen, H. A. P. 2002. The Dutch system of external quality assessment: description and experiences. *Education for Health* 15 (3), 335–345.
- Biggs, J. 2001. The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education* 41 (3), 221–238.
- Billing, D. 2004. International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: community or diversity? *Higher Education* 47 (1), 113–137.
- Birnbaum, R. 1988. How colleges work. The cybernetics of academic organization and leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bleiklie, I. 1998. Justifying the evaluative state: New Public Management ideals in higher education. *European Journal of Education* 33 (3), 299–316.
- Bleiklie, I., Høstaker, R., Vabø, A. 2000. Policy and practice in higher education. Reforming Norwegian Universities. Higher Education Policy Series 49. London & Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Boffo, S., Chave, D., Kaukonen, E. & Opdal, L. R. 1999. The evaluation of research in European universities. *European Journal of Education* 34 (3), 325–335.
- Bolognan prosessi 2020 – Euroopan korkeakoulutusalue uudella vuosikymmenellä. 2009. Euroopan korkeakoulutuksesta vastaavien ministereiden konferenssin julkilausuma, Leuven ja Louvain-la-Neuve, 28.–29.4.2009. Alustava käännös. Viitattu 16.6.2009

- [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/Leuven\\_Louvain\\_kommunikea.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/Leuven_Louvain_kommunikea.pdf)
- Bolognan prosessi, Bergen. 2005. Euroopan korkeakoulutusalue – tavoitteiden saavuttaminen. Korkeakoulutuksesta vastaavien eurooppalaisten ministerien konferenssin julkilausuma. Bergen 19.–20. toukokuuta 2005. Viitattu 25.3.2009  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/2005.pdf>
- Bourdieu, P. 1995. Refleksiivisen sosiologian käytäntö. Teoksessa P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Joensuu University Press, 257–304.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. 1995. Refleksiivisen sosiologian tarkoitus. Teoksessa P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant, Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Joensuu University Press, 85–256.
- Brennan, J. 1999. Evaluation of higher education in Europe. Teoksessa M. Henkel & B. Little (toim.) Changing relationships between higher education and the state. Higher Education Policy 45 Series. London: Jessica Kingsley, 219–235.
- Brennan, J. & Shah, T. 2000. Quality assessment and institutional change: experiences from 14 countries. Higher Education 40 (3), 331–349.
- Brunila, K. 2009. Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 222.
- Chelimsky, E. 1997. The coming transformations in evaluation. Teoksessa E. Chelimsky & W. R. Shadish (toim.) Evaluation for the 21<sup>st</sup> century. A Handbook. Thousand Oaks: Sage, 1–26.
- Chelimsky, E. & Shadish, W. R. 1997. Preface. Teoksessa E. Chelimsky & W. R. Shadish (toim.) Evaluation for the 21<sup>st</sup> century. A Handbook. Thousand Oaks, CA: Sage, xi–xiii.
- Clark, B. R. 1983. The Higher education system. Academic organisation in cross-national perspective. Los Angeles: University of California Press.
- Clark, B. R. 1998. Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation. Oxford: IAU Press & Pergamon.
- Cummings, W. K. 1998. The service university movement in the US: Searching for momentum. Higher Education 35 (1), 69–90.
- Davies, J. L., Lindström, C.-G., Pollok, K.-H. & Scutte, F. 1993. Evaluation of the University of Oulu. Report of external visiting group. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan julkaisusarja.
- Diggory, J. C. 1966. Self-evaluation: concepts and studies. New York: John Wiley & Sons.
- Dill, D. D. 1999. Academic accountability and university adaptation: the architecture of an academic learning organization. Higher Education 38 (2), 127–154.
- Dill, D. D. 2000a. Designing academic audit: lessons learned in Europe and Asia. Quality in Higher Education 6 (3), 187–207.
- Dill, D. D. 2000b. An evaluation of the academic quality assurance system at the University of Tampere, Finland. 15.2.2000. Tampereen yliopisto. Julkaisematon lähde.
- Drewek, P. 2000. The Educational system, social reproduction, and educational theory in Imperial Germany. Teoksessa T. S. Popkewitz (toim.) Educational knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community. State University of New York Press.

- van Dyke, N. 2008. Self- and peer-assessment disparities in university ranking schemes. *Higher Education in Europe* 22 (2/3), 285–293.
- El-Khawas, E. & Shah, T. 1998. Internal review to assure quality. *Comparative perspectives on evolving practice. Tertiary Education and Management* 4 (2), 95–101.
- Eräsaari, L. 2002. Julkinen tila ja valtion yhtiöittäminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Eskola, J. 2006. Pimp my ride. *Pääkirjoitus. Kasvatus* 37 (3), 217–221.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. 1997. (toim.) *Universities and the global knowledge economy: a triple helix of university-industry-government relations*. London: Pinter.
- Eurooppalainen korkeakoulualue. 1999. Bolognassa 19. päivänä kesäkuuta 1999 kokoontuneiden Euroopan opetusministereiden yhteinen julistus. Viitattu 25.3.2009  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/bolognasuomi.doc>
- ”Euroopan korkeakoulualan toteuttaminen”. 2003. Julkilausuma. Korkeakoulutuksesta vastaavien ministereiden konferenssi 19.9.2003 Berliini. Viitattu 25.3.2009  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/berliinikommunikea.pdf>
- Evaluation of scientific research in Finland: Inorganic chemistry 1983. Epäorgaanisen kemian perustutkimuksen arviointi. Suomen Akatemian julkaisuja 7. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Exworthy, M. & Halford, S. (toim.) 1999. *Professionals and the new managerialism in the public sector*. Buckingham: Open University Press.
- Fetterman, D. M. 1997. Empowerment evaluation and accreditation in higher education. Teoksessa E. Chelimsky & W. Shadish (toim.) *Evaluation for the 21st Century: A handbook*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 381–395.
- Filippakou, O. & Tapper, T. 2008. Quality assurance and quality enhancement in higher education: contested territories? *Higher Education Quarterly* 62 (1/2), 84–100.
- Fish, D. 1991. But can you prove it? Quality assurance and the reflective practitioner. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 16 (1), 22–37.
- Fournier, D. M. 2005. Evaluation. Teoksessa S. Mathison (toim.) *Encyclopedia of evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage, 139–140.
- Franke, S. 2002. From audit to assessment: a national perspective on an international issue. *Quality in Higher Education* 8 (1), 23–28.
- Fuller, S. 2005. What makes universities unique? Updating the ideal for an entrepreneurial age. *Higher Education Management and Policy* 17 (3), 27–49.
- Garrido, J. L. G. 2002. The Evolution of the European university. *European Education* 34 (3), 42–60.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. 1994. *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Gioia, D. A., Schultz, M. & Corley, K. G. 2000. Organizational identity, image, and adaptive instability. *Academy of Management Review* 25 (1), 63–81.
- Goddard, J. 1997. Managing the university/regional interface. *Higher Education Management* 9 (3), 7–44.

- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1989. Fourth generation evaluation. Newbury Park: Sage.
- Gvaramadze, I. 2008. From quality assurance to quality enhancement in European higher education area. *European Journal of Education* 43 (4), 443–455.
- Habermas, J. 1977. Theory and practice. London: Heinemann.
- Hakala, J., Kaukonen, E., Nieminen, M. & Ylijoki, O.-H. 2003. Yliopisto – tieteen kehdestä projektimyllyksi? Yliopistollisen tutkimuksen muutos 1990-luvulla. Helsinki: Gaudeamus.
- Hall, S. 2002. Identiteetti. Suom. ja toim. Mikko Lehtinen ja Juha Herkman. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Hallituksen esitys eduskunnalle yliopistolaksi ja siihen liittyviksi laeiksi. 20.2.2009. Viitattu 25.3.2009  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankeet/Yliopistolaitoksen\\_uudistaminen/liitteet/HE\\_yliopistolaki.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankeet/Yliopistolaitoksen_uudistaminen/liitteet/HE_yliopistolaki.pdf)
- Hannus, S. 2007. Monikerroksinen uusi hallinnan tapa alakouluissa. *Kasvatus* 38 (5), 400–416.
- Hanrahan, S. J. & Isaacs, G. 2001. Assessing self- and peer-assessment: the students' views. *Higher Education Research & Development* 20 (1), 53–70.
- Harman, G. 1998. Quality assurance mechanisms and their use as policy instruments: major international approaches and the Australian experience since 1993. *European Journal of Education* 33 (3), 331–348.
- Harvey, L. 2002. The end of quality? *Quality in Higher Education* 8 (1), 5–22.
- Harvey, L. & Stensaker, B. 2008. Quality culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education* 43 (4), 427–442.
- Hatch, M. J. & Schultz, M. 1997. Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing* 31 (5/6), 356–365.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Heinonen, S. 2001. Arvioinnin teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, & S. Heinonen, 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Helsinki: Opetushallitus, 21–47.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Helsingin yliopisto 365 v. 2005. Viitattu 25.3.2009  
[http://www.helsinki.fi/yliopistonhistoria/365/yliopisto\\_365\\_alku.html](http://www.helsinki.fi/yliopistonhistoria/365/yliopisto_365_alku.html)
- Hendry, G. D. & Dean S. J. 2002. Accountability, evaluation of teaching and expertise in higher education. *The International Journal for Academic Development* 7 (1), 75–82.
- Henkel, M. 1998. Evaluation in higher education: conceptual and epistemological foundations. *European Journal of Education* 33 (3), 285–297.
- Henkel, M. & Vabø, A. 2000. Academic identities. Teoksessa M. Kogan, M. Bauer, I. Bleiklie & M. Henkel, Transforming higher education. A Comparative study. Higher Education Policy Series 57. London: Jessica Kingsley, 159–196.
- Henriksson, L., Peltonen, T. & Alajoutsijärvi, K. 2007. Kehityskeskustelujen lanseeraaminen yliopistoissa: tapaustutkimus kulttuurisista logiikoista akateemisessa työyhteisössä. *Hallinnon tutkimus* 26 (4), 30–43.

- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. & Taylor, S. 2001. The OECD, globalisation and education policy. Issues in Higher Education. Amsterdam: IAU Press / Pergamon.
- Hicks, D. 2009. Evolving regimes of multi-university research evaluation. *Higher Education* 57 (4), 393–404.
- Himanka, J. 2008. Yliopiston idea ja J. V. Snellman. *Kasvatus* 29 (1), 20–30.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. 2000a. Tieteelliselle tutkimustyölle asetetut vaatimukset. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi, 24–30.
- Hirsjärvi, S. 2000b. Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi, 178–215.
- Hoffman, D., Välimaa, J. & Huusko, M. 2008. The Bologna process in academic basic units: Finnish universities and competitive horizons. Teoksessa J. Välimaa & O.-H. Ylijoki (toim.) *Cultural perspectives on higher education*. Springer, 227–243.
- Hollway, W. 2004. ‘There’s more than one ‘I’ in identity’: an etymological search for the link between identity and identification. Viitattu 25.3.2009 [http://www.open.ac.uk/socialsciences/identities/pdf/i\\_in\\_identity.pdf](http://www.open.ac.uk/socialsciences/identities/pdf/i_in_identity.pdf)
- House, E. R. 1990. Trends in evaluation. *Educational Researcher* 19 (3), 24–28.
- House, E. R. 1993. Professional evaluation. Social impact and political consequences. Newbury Park: Sage.
- House, E. R. 1995. Evaluoinnin futuurin perspektiivi. Teoksessa S. Takala (toim.) *Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 23–32.
- House, E. R. & Howe, K. R. 1999. Values in evaluation and social research. Thousand Oaks: Sage.
- Humanistisen koulutusalan arvioinnin tulokset 1993. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1993: 9. Helsinki: Opetusministeriö.
- von Humboldt, W. 1990. Berliinin ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisaatiosta. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus, 56–66.
- Hutchings, P. A. & Marchese, T. J. 1990. Assessing curricular outcomes – the US experience. *Higher Education Management* 2 (1), 20–26.
- Huusko, M. 1999. Palautetta palautejärjestelmistä. Selvitys opiskelijapalautteiden keräämisestä Oulun yliopistossa. Uutisia opetuksen kehittämisestä Oulun yliopiston laitoksilla 8.
- Huusko, M. 2006. Sivistysyliopiston mahdollisuus. Teoksessa J. Ursin & J. Välimaa (toim.) *Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 115–134.
- Huusko, M. & Jokinen, S. 2001. “En minä, mutta pojat.” Yliopisto-opiskeluun liittyvä epäeettinen toiminta sivistyksen ja tuloksellisuuden ristivedossa. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisu A19.
- Huusko, M. & Karjalainen, A. 2005. Auditointia yliopistossa laitospolitiikan ehtoilla. *Aikuiskasvatus* 25 (4), 307–315.
- Huusko, M. & Muhonen, R. 2003. Yliopistojen jännitteiset arvot. *Kasvatus* 34 (3), 219–229.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

- Huusko, M. & Saarinen, T. 2003. Opetuksen laatu korkeakoulupoliittisena kysymyksenä. Teoksessa G. Knubb-Manninen (toim.) *Laadun tekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 33–54.
- Huusko, M. & Välimaa, J. 2005. Bolognan prosessi perusyksiköissä. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita. Kasvatustieteiden tutkimuksen kehittämissuunnitelmia*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–72.
- Hyvärinen, K., Hämäläinen, K. & Pakkanen, P. 1996. Arviointihankkeet Helsingin yliopistossa 1990-luvulla ja niiden vaikutukset toimintaan. Helsinki: Yliopistopaino.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Häkkinen, K. 2005. Nykysuomen etymologinen sanakirja. WSOY: Juva.
- Hämäläinen, E. (toim.) 1998. Laatu Tehokkuus Vaikuttavuus. Taideteollisen korkeakoulun raportti koulutuksessa, taiteellisesta toiminnasta ja tutkimuksesta 1998. Taideteollinen korkeakoulu, opetuksen kehittämissuunnitelma: Yliopistopaino.
- Hämäläinen, K. & Kauppi, A. 2000. Evaluation in today's education. From control to empowerment. *Lifelong Learning in Europe V* (2), 68–75.
- Hämäläinen, K. & Moitus, S. (toim.) 1998. Laatu korkeakoulutukseen. Teoriaa ja käytäntöä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6. Helsinki: Edita.
- Hämäläinen, K. & Wahlén, S. 2001. Background. Teoksessa K. Hämäläinen, S. Pehu-Voima & S. Wahlén, *Institutional evaluation in Europe. ENQA workshop reports 1*. Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education, 5–8.
- Häyrinen-Alestalo, M. & Peltola, U. 2006. The problem of a market-oriented university. *Higher Education* 52 (2), 251–281.
- Hölttä, S. 1995a. Kansainvälinen näkökulma yliopistojen arviointiin – Itsesääteilyä ja tulosvastuuta. Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuiskoulutuksen arviointi: panoraamoja ja lähikuvia*. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 287–309.
- Hölttä, S. 1995b. Towards the self-regulative university. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Høstaker, R. & Vabø, A. 2008. Knowledge, society, higher education and the society of control. *Learning and teaching* 1 (1), 122–154.
- Høstmark-Tarrou, A.-L. 1999. The evaluation of structures in European universities. *European Journal of Education* 34 (3), 267–281.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Paikallistasolla tapahtuva koulutuksen arviointi. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen, *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. Helsinki: Opetushallitus, 64–77.
- Jaspers, K. 1961. Die Idee der Universität. Teoksessa K. Jaspers & K. Rossmann, *Die Idee der Universität*. Würzburg: Springer-Verlag, 41–165.
- Jones, J. & de Saram, D. D. 2005. Academic staff views of quality systems for teaching and learning: a Hong Kong case study. *Quality in Higher Education* 11 (1), 47–58.
- Jordell, K., Karlsen, R. & Stensaker, B. 1994. Review of quality assessment in Norway. The first national self-evaluation process. Teoksessa D. Westerheijden, J. Brennan & P. Maassen (toim.) *Changing contexts of quality assessment. Recent trends in West European higher education*. Utrecht: Lemma, 204–225.
- Julkunen, R. 2004. Hullua rakkautta ja sopimustohtoreita. Jyväskylä: Minerva.
- Kajanto, A. (toim.) 1995. Aikuiskoulutuksen arviointi: panoraamoja ja lähikuvia. Aikuisk-

- kasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Kallinen, S. 1995. Oulun yliopisto yhteiskunnallisena vaikuttajana. Oulun yliopiston hallintoviraston julkaisuja 8.
- Kallio, E. 2002. Yksilöllisiä heijastuksia – toimiiko yliopisto-opetuksen paikallinen itsearviointi? Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2. Helsinki: Edita.
- Kalliopuska, M. 2005. Psykologian sanasto. Helsinki: Otava.
- Kankaala, K., Kaukonen, E., Kutinlahti, P., Lemola, T., Nieminen, M. & Välimaa, J. 2004. Aluksi. Teoksessa K. Kankaala, E. Kaukonen, P. Kutinlahti, T. Lemola, M. Nieminen & J. Välimaa, Yliopistojen kolmas tehtävä? Helsinki: Edita, 11–14.
- Kantanen, H. 2005. Civic mission and social responsibility. New challenges for the practice of public relations in higher education. *Higher Education Management and Policy* 17 (1), 1–16.
- Kantanen, H. 2007. Stakeholder dialogue and regional engagement in the context of higher education. *Jyväskylä Studies in Humanities* 85. Jyväskylän yliopisto.
- Kantola, A. 2006a. Markkinakuri ja managerivalta. Poliittinen hallinta Suomen 1990-luvun talouskriisissä. 2. painos. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Kantola, A. 2006b. Suomea trimmaamassa: suomalaisen kilpailuvaltion sanastot. Teoksessa R. Heiskala & E. Luhtakallio (toim.) Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta? Helsinki: Gaudeamus, 156–178.
- Karjalainen, A. 2001. Tentin teoria. Dialogeja 4. Oulun yliopiston kehittämissyksikön julkaisuja.
- Karjalainen, A. 2005. Pedagoginen muutos yliopisto-organisaatiossa – idealismia vaiko realismia? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämissuunnitelmia. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–54.
- Karjalainen, A. & Huusko, M. 2004. Arviointiajattelun pikaopas. Opetuksen kehittämissyksikkö. Oulun yliopisto.
- Karvonen, E. 2005. Elämää mielikuvayhteiskunnassa. Imago ja maine menestystekijöinä myöhäismodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Gaudeamus.
- Kauko, J. 2006. Valta Bolognan prosessissa: laadunvarmistusajattelun leviäminen Euroopassa ja Suomessa. Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta, yleinen valtio-oppi. Poliitiikan tutkimuksen linja. Pro gradu -tutkielma.
- Kaukonen, E. 2004. Yliopistollisen tutkimuksen yhteiskunnallinen ulottuvuus. Teoksessa K. Kankaala, E. Kaukonen, P. Kutinlahti, T. Lemola, M. Nieminen, & J. Välimaa, Yliopistojen kolmas tehtävä? Helsinki: Edita, 69–86.
- Kekäle, J. 1999. Ainelaitosten johtamiskulttuurit ja selviytymisstrategiat. Strategisen johtamisen mahdollisuuksista laitosasolla. Teoksessa M. Mäliä & J. Vakkuri (toim.) Strateginen johtaminen yliopistossa. Ajattelutavat, mahdollisuudet ja haasteet. Tampere: Tampereen yliopisto, 177–207.
- Kells, H. R. 1995. Self-study processes. A guide to self-evaluation in higher education. American Council on Education. Series on Higher Education. 4th Edition. Phoenix: Oryx Press.
- Kells, H. R. 1996. Higher education evaluation systems for Latin America: an analysis of recent experiences and the formulation of a generalized model. *Higher Education Policy* 9 (3), 239–253.

- Kerr, C. 1982. *The uses of the university*. 3rd Edition. Cambridge: Harvard University Press.
- Ketonen, O. 1986. *Arvovallan politiikka. Suomalainen korkeakoulu ja korkeakoulupolitiikka. Näkökulmia suomalaiseen kulttuuriin*. Juva: WSOY.
- Kielitoimiston sanakirja. 2006. 1. osa. A–K. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1990. Korkeakoululaitoksen kehitys, ongelmat ja näkymät. Teoksessa O. Kivinen & R. Rinne (toim.) *Korkeakoulutus tutkimuskenttänä. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 1*. Turun yliopisto, 11–39.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. *Yliopiston huomen. Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Kivirauma, J. 2001. *Kansainvälistymisen pakot: kohti eriarvoistuvaa koulutuspolitiikkaa*. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 73–90.
- Kivistö, J. 2007. *Lectio praecursoria: Agency theory as a framework for the government-university relationship*. *Hallinnon tutkimus* 26 (3), 97–99.
- Klinge, M. 1989. *Keisarillinen Aleksanterin yliopisto 1808–1917*. Helsinki: Otava.
- Kogan, M. 1994. Reflections on the self-reporting process. *Higher Educational Management* 6 (3), 351–356.
- Kogan, M., Allardt, E., Kirkwood, R., Praestgaard, E. & Ulrich, T., 1993. *Evaluation of the University of Jyväskylä. Report of external visiting group*. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kogan, M., Moses, I. & El-Khawas, E. 1994. *Staffing higher education. Meeting new challenges. Report of the IMHE project on policies for academic staffing in higher education*. London: Jessica Kingsley.
- Kohti eurooppalaista korkeakoulutusaluetta. 2001. Euroopan korkeakouluministereiden kohti Prahassa 19.5.2001 – Kommunikea. Viitattu 25.3.2009  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/prahankommunikea.doc>
- Koivula, J., Rinne, R. & Niukko, S. 2009. *Yliopistot yrityksinä? Merkkejä ja merkityksiä Suomessa ja Euroopassa*. *Kasvatus* 40 (1), 7–27.
- Konttinen, R. 1995. *Arvostelusta näyttöön. Koulutuksen arvioinnin kehityspiirteitä Suomessa*. *Kasvatus* 26 (1), 6–14.
- Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. (toim.) 2008. *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31*.
- Korkeakoulujen arviointineuvosto, 2005. *Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi. Auditointikäsi kirja vuosille 2005–2007*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 4.
- Korkeakoulujen arviointineuvosto, 2007. *Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi. Auditointikäsi kirja vuosille 2008–2011*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7.
- Korkeakoulujen arviointineuvoston toimintasuunnitelma 2000–2003. 2000. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11. Helsinki: Edita.
- Korkeakoulujen toiminnan arviointimenetelmien kehittämistyöryhmän muistio. 1985. Opetusministeriön työryhmien muistioita 26. Helsinki: Opetusministeriö.



- Korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelma 1979–86. 1979. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosasto. Helsinki: Helsingin yliopiston monistuspalvelu.
- Korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelma vuosille 1987–1992, 1987. Valtioneuvoston 19.2.1987 hyväksymä. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosasto. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Korkeakoulutuksen laadunvarmistus 2004. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 6. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepoliittinen osasto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koro-Ljungberg, M. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. *Kasvatus* 36 (4), 274–284.
- Koski, L. 1996. Tulosjohtaminen ja toiminnan arviointi yliopistoja pelastamassa. Teoksessa B. Helenius, E. Hämäläinen & J. Tuunainen (toim.) *Kohti McDonald's -yliopistoa? Näkökulmia suomalaisen korkeakoulu- ja tiedepoliittikkaan*. Helsinki: Tammi, 177–206.
- Koski, L. 2002. Yliopiston sisäinen toimintalogiikka 1900-luvun muutoksissa. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) *Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 33–51.
- Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996, 1991. Valtioneuvoston 20.11.1991 hyväksymä. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepoliittinen linja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. 1998. Arviointi 7. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koulutus & tutkimus 2000. 1996. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995–2000. Valtioneuvoston päätös 21.12.1995. Helsinki: Edita.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004. 1999. Kehittämissuunnitelma 29.12.1999. Opetusministeriö. Helsinki: Edita.
- Kuittinen, M. 2007. Kontrollista sitouttamiseen – uudet kontrollimuodot ja niiden vastustamiskeinot organisaatiossa. *Hallinnon tutkimus* 26 (4), 19–29.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laine, T. & Malinen, A. 2008. Arvotietoisuus arvioinnin perustana. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja* 31, 11–23.
- Laitinen, I. 2008. Autenttinen evaluatioetiikka. *Acta Universitatis Lapponiensis* 133. Lapin yliopisto.
- Laki korkeakoululaitoksen kehittämisestä vuosina 1967–1986. 1966. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosasto.
- Laki korkeakoululaitoksen kehittämisestä 31.12.1986/1052. 1986. Viitattu 25.3.2009 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19861052>
- Larsen, I. & Gornitzka, Å. 1995. New management system in Norwegian universities: the interface between reform and institutional understanding. *European Journal of Education* 30 (3), 347–361.
- Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.

- Lehtinen, E., Kess, P., Ståhle, P. & Urponen, K. 2000. Tampereen yliopiston opetuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1. Helsinki: Edita.
- Leskinen, S. (toim.) 1994. Evaluation of the University of Jyväskylä. Part I Report of external visiting group. Part II Self-evaluation report. University of Jyväskylä.
- Linnakylä, P. 1998. Koulutuksen kansallisen ja kansainvälisen arvioinnin haasteita. *Kasvatus* 29 (2), 175–189.
- Linnakylä, P. 2005. Aikuisten avaintaitojen kansainvälinen arviointi – monitahoinen ja jännitteinen. *Aikuiskasvatus* 25 (4), 260–271.
- Linnakylä, P. & Atjonen, P. 2008. Arviointi, tutkimus ja arviointitutkimus koulutuksen tietotuotannossa. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31, 79–96.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. *Opetus* 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liuhanen, A.-M. (toim.) 1993. Report on the self-assessment of the University of Oulu. University of Oulu.
- Liuhanen, A.-M. (toim.) 1997. Yliopistot arvioivat toimintaansa. Mitä opitaan? Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2. Helsinki: Edita.
- Liuhanen, A.-M. 2005. University evaluations and different evaluation approaches: a Finnish perspective. *Tertiary Education and Management* 11 (3), 259–268.
- Liuhanen, A.-M. 2007. How are university evaluations used? – The perspectives of two Finnish universities. Academic dissertation. Tampere: Tampere University Press.
- Lontoon julkilausuma. 2007. Kohti eurooppalaista korkeakoulutusalueetta: haasteisiin vastaaminen maailmanlaajuisessa toimintaympäristössä. 18. toukokuuta 2007. Viitattu 25.3.2009  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/Lontoon\\_julkilausuma\\_suomeksi\\_180507.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/Lontoon_julkilausuma_suomeksi_180507.pdf)
- Lundgren, U. P. 2002. Voidaanko koulutusta arvioida kansallisella tasolla? Teoksessa Honkonen, R. (toim.) *Koulutuksen lumo – retoriikka, politiikka ja arviointi*. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 193–208.
- Luonnontieteiden koulutuksen arviointi 1993. Luonnontieteiden koulutuksen arviointiryhmän loppuraportti. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 1993:3. Helsinki: Opetusministeriö.
- Luukkonen, T. & Ståhle, B. 1990. Quality evaluations in the management of basic and applied research. *Research policy* 19 (4), 357–368.
- Lyotard, J.-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Vastapaino.
- Maassen, P. A. M. 1997. Quality in European higher education: recent trends and their historical roots. *European Journal of Education* 32 (2), 111–128.
- Mabry, L. 2005. Assessment. Teoksessa S. Mathison (toim.) *Encyclopedia of evaluation*. Thousand Oaks: Sage, 22.
- Malicet, D. P. 1997. Evaluation and self-evaluation in French universities. *European Journal of Education* 32 (2), 165–173.
- Manninen, J. 1990. Yliopistoideat. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus, 242–255.
- Manninen, J. & Kauppi, J. 2008. Kehittävä arviointi. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Sil-

- vennoinen (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31, 117–125.
- Margetson, D. 1997. Ethics in assessing and developing academic quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 22 (2), 123–134.
- Marginson, S. 2007. Globalisation, the “idea of university” and its ethical regimes. *Higher Education Management and Policy* 19 (1), 31–45.
- Marginson, S. & Rhoades, G. 2002. Beyond national states, markets, and systems of higher education: glonacal agency heuristic. *Higher Education* 43 (3), 281–309.
- Markkanen, T. 2006. Yliopistojen kolmas tehtävä ja suomen kieli. *Tieteessä tapahtuu* 23 (3), 37–38.
- Markwick, N. & Fill, C. 1997. Towards a framework for managing corporate identity. *European Journal of Marketing* 31 (5/6), 396–409.
- Marton, F. 1986. Phenomenography – A Research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of thought* 21 (3), 28–49.
- Marton, F. 1992. Phenomenography and “the art of teaching all things to all men”. *Qualitative Studies in Education* 5 (3), 253–267.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. Neville (toim.) *The international encyclopedia of education*. 2nd edition, Vol. 8. London: Pergamon, 4424–4429.
- Marton, F. 1997. Phenomenography. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) *Educational research, methodology and measurement: An international handbook*. Cambridge: Pergamon, 4424–4429.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Masschelein, J. & Ricken, N. 2003. Do we (still) need the concept of Bildung? *Educational Philosophy and Theory* 35 (2), 139–154.
- Massy, B., Short, P. M. & Graham, S. 2005. Workshop on academic audit. ASHE presentation 19.11.2005. Philadelphia, USA.
- Mehtonen, L. 1990. Yliopisto sivistyksen ja valistuksen kenttänä. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö OTUS rs.* Helsinki: Gaudeamus, 18–27.
- Mehtonen, L. 2005. Moderniteetin jäljillä. Tekstejä aistisuudesta, tiedosta ja sivistyksestä. Niin & näin -lehden filosofinen julkaisusarja 23<sup>o</sup>45.
- Meklin, P. & Näsi, S. 1994. Budjettiohjauksen uudistus ja laskentatoimen muuttuva rooli julkisessa hallinnossa. *Hallinnon tutkimus* 13 (4), 231–243.
- Meri, V. 1991. *Sanojen synty. Suomen kielen etymologinen sanakirja*. Jyväskylä: Gummerus.
- Merton, R. K. 1968. The Matthew effect in science. *Science* 159 (3810), 56–63.
- Merton, R. K. 1982. *Social research and the practicing professions*. Lanham: University Press of America.
- Mezirow, J. 1995a. Esipuhe. Teoksessa J. Mezirow. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 5–13.
- Mezirow, J. 1995b. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.

- Moingeon, B. & Ramanantsoa, B. 1997. Understanding corporate identity: the French school of thought. *European Journal of Marketing* 31 (5/6), 383–395.
- Moitus, S. & Saari, S. 2004. Menetelmistä kehittämiseen. Korkeakoulujen arviointineuvoston arviointimenetelmät vuosina 1996–2003. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 10.
- Moitus, S. & Seppälä, H. 2004. Mitä hyötyä arvioinneista? Selvitys Korkeakoulujen arviointineuvoston 1997–2003 toteuttamien koulutusala-arviointien käytöstä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 9.
- Mäntysaari, M. 1999a. Millaista asiantuntijuutta arviointitutkimus antaa? Teoksessa R. Eräsaari, T. Lindqvist, M. Mäntysaari & M. Rajavaara (toim.) *Arviointi ja asiantuntijuus*. Helsinki: Gaudeamus, 7–13.
- Mäntysaari, M. 1999b. Arviointitutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa R. Eräsaari, T. Lindqvist, M. Mäntysaari & M. Rajavaara (toim.) *Arviointi ja asiantuntijuus*. Helsinki: Gaudeamus, 54–68.
- Neave, G. 1988. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of quality assurance in higher education in Western Europe 1986-1988. *European Journal of Education* 23 (1 -2), 7–23.
- Neave, G. 1990. On preparing for markets: trends in higher education in Western Europe, 1988-1990. *European Journal of Education* 25 (2), 105–122.
- Nieminen, M. 2004. Lähtökohtia yliopistojen kolmannen tehtävän tarkastelulle. Teoksessa K. Kankaala, E. Kaukonen, P. Kutinlahti, T. Lemola, M. Nieminen, & J. Välimaa, *Yliopistojen kolmas tehtävä?* Helsinki: Edita, 15–42.
- Numminen, J. 1987. *Yliopistokysymys*. Helsinki: Otava.
- Nybom, T. 2007. A rule-governed community of scholars: the Humboldt vision in the history of the European university. Teoksessa P. Maassen & J. P. Olsen (toim.) *University dynamics and European integration*. Dordrecht: Springer, 55–79.
- Nykysuomen sanakirja 1. 2002. Valtion toimeksiannosta teettänyt Suomalaisen Kirjallisuuden seura. Ensimmäinen osa A–I. Juva: WSOY.
- Nyysölä, K. & Saarinen, T. 1997. Alkusanat. Teoksessa K. Nyysölä & T. Saarinen (toim.) *Näkökulmia korkeakoulujen tulokellisuuteen*. Koulutusosologian tutkimuskeskus. Raportti 41. Turun yliopisto, 9–11.
- Näsi, S. 2000. Tulohajaus ja ulkopuolinen rahoitus – yliopistojen muutoksen kulmakivet. Teoksessa S. Näsi & J. Latvanen (toim.) *Arkiatatuksia yliopistojen tulohajauksesta ja ulkopuolisesta rahoituksesta*. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteiden tiedekunta 120, 5–18.
- O'Meara, K. 2000. Uncovering the values in faculty evaluation of service as scholarship. *The Review of Higher Education* 26 (1), 57–80.
- Olsen, J. P. 2007. The institutional dynamics of the European university. Teoksessa P. Maassen & J. P. Olsen (toim.) *University dynamics and European integration*. Dordrecht: Springer, 25–53.
- Opetusministeriö 2006. Korkeakoulujen rakenteellinen kehittäminen. Puheenvuoro valtakunnallisessa seminaarissa yliopistoille ja ammattikorkeakouluille Lappeenrannassa 21.–22.8.2006.
- Parjanen, M. 2003. Amerikkalaisen opiskelija-arvioinnin soveltaminen suomalaisen yliopistoon. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8. Helsinki: Edita.
- Parpala, A. 2005. Laadunvarmistusta yliopisto-opetusta kehittävästä näkökulmasta.

- Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjauja. Jyväskylä: PS-kustannus, 107–122.
- Patomäki, H. 2005. Yliopisto Oyj. Tulosjohtamisen ongelmat – ja vaihtoehto. Helsinki: Gaudeamus.
- Patton, M. Q. 1997. Utilization-focused evaluation. The new century text. 3rd edition. Thousand Oaks: Sage.
- Pehu-Voima, S. & Hämäläinen, K. (toim.) 1999. Opetusta kehittävää arviointia. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17. Helsinki: Edita.
- Pirttilä, I. 1997. Yliopistolaivan kapteenit. Akateemisten johtajien toimintahorisontit Joensuun yliopistossa. Sosiologian tutkimuksia 1. Joensuun yliopisto, sosiologian laitos.
- Pirttilä, I. 2005. Akateemisen työyhteisön kehittäminen ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Helsinki: Gaudeamus, 188–206.
- Powell, L. A. 2000. Realising the value of self-assessment: the influence of the Business Excellence Model on teacher professionalism. *European Journal of Teacher Education* 23 (1), 37–48.
- Power, M. 1999. The audit society: rituals of verification. Oxford: Oxford University Press.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Juva: WSOY.
- Rajavaara, M. 1999. Arviointitutkimuksen hyödynnettävyys. Teoksessa R. Eräsaari, T. Lindqvist, M. Mäntysaari & M. Rajavaara (toim.) Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki: Gaudeamus, 31–53.
- Rekilä, E. 1996. Korkeakoulujen arvioinnista. Teoksessa R. Laukkanen & K. Stenvall (toim.) Arviointi koulutus- ja tiedepolitiikassa. Tampereen yliopisto. Hallintotieteen laitos A 9, 79–88.
- Rekilä, E. 1999. Korkeakoulujen valtionohjaus ja korkeakoulujen johtaminen. Teoksessa M. Mälkiä & J. Vakkuri (toim.) Strateginen johtaminen yliopistossa. Ajattelutavat, mahdollisuudet ja haasteet. Tampere: Tampereen yliopisto, 67–82.
- Rekilä, E. 2004. Yliopistojen valtionohjauksen muutoksesta 1980-luvulta 2000-luvun alkuun. Analyysi asetettujen tavoitteiden toteutumisesta ja hallinnollisen ohjauksen muutoksesta yliopisto-valtio-suhteessa. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 257. Hallintotiede 32. Vaasan yliopisto.
- Rekilä, E. 2006. Kenen yliopisto? Tutkimus yliopistojen valtionohjauksesta, markkinaohjautuvuudesta ja itseohjautuvuudesta suomalaisessa yliopistojärjestelmässä. *Acta Wasaensia* 159. Hallintotiede 11. Vaasan yliopisto.
- Rekilä, E. & Saarinen, T. 1996. Evaluation of higher education in Finland. Teoksessa J.-C. Smeby (toim.) Evaluation of higher education in the Nordic countries. Nord 6. Nordic Council of Ministers, 35–50.
- Rekola, H. 2007. Mikä ohjaa yliopistoa? Ohjauksen jännitteitä akateemisessa kulttuurissa. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 23–38.
- Rinne, R. & Koivula, J. 2005. The changing place of the university and the clash of values. The entrepreneurial university in the European knowledge society. A review of literature. *Higher Education Management and Policy* 17 (3), 91–123.

- Rinne, R., & Simola, H. (2005). Koulutuksen ylikansalliset paineet ja yliopistojen uusi hallinta. *Tiede ja edistys* 30 (1), 6–26.
- Räisänen, A. 2005. Kehittävään arviointiin. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) *Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja* 6, 109–127.
- Rönholm, H. 2005. Arviointitiedot hyötykäyttöön. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) *Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja* 6, 59–79.
- Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 893.
- Saarinen, T. 1993. Arviointiin kohdistuvat odotukset: mikä on arvioinnin paikka ”korkeakoulutuksen kriisissä”? Teoksessa H. Jalkanen & L. Lestinen (toim.) *Korkeakoulutuksen kriisi? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 19.20.8.1993 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen V symposiumista. Jyväskylä, Kasvatustieteen tutkimuslaitos*, 93–105.
- Saarinen, T. 1995a. Nousukaudesta lamaan, määrästä laatuun. Korkeakouluarvioinnin käynnistyminen ja kokemukset laitoksilla. *Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti* 32. Turun yliopisto.
- Saarinen, T. 1995b. Systematic higher education assessment and departmental impacts: translating the effort to meet the need. *Quality in Higher Education* 1 (3), 223–234.
- Saarinen, T. 1997. Tehokkuudesta laatuun ja vaikuttavuuteen: Tuloksellisuudesta palkitseminen Suomessa. Teoksessa K. Nyyssölä & T. Saarinen, (toim.) *Näkökulmia korkeakoulujen tuloksellisuuteen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti* 41, 15–32.
- Saarinen, T. 2005a. From sickness to cure and further: construction of ‘quality’ in Finnish higher education policy from the 1960s to the era of the Bologna process. *Quality in Higher Education* 11 (1), 3–15.
- Saarinen, T. 2005b. ‘Quality’ in the Bologna process: from ‘competitive edge’ to quality assurance techniques. *European Journal of Education* 40 (2), 189–204.
- Saarinen, T. 2007. Quality on the move. Discursive construction of higher education policy from the perspective of quality. *Jyväskylä studies in humanities* 83. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Saarinen, T. & Ala-Vähälä, T. 2007. Accreditation, the Bologna process and national reactions: accreditation as concept and action. *Higher Education in Europe* 32 (4), 333–345.
- Saarinen, T. & Huusko, M. 2004. Koulutuksen laatu korkeakoulupolitiikan ja yliopistojen itsearviointien teksteissä. *Kasvatus* 35 (5), 485–498.
- Sallinen, A., Kontinen, R. & Panhelainen, M. 1994. Interactive model of self-evaluation quality assessment at the University of Jyväskylä. A pilot study. *Higher education Management* 6 (3), 357–375.
- Samuelowics, K. & Bain, J. D. 2002. Identifying academics’ orientations to assessment practice. *Higher Education* 43 (2), 173–201.
- Scriven, M. 1991. *Evaluation Thesaurus*. 4th Edition. Newbury Park: Sage.
- Seppänen-Järvelä, R. 1999. Kehittämistyö ja arviointi. Teoksessa R. Eräsaari, T. Lindqvist, M. Mäntysaari & M. Rajavaara (toim.) *Arviointi ja asiantuntijuus*. Helsinki: Gaudeamus, 90–105.
- Simola, R. 1993. Fenomenografia laadullisena tutkimusotteena. *Hoitotiede* 5 (1), 21–30.
- Simola, H. 2004. Kohti kolmannen tasavallan koulutuspolitiikkaa? Uusi hallinnan tapa,

- koulutus ja syrjäytyminen Suomessa. Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Hakapaino, 115–138.
- Simola, H. 2006. Kuusi teesiä laadunvarmistuksesta. *Tieteessä tapahtuu* 23 (3), 44–49.
- Simola, H. & Rinne, R. 2004. Laatuvalvankumous, arviointiteollisuus ja korkeakoulut. *Kasvatus* 35 (3), 330–341.
- Simola, H. & Rinne, R. 2006. Koulutuksen laadunarvioinnin yhteiskunnallisten vaikutusten tutkimisesta. *Arvioinnin teemanumero*. Suomen arviointiyhdistyksen supplementti. *Hallinnon tutkimus* 25 (3), 66–80.
- Sipilä, J. 2007. *Valta yliopistossa*. Tampere: Vastapaino.
- Sironen, E. 1987. Humanistisesta ja tieteellisestä yliopistosta. Teoksessa L. Mehtonen & E. Sironen, *Aistimellisuus, sivistys ja massakulttuuri*. Fragmentteja eräästä projektista 1977–1987. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 34, 5–8.
- Slaughter, S. & Leslie, L. L. 1997. *Academic capitalism. Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S. & Rhoades, G. 2004. *Academic capitalism and the new economy. Markets, states, and higher education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Sohlo, S. 2000. Laatu polttopisteessä. Yliopistojen rehtoreiden näkemyksiä laadusta ja sen kehittamisestä. Suomen yliopistojen rehtorien neuvoston julkaisuja 1/2000.
- Somervell, H. 1993. Issues in assessment, enterprise and higher education: the case for self-, peer and collaborative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 18 (3), 221–234.
- Sorbonne Joint Declaration. 1998. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris, the Sorbonne, May 25 1998. Viitattu 25.3.2009 [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/Sorbonne\\_declaration.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/Sorbonne_declaration.pdf)
- Staropoli, A. 1991. Institutional evaluation: The Role of the main actors in higher education. Teoksessa U. Dahllöf, J. Harris, M. Shattock, A. Staropoli, & R. in't Veld, *Dimensions of evaluation*. Report of the IMHE group on evaluation in higher education. Higher Education Policy series 13. London: Jessica Kingsley Publishers, 43–56.
- Stenman, F. 1981. Suomen fysiikan tilan arviointi. Teoksessa *Tieteellisen tutkimuksen arviointi*. Seminaariraportti. Suomen Akatemian julkaisuja 13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Stensaker, B. 2004. The transformation of organisational identities. Interpretations of policies concerning the quality of teaching and learning in Norwegian higher education. CHEPS. Universiteit Twente.
- Stensaker, B. 2007. The relationship between branding and organisational change. *Higher Education Management and Policy* 19 (1), 13–29.
- Summa, H. & Virtanen, T. 1999. Tulosjohtaminen yliopistojen ainelaitoksilla. Yleisen johtamismallin soveltuvuus akateemisen vapauden kontekstiin. Teoksessa M. Mäliä & J. Vakkuri (toim.) *Strateginen johtaminen yliopistossa*. Ajattelutavat, mahdollisuudet ja haasteet. Tampere: Tampereen yliopisto, 121–175.
- Suomen sanojen alkuperä. 1992. Etymologinen sanakirja 1, A-K. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 556. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 62.

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Takalo, T. & Aronen, P. (toim.) 1995. Monologista dialogiin – Tampereen yliopiston opetuksen arviointiprojektin loppuraportti. Tampereen yliopisto. Arviointiprojekti.
- Taras, M. 2008. Issues of power and equity in two models of self-assessment. *Teaching in Higher Education* 13 (1), 81–92.
- Taylor, L. 1994. Reflecting on teaching: the benefits of self-evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 19 (2), 109–121.
- Teichler, U. 1996. Comparative higher education: potential and limits. *Higher Education* 32 (4), 431–465.
- Teichler, U. 2000. Higher education research and its institutional basis. Teoksessa S. Schwartz & U. Teichler (toim.) *The institutional basis of higher education research. Experiences and perspectives*. Dordrecht: Kluwer, 13–24.
- Tirronen, J. 2005. Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat ja sivistyskäsitys. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 112.
- Tourmen, C. 2009. Evaluators' decision making: the relationship between theory, practice and experience. *American Journal of Evaluation* 30 (1), 7–30.
- Treuthardt, L. 2004. Tulosohjauksen yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa. Tarkastelunäkökulmina muoti ja seurustelu. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 245. Jyväskylän yliopisto.
- Treuthardt, L., Huusko, M. & Saarinen, T. 2006a. Management by results and higher education evaluation as fashions and success stories: the case of Finland. *Higher Education in Europe* 31 (2), 209–217.
- Treuthardt, L., Huusko, M. & Saarinen, T. 2006b. Tulosohjaus ja arviointi muotina ja menestystarinoina. Teoksessa T. Aarrevaara & J. Herranen (toim.) *Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.-6.9.2005 järjestetystä korkeakoulututkimuksen IX symposiumista*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 163–174.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi: Helsinki.
- Tuunainen, J. 2005. Hybrid practices? Contributions to the debate on the mutation of science and university. *Higher Education* 50 (2), 275–298.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Ursin, J. 2007. Yliopistot laadun arvioijina. Akateemisia käsityksiä laadusta ja laadunvarmistuksesta. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Ursin, J., Huusko, M., Aittola, H., Kiviniemi, U. & Muhonen, R. 2008. Evaluation and quality assurance in Finnish and Italian universities in the Bologna process. *Quality in Higher Education* 14 (2), 109–120.
- Uusikylä, P. 1999. Poliitiikan ja hallinnon arviointi. Teoksessa R. Eräsaari, T. Lindqvist, M. Mäntysaari & M. Rajavaara (toim.) *Arviointi ja asiantuntijuus*. Helsinki: Gaudeamus, 17–30.
- Virtanen, P. 2007. Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Helsinki: Edita.
- Vroeijenstijn, T. I. 1992. Self-regulation based on self assessment and peer review: Experiences in Dutch universities with external quality assessment. Teoksessa *Quality and communication for improvement*. Proceedings 12<sup>th</sup> European AIR Forum. Université Claude



- Bernard, Ecole Normale Supérieure, Lyon – France September 9–12, 1990. EAIR. Utrecht: Lemma, 243–264.
- Vroeijsenstijn, T. I. 1994. Improvement and accountability: Navigating between Scylla and Charybdis: guide for external quality assessment in higher education. London: Jessica Kingsley.
- van Vught, F. & Westerheijden, D. 1993. Quality management and quality assurance in European higher education. Enschede: CHEPS.
- Vuorela, T. 1990. Toiminnan arvioinnin tutkimusotteiden kehitys. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: VapK-kustannus.
- Välilmaa, J. 1998. Culture and identity in higher education research. *Higher Education* 36 (2), 119–138.
- Välilmaa, J. 2001. A historical introduction to Finnish higher education. Teoksessa J. Välilmaa (toim.) Finnish higher education in transition. Perspectives on massification and globalisation. Institute for educational research. University of Jyväskylä, 13–53.
- Välilmaa, J. 2004. Three rounds of evaluation and the idea of accreditation in Finnish higher education. Teoksessa S. Schwarz & D. F. Westerheijden (toim.) Accreditation and evaluation in the European higher education area. Dordrecht: Kluwer, 101–125.
- Välilmaa, J., Aittola, T. & Konttinen, R. 1998. Impacts of quality assessment: the case of Jyväskylä University. *Higher Education Management*, 10 (2), 7–29.
- Välilmaa, J., Hoffman, D. & Huusko, M. 2006. The Bologna process in Finland: perspectives from the basic units. Teoksessa V. Tomusk (toim.) Creating the European area of higher education. Voices from the periphery. Dordrecht: Springer, 43–68.
- Välilmaa, J. & Mollis, M. 2004. Social functions of evaluation in Argentine and Finnish higher education. *Higher Education in Europe XXIX* (1), 67–86.
- Wernick, A. 1994. Promotional culture. Advertising, ideology and symbolic expression. London: Sage.
- Woodhouse, D. 1996. Quality assurance: international trends, preoccupations and features. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 21 (4), 347–357.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O.-H. 2002. Yliopisto-opiskelun hyveet ja paheet. Teoksessa S. Ahola & J. Välilmaa (toim.) Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 53–72.
- Ylijoki, O.-H. & Aittola, H. 2005. Johdanto: hyvää akateemista työtä etsimässä. Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muutuvat käytännöt. Helsinki: Gaudeamus, 7–17.
- Yliopistolaki 27.6.1997/645 Finlex. Ajantasainen lainsäädäntö. Viitattu 25.3.2009 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1997/19970645>
- Ziman, J. 1996. "Postacademic science": constructing knowledge with networks and norms. *Science Studies* 9 (1), 67–80.

# Liitteet

## LIITE 1.

### Tutkimuksessa käytetyt itsearviointiraportit

- HSE 1998. Foppen, W., Delporte, D., McGill, D., Purg, D. & Shenton, G. Quality label? EQUIS evaluation report. Helsinki School of Economics and Business Administration. Publications of Higher Education Evaluation Council 10. Helsinki: Edita.
- HSE 2003. Helsinki School of Economics (HSE). European Quality Improvement System EQUIS. Self assessment report. April 4, 2003. (julkaisematon)
- HY 1993. Universitas Renovata. 1993. Helsingin yliopiston arviointiryhmän raportti ja ehdotukset. Helsinki: Yliopistopaino.
- HY 1994. Universitas Renovata Continuata. Helsingin yliopiston arviointiryhmän raportti. Helsinki: Yliopistopaino.
- HY 1996. Hyvärinen, K., Hämäläinen, K. & Pakkanen, P. Arviointihankkeet Helsingin yliopistossa 1990-luvulla ja niiden vaikutukset toimintaan. Helsinki: Yliopistopaino.
- HY 1999. Virtanen, A. & Mertano, S. (toim.) Learning by Comparing. The benchmarking of Administration at the University of Helsinki. Publications of Higher Education Evaluation Council 12. Helsinki: Edita.
- HY 2002. Tuomi, O. & Pakkanen, P. (toim.) Towards Excellence in Teaching. Evaluation of the Quality of Education and the Degree Programmes in the University of Helsinki. Helsinki: Edita.
- Itä-Suomi 1998. Dahllöf, U., Goddard, J., Huttunen, J., O'Brien, C., Román, O. & Virtanen, I. Towards the responsive university. The regional role of Eastern Finland Universities. Publications of Higher Education Evaluation Council 8. Helsinki: Edita.
- JoY 1998. The regional impact of the University. University of Joensuu. Self-evaluation report. Project for the regional role of Eastern Finland Universities. Joensuu: University of Joensuu.
- JoY 2002. Antikainen, A., Kallasmaa, H., Kallio, T., Karjalainen, K. & Viiri, A. Self-evaluation report on the regional impact of the University of Joensuu. Evaluation project of

- the impact of Eastern Finland universities and the Mikkeli campus. Joensuun yliopisto. Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä 28. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- JY 1993. Leskinen, S. (toim.) Jyväskylän yliopiston kokonaisarviointi. Osa I Kansainvälisen arviointiryhmän raportti. Osa II Jyväskylän yliopiston itsearviointi. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- KuvA 1999. Kuvataideakatemian itsearviointi. Ohjausryhmän pj. rehtori Erkki Soininen. (julkaisematon)
- KuvA 2000. Cohen, B., Jung, K. & Valjakka, T. From Academy of Fine Arts to University. Same name, wider ambitions. Publications of Higher Education Evaluation Council 2. Helsinki: Edita.
- KY 1995. Tikanoja, H. & Voutilainen, U. Kuopion yliopiston opetuksen arviointi ja kehittäminen. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 2. Hoitotieteen laitos. Kuopion yliopisto. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- KY 1998. Kinnunen, J., Laitinen, A., Husso, H., Teittinen, T. & Nerg, P. Kuopion yliopiston vaikuttavuus. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot 21. Hallintovirasto. Terveystieteiden ja -talouden laitos. Kuopion yliopisto. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- LTU 1998. Kyläheiko, K. The regional role and effectiveness of Lappeenranta university of technology. Self-evaluation report. Lappeenranta teknillinen korkeakoulu. Hallinnon julkaisuja 76. Lappeenranta: LTKK:n monistamo.
- LY 1994a. Lapin yliopisto – pohjoisen asiantuntija. Yleiskorkeakoulusta erikoistuneeksi yliopistoksi. Lapin yliopiston itsearviointi, osa I. Lapin yliopisto.
- LY 1994b. Lapin yliopisto – pohjoisen asiantuntija. Yleiskorkeakoulusta erikoistuneeksi yliopistoksi. Yksiköiden itsearviointien tiivistelmät. Lapin yliopiston itsearviointi, osa II. Lapin yliopisto.
- OY 1993a. Liuhanen, A.-M. (ed.) Report on the self-assessment of the University of Oulu. University of Oulu.
- OY 1993b. Davies, J. L., Lindström, C.-G., Pollok, K.-H., Scutte, F. Evaluation of the University of Oulu. Report of external visiting group. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan julkaisusarja.
- OY 1999. Davies, J. L., Lindström, C.-G., & Schutte, F. Five years of development: Follow-up evaluation of the University of Oulu. Publications of Higher Education Evaluation Council 7.
- SHH 2000. Gordon, C., Knodt, G., Lundin, R. A., Oger, O. & Shenton, G. Hanken in European Comparison. EQUIS evaluation report. Publications of Finnish Higher Education Evaluation Council 14. Helsinki: Edita.
- SibA 1995. Hyvärinen, L. (toim.) Sibeliuksen Akatemian kokonaisarviointi. Sibeliuksen Akatemia. Helsinki: Hakapaino Oy.
- SibA 2001. Valtonen, H. Oppimisen arviointi Sibeliuksen Akatemiassa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1. Helsinki: Edita.
- TaiK 1998. Hämäläinen, E. (toim.) Laatu Tehokkuus Vaikuttavuus. Taideteollisen korkeakoulun raportti koulutuksesta, taiteellisesta toiminnasta ja tutkimuksesta. Helsinki. Taideteollinen korkeakoulu, opetuksen kehittämistyöryhmä.
- TaY 1995a. Takalo, T. & Aronen, P. (toim.) Monologista dialogiin – Tampereen yliopiston opetuksen arviointiprojektin loppuraportti. Tampereen yliopisto. Arviointiprojekti.
- TaY 1995b. von Wright, J., Haavio-Mannila, E., Konttinen, R. & Syrjälä, L. Tampereen

- yliopiston opetuksen arviointi. Ulkopuolisen arviointiryhmän raportti. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 29. Helsinki: Painatuskeskus.
- TaY 2000. Lehtinen, E., Kess, P., Stähle, P. & Urponen, K. Tampereen yliopiston opetuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1. Helsinki: Edita.
- TeaK 1999. Repo, R. (toim.) Teatterikorkeakoulun kokonaisarviointi. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 32. Teatterikorkeakoulu. Helsinki: Yliopistopaino.
- TKK 1997. Helsinki University of Technology, HUT self-evaluation report. CRE institutional review programme. (julkaisematon)
- TKK 1998. Institutional review of the Helsinki University of Technology. CRE institutional evaluation programme. CRE reviewers' report. October 1998. (julkaisematon)
- TTY 1998. Self-evaluation report. 1998. Tampere University of Technology. 9.1.1998. (julkaisematon)
- TuKKK 1999a. Strategy 2000. From vision to action. Institutional review of Turku School of Economics and Business Administration. The self-evaluation report. (julkaisematon)
- TuKKK 1999b. Strategy 2000. From vision to action. Institutional review of Turku School of Economics and Business Administration. The self-evaluation reports of the departments and units. (julkaisematon)
- TY 1999. Hedman, J. & Aaltonen, S. External economic impacts of the University of Turku. Self-evaluation report. Turun yliopisto. Rehtorinviraston julkaisusarja 6. Kehittäminen ja suunnittelu. Turku: Unipapsin jäljennepalvelu.
- TY 2000. Puukka, J. External impact of the University of Turku. Self-evaluation report. University of Turku. Rector's office publications 1. Turku: Kirjapaino Grafia Oy.
- VY 1995. Niemikorpi, A. (toim.) Panosten arvioinnista tuotosten kehittämiseen. Vaasan yliopiston kokonaisarviointi. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 1. Vaasa 1995.
- VY 2000. Niemikorpi, A. (toim.) From evaluation to systematic development. Self-evaluation report of the follow-up evaluation. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 69. Vaasa.
- ÅA 1997. Self-evaluation report of Åbo Akademi University. December 1997. (julkaisematon)

## LIITE 2.

Jyväskylässä 26.1.2004

Hyvä laitosjohtaja tai arvioinneista vastaava henkilö,

Teen väitöskirjatutkimusta suomalaisten yliopistojen opetuksen ja koulutuksen itsearvioinneista. Jokainen suomalainen yliopisto on arvioinut omaa toimintaansa viimeisen kymmenen vuoden aikana, ja iso työ määrä näistä arvioinneista on tehty laitostasolla. Osana tutkimusta selvitän laitosten eli perusyksiköiden (myös osastot ja klinikat) johtajien tai arvioinneista vastaavien henkilöiden käsityksiä itsearvioinnin ilmiöstä ja sen roolista osana laitoksen toimintaa. Toivon, että vastaatte mukanaolevaan kyselyyn niin monipuolisesti ja laajasti kuin mahdollista. Tarvittaessa voitte jatkaa vastauksia paperin kääntöpuolelle. Palautattehan kyselyn oheisessa kuussa perjantaihin 27.2.2004 mennessä. Voitte halutessanne vastata myös sähköpostilla tai lähettää vastauksenne levykkeellä. Voin myös toimittaa pyydettyä kysymykset sähköpostilla.

Tutkimukseen on valittu mukaan neljä suomalaista yliopistoa (Jyväskylän, Oulun ja Tampereen yliopistot sekä Taideteollinen korkeakoulu). Kysely on lähetetty edellä mainittujen yliopistojen laitosten tai osastojen johtajille. Voitte halutessanne antaa kyselyn eteenpäin henkilölle, joka on hoitanut laitoksen itsearviointiprosesseja yksin tai työryhmän kanssa. Myös työryhmä voi yhdessä vastata kysymyksiin. Vastauksenne käsitellään luottamuksellisesti eikä henkilöllisyyttenne paljastu tutkimuksen teon missään vaiheessa. Tutkimus toteutetaan opetusministeriön rahoittamassa FINHERT-jatkokoulutusohjelmassa, ja tutkimuksen ohjaajina toimivat professorit Jussi Välimaa ja Tapio Aittola Jyväskylän yliopistosta. Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksestani.

Kiitos vastauksestanne jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Mira Huusko, KM  
tutkijakoulutettava  
Koulutuksen tutkimuslaitos  
PL 35  
40014 Jyväskylän yliopisto  
puh. 014/260 3207  
fax 014/260 3201  
mira.huusko@ctl.jyu.fi

## KYSELY OPETUKSEN JA KOULUTUKSEN ITSEARVIOINNISTA

### I Taustatiedot:

1. Yliopisto: \_\_\_\_\_

2. Laitos: \_\_\_\_\_

3. Vastaaajan asema laitoksella ja tehtävänimike:

4. Vastaaajan sukupuoli:  nainen  mies

5. Lomake on täytetty:  yksin  työryhmässä.

Jäsenten asemat ja tehtävänimikkeet:

### II Kysely itsearvioinnista:

1. Millaisia opetuksen ja koulutuksen arviointeja laitoksellanne on toteutettu tai toteutetaan? Onko niihin sisältynyt itsearviointia?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Mitä mainitsemistanne arvioinneista pidätte antoisimpana laitoksellenne? Miksi?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Kenen aloitteesta itsearviointeja on tehty?

- laitoksen omasta aloitteesta
- opiskelijoiden aloitteesta
- tiedekunnan aloitteesta
- yliopiston hallinnon (opetuksen kehittämissyksikön tai -hankkeen) aloitteesta
- Korkeakoulujen arviointineuvoston aloitteesta
- muun, minkä \_\_\_\_\_

4. Kuka tai ketkä ovat vastanneet itsearviointien toteuttamisesta laitoksella?

- yksittäinen henkilö, kuka? \_\_\_\_\_
- työryhmä, kuinka monta henkeä? \_\_\_\_\_
- joku muu, kuka/ketkä? \_\_\_\_\_

5. Miten itsearviointia on käytännössä toteutettu laitoksella (erillisinä projekteina, kyselyinä, haastatteluina, opiskelijapalautteiden keräämisinä tms.)?

---



---



---



---



---



---



---

6. Millaista hyötyä laitoksellenne on mielestänne ollut itsearvioinnista/itsearvioinneista? Miten ne ovat tukeneet laitoksen toimintaa (opetusta, tutkimusta, palvelutehtäviä)?

---



---



---



---



---

7. Onko itsearvioinnista/itsearviointeista ollut mielestänne laitoksellenne haittaa? Millaista?

---

---

---

---

---

---

---

8. Ovatko itsearvioinnit mielestänne muuttuneet laitoksellanne viimeisten vuosien aikana? Miten? Miten itsearviointia aiotaan kehittää jatkossa?

---

---

---

---

---

---

---

9. Miten määrittelisitte itsearvioinnin?

---

---

---

---

---

---

---



10. Muuta kommentoitavaa itsearviointeihin, arviointiprosesseihin tai esitettyihin kysymyksiin liittyen.

---

---

---

---

---

---

---

Kiitos vaivannäöstänne!

## LIITE 3.

### Esimerkki merkitysyksiköistä ja niiden pohjalta tehtävien kategorioiden muodostamisesta.

1. Projektimaiset arvioinnit	2. Opiskelijapalautteet opetuksesta ja oppimisesta	3. Opetussuunnitelmatyö ja työelämäpalaute
<p>”Opetuksen laadun arviointi (...) Laaja opiaa-arviointi 2000–2001” (JY 1:1,2)</p> <p>”erilliset projektit” (JY 1:5)</p> <p>”laatuysikköhakuun liittynyt itsearviointi” (Tay 2:2)</p> <p>”koulutusohjelmalle tehty arviointineuvoston järjestämä kansainvälinen arviointi ja jatkok seuranta” (OY 3:1)</p> <p>”koulutuksen laatuysikköhäun yhteydessä” (OY 4:1)</p> <p>”Media-alan tutkimuksen ja koulutuksen arviointi v. 2001” (Tay 7:1)</p> <p>”Tay:n tutkimuksen arviointi” (Tay 7:1)</p> <p>”kansainvälinen media- ja viestintäalojen korkeakoulutuksen arviointi (Ta 8:1)</p> <p>”Tampereen yliopiston tutkimuksen arviointi” (Tay 8:1)</p> <p>”Tampereen yliopiston opetuksen arviointi” Tay 8:1)</p> <p>”OPLAA-arviointi” (JY 9:1)</p> <p>”Opetuksen laatuprojekti (OPLAA) aloitettiin 1996” (Tay 8:1)</p> <p>”opetuksen laatuhanke” (JY 10:1)</p> <p>”Tietealan kansainvälinen arviointi vuonna 1996” (OY 11:1)</p> <p>”mukana valtakunnallisessa valintakoearvioinnissa v. 2002” (OY 11:1)</p> <p>”Oulun yliopiston sisäinen koulutusohjelma-arviointi KOTKAN SILMÄ 2000–2003” (OY 11:1)</p> <p>”osasto on hakenut kahdesti opetuksen laatuysikkön asemaa” (OY 14:1)</p> <p>”Oplaan arviointina” (JY 19:1)</p> <p>”arviointi (KKA) ’opetuksen laatuysikkö’ -häun yhteydessä”(JY 20:1)</p>	<p>”opiskelijapalaute” (JY 1:5, OY 12:1)</p> <p>”jatkuva itsearviointi perustuu opiskelijapalautteisiin” (Tay 2:5)</p> <p>”opiskelijapalautteiden keräämisenä” (OY 4:5, JY 9:5, OY 14:5, Tay 16:5, OY 24:5, JY 28:5, JY 31:5, Tay 53:5)</p> <p>”kurssikritiikki” (OY 6:1)</p> <p>”jatkuva kurssikohtaisen palautteen kerääminen” (Tay 7:5)</p> <p>”opiskelijakyselyillä ja -palautteilla” (Tay 8:5)</p> <p>”jatkuva opiskelijapalaute kaikista kursseista” (JY 10:5)</p> <p>”jatkuva arviointi opintojaksojen yhteydessä, myös verkossa” (OY 11:1)</p> <p>”opetuksesta kerätään jatkuvasti palautetta, kaikista kursseista” (OY 13:1)</p> <p>”kunkin kurssin jälkeen pyydetään opiskelijoilta sekä suullinen että kirjallinen palaute” (OY 15:1)</p> <p>”opiskelijapalautteena” (JY 19:5)</p> <p>”säännölliset kurssikyselyt (kaikki kurssit käydään läpi muutamassa vuodessa)” (JY 20:1)</p> <p>”opiskelijoilta kerätään luku kausittain palaute opetuksesta. (...) Palautetta on mahdollista antaa myös sähköisesti. (...) Syksyllä 2003 otetaan käyttöön myös englanninkielisen opetuksen sähköinen palautusjärjestelmä.” (JY 21:1)</p> <p>”Kukin opintojakson vetäjä on haluamallaan tavalla (kyselyin, haastatteluin ym.) kerännyt viimeiseltä luentokerralta palautetta. Yksittäiset opettajat ovat saattaneet tarkentaa kyse-</p>	<p>”Normaalin opetussuunnitelmatyön puitteissa on käynnissä jatkuva itsearviointiprosessi.” (Tay 2:1)</p> <p>”opetuksen suunnitellun vuorovaikutteisuutta lisäämiseen tähtäävä hanke (osuvuus)” (Tay 2:1)</p> <p>”Lisäksi itsearviointi liittyy opetussuunnitelman (OPSU) työskentelyyn. Syksyllä 2003 tehtiin ydinainesanalyysjä, joilla valmistaudutaan kaksivaiheiseen tutkintorakenteeseen v. 2005 lähtien.” (Tay 7:5)</p> <p>”On auttanut ydinainesanalyysin teossa, HOPSien suunnittelussa ja ennen kaikkea uuden tutkintorakenteen suunnittelussa.” (OY 11:6)</p> <p>”Tiedekunnan opintouudistuksen yhteydessä muutama vuosi sitten toteutettiin ydinainesanalyysi ja osallistuttiin lukuvuosis kokouksiin ja tämä työ muodosti pohjan nykyiselle opetusohjelmalle.” (OY 15:1)</p> <p>”Osallistuimme yhtenä laitoksena yliopiston piirissä tapahtuneeseen arviointiin, jossa erityisesti arvioitiin työmääriä.” (Tay 16:1)</p> <p>”Kyselyt valmistuneille heidän menestymisestä työmarkkinoilla ja opetuksen työelämävas taavuudesta” (JY 20:1)</p> <p>”Aika ajoin on kerätty esimerkiksi opinto-oppaan päivitystä varten sekä opettajakunnan että opiskelijoiden palautetta.” (JY 21:1)</p> <p>”Laitoksellamme on toteutettu laaja opetuksen kehittämisprojekti, jossa on määritetty teoriaopetuksen kuormittavuus ja koko teoriaopetus on muutettu</p>

<p>"EFQM" (TaiK 22:1)  "Media- ja viestintäalan korkeakoulutuksen arviointi" (TaiK 22:1)  "konetekniikan koulutusohjelmien arviointi" (OY 24:1)  "Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi" (JY 26:1)  "OPLAA-arviointiprosessi" (JY 26:1)  "OPLAA! itsearviointi v. 2000, sen päivitys v. 2003 (JY 27:1)  "valintakokeen arviointi; oma vastaava (kysely) v. 2003; (JY 27:1)  "yksi oppiaineiden välinen (oplaa)" (JY 28:1)  "Akatemian arviointi 1994" (JY 28:8)  "opettajankoulutusta koskevat itsearviointikysymykset" (JY 29:1)  "koko henkilökunta arvioi itsensä, koulutuksen ja opetuksen v. 2000" (JY 30:1)  "tutkimuksen arvioinnin myötä arvioidaan myös koulutusta ja opetusta" (Tay 31:1)  "Oplaa-projektiin liittyvät itsearvioinnit ja vertaisryhmäarvioinnit" (JY 32:1)  "yliopiston ulkopuolisen tahon opetuksen laatu -arviointi" (Tay 33:1)  "Historia-aineiden valtakunnallinen arviointi (1992)" (JY 34:1)  "OPLAA-arviointi" (34:1)  "Yo:ssa on ollut (ja kehitetään edelleen) opetuksen laatua sitä varten erikseen asetetun projektin puitteissa (OPLAA). Tähän sisältyy erilaisia arviointeja, myös itsearviointi laitoksen antamasta opetuksesta." (JY 36:1)  "opettajankoulutuksen arviointi 1999–2000" (Tay 37:1)  "Opetuksen perusteellinen itsearviointi v. 2000 Oplaa:n nimissä (palkittiin yo:n parhaana)" (JY 40:1)  "OPLAA-itsearviointi" (JY 42:5)  "Korkeakoulujen arv. oli projekti." (OY 44:5)  "kadonnutta imperiumia etsimässä, hallintotieteiden koulu-</p>	<p>lyä muutaman opiskelijan haastattelulla." (JY 21:5)  "Opiskelijat ovat pohtineet oppimistaan, opiskeluaan ja opetusta vapaamuotoisissa esseissä Opiskelijoiden itsearvioinnin kehittäminen ja kasvun tukeminen -opintojaksolla. Opintojakson vastaava on koonnut esseistä koosteen, joka on jaettu sekä opiskelijoille että opettajille." (JY 21:5)  "Arvioinnin apuna ja perusteenä käytetään esim. kurssipalautetta, jota saadaan tuutorointisessioissa, kurssipalautteissa ja muuten." (TaiK 22:1)  "Vuositain kevätlukukaudella kaikilta opiskelijoilta on koottu arviointia laitoksen opetuksesta ja muusta toiminnasta. (...) Lisäksi opettajat kokoavat opiskelijoilta säännöllisesti opintojaksokohtaista arviointia (pohjana yhteinen laitoksella kehitetty arviointilomake)." (JY 26:1)  "palautetta kaikista laitoksen kursseista lv.2001-2 (kysely 1) sekä lv. 2002-3 (kysely 2)." (JY 27:1)  "Kirjallista ja suullistakin opiskelijapalautetta on kerätty lähes kaikilta kursseilta." (JY 29:5)  "Opiskelijoiden tekemät kurssi-arvioinnit (lomake, suullinen arviointi)" (JY 30:1)  "Kurssipalaute, jokaisen jakson jälkeen." (Tay 31:1)  "portfoliotyöskentelyn avulla arvioidaan opiskelijan henkilökohtaisen oppimisprosessin reflektointia. (...) Itsearvioinnin avulla saadaan tietoa oppimisesta, mikä edistää ja mikä ehkäisee sitä, ja siten myös opetusmenetelmiä kyetään kehittämään opiskelijoiden oppimista tukevaksi." (Tay 31:1,2)  "opiskelijapalaute kursseista" (Tay 33:5)  "erilaisia palautekyselyjä opiskelijoille vuosien varrella" (JY 34:1)  "kurssipalauttejärjestelmä (nettipohjainen), johon on koottu</p>	<p>juonneopetukseksi. (...) Laitoksellemme on lisäksi kehitetty työelämäpalaute." (OY 23:1)  "Opetussuunnitelmatyötä on tehty lähes vuosittain. (...) Opetussuunnitelmatyö on perustunut aina edellisen opetussuunnitelman arviointiin (henkilökunta ja opettajat)." (JY 26:1)  "Keväällä 2003 tehtiin selvitys laitokselta vuosina 1996–2002 valmistuneiden opiskelijoiden (kandidaatit ja maisterit) sijoitumisesta työelämään ja koulutuksen merkityksestä ammatillisessa kehittämisessä." (JY 26:1)  "Opintojen kuormittavuuskysely, orientoivan opintojakson toteutuminen" (Tay 31:1)  "opiskelijoiden työelämään sijoittuminen" (Tay 31:1)  "Opetuksen kuormittavuuskysely opiskelijoiden keskuudessa, oppiaineissa ydinainesanalyysijä" (Tay 33:5)  "Omaa koulutusta on tarkasteltu ydinainesanalyysien ja kuormittavuuslaskelmien avulla. Kurssien muodostamia sisällöllisiä jatkumia, ketjuja, tarkastellaan n. kahden vuoden välein." (OY 35:1)  "opetussuunnitelman jatkuva arviointi (kollaboratiivinen)" (Tay 37:1)  "yksittäisiä kyselyjä valmistuneille tehty" (JY 40:1)  "Opintojen kuormittavuus –selvitys 2003" (Tay 45:1)  "Laitoksen opetussisällöt on tyyppillisesti itsearvioitu ja sen perustella uusittu. Laitoksella toteutettiin v. 2003 opetuksen kuormittavuuden arviointi, joka perustui opiskelijoiden omiin tuntimääräarviointiin." (Tay 48:1)</p>
---	---	---

<p>tusala-arviointi, Helsinki 1994.” (Tay 45:1)          ”Tampereen yliopiston opetuksen arviointi, Helsinki 95” (Tay 45:1)          ”Tampereen yliopiston opetuksen arviointi, Helsinki 2000” (Tay 45:1)          ”External Audit at Tampere University, 2000” (Tay 45:1)          ”Koulutuksen laatuysikkö 1995” (Tay 45:1)          ”Yksi itsearviointi on tehty Oulun yliopiston kanssa ja toinen Oplaata varten.” (Tay 46:1)          ”1989: Kysely v. 1970 jälkeen laitokselta valmistuneille (työllisyystilanne, miten koulutus vastaa kentän tarpeisiin, ym.)” (Tay 49:1)          ”1992: Taideaineiden laitoksen itsearviointi. Kysely henkilökunnalle ja opiskelijoille tutkinnosta ja opetuksesta (laaja itsearviointi)” (Tay 49:1)          ”1993: Humanististen tiedekuntien kysely)” (Tay 49:1)          ”1994: Kysely Suomen kirjallisuuden ja yleisen kirjallisuustieteen opiskelijoille, jatko-opiskelijoille ja opettajille)” (Tay 49:1)          ”1996: Kysely opiskelijoille ja opettajille oppimisesta, opetuksesta sekä opettajana &amp; opiskelijana kehitymisestä)” (Tay 49:1)          ”1999: Mikä minusta isona tulee. Kysely opiskelijoiden tulevaisuudensuunnitelmista” (Tay 49:1)          ”1999: Laitoksen opetuksen laadunvarmistusjärjestelmä; osana Tampereen yliopiston Audit-hanketta” (Tay 49:1)          ”erillisinä projekteina” (Tay 53:5)</p>	<p>palautetta jo muutaman vuoden ajan” (OY 35:1)          ”opiskelijat antavat kurssista kurssipalautetta” (JY 36:1)          ”opiskelijapalautteen kerääminen oppijaksokohtaisesti, vaapaamuotoisesti vuosittain” (OY 38:1)          ”Opiskelijoilta on kerätty palautte kursseittain.” (OY 39:1)          ”Yksittäiset opettajat ja ns. vastuuoopettajat pyytävät / keräävät palautetta haluamalla tavalla omista kurssseistaan.” (JY 40:1)          ”Joka kurssilta opiskelija-arviot säännöllisesti.” (Tay 41:1)          ”Henkilökunnan (opet) keskustelu näistä arvioista säännöllisesti kevät/syksylukukausin” (Tay 41:1)          ”Opiskelija-arviointi: joka opinnotjakson lopussa osanottajille jaetaan arviointilomakkeet” (JY 42:5)          ”opetuksesta kerätään palautetta” (OY 43:1)          ”Opetushenkilökunta kerää palautetta” (OY 44:1)          ”opiskelijapalautteet (laitos)” (Tay 45:5)          ”Opiskelijat ovat suorittaneet kurssien arviointeja. Kurssseja voi nykyään arvioida tietokoneen kautta.” (JY 46:1)          ”Jokaiselta kurssilta lopussa kirjallinen monipuolinen palautte.” (OY 47:1)          ”Erikoistuvien lääkäreiden kanssa, kaksisuuntainen palauttekeskustelu aina erikoistumisosien jälkeen.” (OY 47:1)          ”Laitos kerää jatkuvasti palautetta kurssseista.” (Tay 48:1)          ”Opettajat keräävät jatkuvasti opiskelijapalautteita” (Tay 49:5)          ”opiskelijapalautte ja palauttekeskustelut” (TAIK 50:1)          ”Luentojen lopussa kerätty lomakkeella opiskelijapalautteita.” (OY 52:1)</p>	
<p><b>4. Opetuksen teemapäivät ja palautepäivät</b></p>	<p><b>5. Itsearviointiraportti</b></p>	<p><b>6. Työryhmät ja henkilökunnan arviot</b></p>
<p>”Jatkuva itsearviointi perustuu (...) säännöllisiin opetuksen</p>	<p>”Itsearviointiraportti tehdään vuosittain opetuksen kehittämissyksikölle.” (OY 4:1)</p>	<p>”Opetustyöryhmä toimii opetuksen ja koulutuksen arviointi-</p>

<p>teemailtapäiviin, joissa käsitellään ajankohtaisia kehittämiskysymyksiä.” (Tay 2:5)</p> <p>”Laitoksen yhteinen opetuspalautetilaisuus, jonka opiskelijat järjestävät” (OY 4:5)</p> <p>”Kaksi kertaa vuodessa järjestetään palautepäivä, jonne palaute koostetaan, käsitellään ja sen pohjalta suunnitellaan tulevaa toimintaa.” (OY 13:1)</p> <p>”ns. palautepäivä vuosittain → opisk. esittävät näkemyksiään” (OY 17:1)</p> <p>”toiminnan arviointia ”opetuksen aamupäivä” -seminaarien yhteydessä” (JY 20:1)</p> <p>”Vuositain henkilökunta on toteuttanut itsearviointia laitoksen kehittämispäivien aikana erilaisin toiminnallisin menetelmin perinteisten arviointimenetelmien lisäksi.” (JY 26:1)</p> <p>”Keväisin yhteiset keskustelut opettajien ja opiskelijoiden kanssa yhteisesti ns. kehittämispäivät” (JY 40:1)</p> <p>”Niitä [palautetta, lisäys MH] käsitellään 2 kertaa vuodessa pidetyissä ”opetuksen iltapäivissä”, keskustellaan ja tehdään aloitteita.” (JY 42:5)</p> <p>”Ainejärjestöjen (opisk.) johdolla [palautteita, lisäys MH] käsitellään lukukausittain eli kahdesti vuodessa.” (OY 43:1)</p> <p>”Pidetään arviointipäiviä yhdessä opiskelijoiden kanssa.” (OY 44:1)</p> <p>”Palautekeskustelut suunnitelluryhmässä opiskelijapalautehuomioiden” (TaiK 50:2)</p> <p>”[Palautteesta] tehty yhteenvetodot, jotka esitetty yhteistilaisuuksissa yhdessä opiskelijoiden itse keräämien ja yhteen vetämän palautteen kanssa.” (OY 52:1)</p>	<p>”Arviointiraportin luonnokset on annettu koko henkilökunnan ja opiskelijoiden kommentoitavaksi ja hyväksyttäväksi.” (Tay 8:5)</p> <p>”Raporttien laadinta.” (JY 9:5)</p> <p>”Opetuksen itsearviointiraportti tehdään vuosittain, nähtävänä verkkosivuillamme.” (OY 11:1)</p> <p>”Itsearviointi tehdään kerran vuodessa. Raportti käsitellään monella tasolla.” (OY 13:1)</p> <p>”Teen palautepäivien jälkeen ja eri oppiaineiden edustajien kanssa käydyn keskustelun jälkeen itsearviointiraportin rungon” (OY 13:5)</p> <p>”Joka vuosi tehdään opetuksen itsearviointi omaan käyttöön ja Oulun yliopiston opetuksen kehittämisyksikölle.” (OY 14:1)</p> <p>”Vuositain tehdään itsearviointiraportti, jonka tuottamiseen koko henkilökunta osallistuu.” (OY 15:1)</p> <p>”Itsearviointiraportti vuosittain.” (OY 17:1)</p> <p>”Viimeisin suurempi arviointi tehtiin OPLAA-raportissa.” (JY 29:1)</p> <p>”Itsearviointiraportti päivitetty (...) laitoksen osalta v. 2003” (JY 30:1)</p> <p>”Näitä toimenpiteitä ja niiden tuloksia on koostettu itsearviointiraportiksi.” (OY 35:1)</p> <p>”Kymmenisen vuotta on tehty opetuksen laadun itsearviointia Oulun yliopistossa olevan 17 kohtaa käsittelevän rungon pohjalta.” (OY 39:1)</p> <p>”Kerran vuodessa opetuksen itsearviointiraportti, jonka laativat laitoksen opettajat.” (OY 43:1)</p> <p>”Syksyisin suoritetaan itsearviointi tulosneuvottelujä varten. Kukin jaos antaa oman arviointiraporttinsa.” (OY 44:1)</p> <p>”Itsearviointi tehdään ryhmässä 1x/vuosi.” (OY 47:1)</p> <p>”Itsearviointi tehdään kerran vuodessa.” (OY 51:1)</p> <p>”Tehty itsearviointiraportti vuosittain opetusasioista yliopiston keskushallinnolle.” (OY 52:1)</p>	<p>ja kehittämistyöryhmänä.” (OY 4:1)</p> <p>”Tay:ssa on toiminut pitkään korkeakoulupedagoginen (KOPE) toimikunta, joka on vastannut mm. henkilöstön pedagogisesta koulutuksesta. Sen aloitteesta on toteutettu itsearviointiin liittyviä selvityksiä.” (Tay 8:1)</p> <p>”Linjojen henkilökuntien itsearviointiryhmät” (JY 10:5)</p> <p>”OKTR” (OY 10:1) ”Kehityskeskustelut ½ v.” (OY 12:1)</p> <p>”Opetuksen kehittämistyöryhmä” (OY 14:4)</p> <p>”Laitoksen opettajakunta käy läpi opetuskokouksissa säännöllisin väliajoin (n. parin viikon välein) opetukseen liittyviä asioita (...). Yhteisiä opettajakokouksia on pidetty ”aina.” (OY 15:1)</p> <p>”Kukin työntekijä on arvioinut oman osaamisensa.” (JY 19:5)</p> <p>”Työryhmän omina käsityksinä” (OY 24:5)</p> <p>”Keväällä 2001 henkilökunta on arvioinut laitoksen oman arviointina Kokemuksia työstään ja työyhteisöstään sekä keväällä 2003 Medivireen toteuttama koko tiedekunnan Työilmapiiri – ja hyvinvointibarometri. Vuosittain henkilökunta on toteuttanut itsearviointia laitoksen kehittämispäivien aikana erilaisin toiminnallisin menetelmin perinteisten arviointimenetelmien lisäksi. Viime vuosina laitoksella on käyty sekä yksilökohtaisia sekä ryhmäkohtaisia kehityskeskustelujä, jotka osaltaan tukevat jatkuvaa opettajan oman työn arviointia sekä laitoksen opetuksen kehittämistyötä.” (JY 26:1)</p> <p>”opettajien jatkuvaa itsearviointia” (Tay 31:1)</p> <p>”Opetuksen kehittämistoimikunta on käsitellyt myös laitostasolla palautetta ja arvioinut kehittämistarpeita.” (OY 52:1)</p>
--	---	---

### **7. Tunnusluvut ja tuloksellisuus**

”Tuloksellisuusmittarit: ulkopuolinen rahoitus, tieteellinen tuotos (julkaisut, väitöskirjat, oppikirjat), koulutustuotos (väikkärit, erikoislääkärit, tohtorit). Voi seurata jatkuvasti esim. KOTA-tietokannasta.” (OY 12:2)

”Tuloksellisuuden arviointi on liittynyt kiinteästi laitoksen toimintaan, mm. valmistumisaikeiden ja -prosenttien seuranta sekä tehostettuna keskeneräisten opintojen seuranta ja yhteydenotot opinnoissaan viivästyneisiin opiskelijoihin.” (JY 26:1)

”Tietyt tunnusluvut: valmistuneiden määrä, aika, keskeyttäneiden määrä.” (Tay 31:1)

”Tilastollisia analyysejä opiskelijoiden etenemisestä” (OY 35:1)

”Suoritusilastot” (Tay 45:5)