

14

Korkeakoulujen laadunarviointi Suomessa

Mirella Nordblad ja Jussi Kivistö

Korkeakoulujen ulkoinen laadunarviointi toimintana on systematisoitunut lähes koko Euroopassa. Suomessa korkeakoulujen laadunarviointia on auditointien muodossa toteutettu jo yli viisitoista vuotta. Tässä luvussa tarkastellaan suomalaista auditointimallia korkeakoulujen laadunarvioinnin muotona suhteuttaen sitä eurooppalaisen laadunarvioinnin perinteisiin, periaatteisiin ja kehityssuuntiin sekä laajempiin muutoksiin korkeakoulupolitiikassa. Tavoitteena on myös verrata kolmen auditointikierroksen malleja keskenään koskien niiden tavoitteita ja painotuksia.

Avainsanat: laadunarviointi, auditointi, korkeakoulu

Johdanto

Korkeakoulujen ulkoinen laadunarviointi toimintana on kehittynyt 2000-luvulla systemaattiseksi melkein kaikki Euroopan maat kattavaksi toiminnaksi. Bolognan prosessiin liittyvät korkeakoulutuksen laadunvarmistuksen tavoitteet ja toimet, kuten yhteiset periaatteet ja suositukset korkeakoulujen laadunvarmistukselle (ESG 2005; 2015) ovat vauhdittaneet laadunarviointien kehitystä Euroopassa. Suomessa korkeakoulujen auditointeja on toteutettu jo yli viisitoista vuotta, ja käynnissä on auditointien kolmas kierros. Suomessa auditointeja on ohjannut kehittävän arvioinnin periaatteet, ja auditointien keskeinen tavoite on ollut tukea korkeakoulujen toiminnan kehittämistä.

Korkeakoulujen laadunarviointiin vaikuttavat monet yleiset kansalliset ja kansainväliset kehitystrendit, jotka vaikuttavat yleisesti korkeakoulupolitiikkaan, korkeakouluihin, julkiseen hallintoon ja korkeakoulujen ohjaukseen. Korkeakoulujen laadunarviointia on tästä syystä tärkeää tarkastella laajemmasta viitekehyksestä käsin ja tunnistaa kansainvälisten ja kansallisten kehitystrendien ja koulutuspolitiikan vaikutukset laadunarviointitoimintaan.

Toistaiseksi suomalaista korkeakoulujen arviointimallia, auditointia, on taustoitettu ja analysoitu etupäässä käytännönläheisistä ja kuvailevista näkökulmista käsin (ks. esim. Salminen 2004; Moitus 2009; Ala-Vähälä 2011; Haapakorpi 2011; Nordblad, Apajalahti, Huusko & Seppälä 2019; Huusko & Pyykkö 2022). Jotta korkeakoulujen kansallista laadunarviointia voitaisiin ymmärtää kokonaisvaltaisesti, tarvitaan syvällistä käsitystä keskeisistä eroista liittyen arviointiperinteisiin, -tapoihin ja käsityksiin korkeakoulujen laadusta.

Tämän luvun tavoitteena on tarkastella suomalaista korkeakoulujen auditointimallia korkeakoulujen laadunarvioinnin muotona ja samalla tunnistaa eurooppalaisen laadunarvioinnin kehityssuuntia ja niiden yhteyksiä laajempiin muutoksiin korkeakoulupolitiikassa. Tämän tarkastelun tuottamien näkemysten valossa pyrimme vastamaan seuraaviin kysymyksiin: Miten suomalainen auditointimalli suhteutuu arviointiperinteisiin ja -tapoihin ja eurooppalaisiin laadunvarmistuksen kehityssuuntiin? Miten kolmen auditointikierroksen mallit ovat muuttuneet suhteessa niiden tavoitteisiin ja painotuksiin? Luvun keskeisenä tarkoituksena on jäsentää tätä tarkastelua korkeakoulujen kansallisesta laadunarvioinnista käsitteiden, mallien ja huomioiden avulla, jotka perustuvat keskeiseen aiheita sivuavaan, etupäässä kansainväliseen tutkimuskirjallisuuteen. Näitä tavoitteita vasten myös laadunarvioinnin muutostrendien sisältö ja vaikutukset tulevat moniulotteisemmin ymmärretyksi ja asettuvat laajempaan käsitteanalyttiseen ja korkeakoulupoliittiseen kontekstiinsa.

Menetelmät ja aineisto

Luvun aineistona on aihepiiriä käsittelevä sekundäärinen dokumenttiaineisto (kuten laadunarviointia koskevat raportit, käsikirjat ja katsaukset) sekä ulkoisen laadunarvioinnin jäsentämisen kannalta relevantiksi tunnistettu tutkimuskirjallisuus.

Käsiteanalyysin tavoitteena on luoda selkeyttä käsitteiden käyttöön ja ymmärtää käytettyjen käsitteiden sisältöä täsmällisemmin (Näsi 1980). Erityisesti käsiteanalyysin avulla pyritään ymmärtämään käsitteeseen liitettyjä merkityksiä, ja sitä käytetään tutkimuksen kohteena olevan käsitteen jäsentämiseen ja selkeyttämään suhdetta lähikäsitteisiin (Puusa 2008). Käsiteanalyysillä on erityisesti merkitystä silloin, jos tietyllä käsitteellä on mm. käyttäjästä tai käyttökontekstista riippuen erilaisia merkityksiä (Ahonen & Kallio 2002). Käsiteanalyysin avulla saatava tieto auttaa ymmärtämään tutkittavan käsitteen sisällön lisäksi myös käsitteen kuvaamaa kohdeilmiötä (Puusa 2008).

Kirjallista aineistoa koskevalla laadullisella sisällönanalyysillä on monia merkityksiä, mutta yksinkertaistettuna kaikki nämä merkitykset voidaan pelkistää kirjoitettujen sisältöjen luokitteluksi, joka perustuu joko aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan tai teorialähtöiseen tapaan luokitella aineistoa (mm. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997; Eskola & Suoranta 2015; Tuomi & Sarajarvi 2018). Tässä luvussa dokumenttiaineistoa analysoidaan teoriaohjaavasti siten, että toteutettu perustason käsiteanalyysi ohjaa luokittelun sisältöä tavalla, jolla pystytään vastaamaan esitettyyn tutkimuskysymykseen. Asetettuun tutkimuskysymykseen vastataan siis yhdistellen perustason käsiteanalyysiä (mm. Näsi 1980; Puusa 2008) ja laadullista sisällönanalyysiä.

Keskeiset käsitteet

Laadulla korkeakoulujen yhteydessä voidaan viitata korkeakoulujen perustehtävien (koulutus, tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta ja yhteiskunnallinen vuorovaikutus) laatuun tai korkeakoulujen laadukkuuteen edellä mainittuja tehtäviä toteuttavina organisaatioina. Laatu on osoittautunut varsin haasteelliseksi käsitteeksi, sillä sen määrittelystä ei edelleenkään vallitse tutkimuksellista yksimielisyyttä. Laadun tekee haastavaksi erityisesti sen suhteellisuus ja moniulotteisuus: laatu saa merkityssisältönsä vain suhteessa johonkin (odotuksiin, standardeihin, indikaattoreihin, aiempiin kokemuksiin ja niin edelleen) ja samalla sen merkityssisältö vaihtelee käyttötarkoituksen ja toiminnan sisällön mukaan (esimerkiksi minimilaatu, standardit täyttävä laatu, huippulaatu, prosessien laatu, lopputulosten laatu). (ks. esim. Brockerhoff, Huisman & Laufer 2015; Williams & Rassenfosse 2016.) Esimerkiksi korkeakoulujen yhteydessä laatu on tavattu ymmärtää alkujaan Harvey'n ja Greenin (1993) luoman

määritelmän mukaan korkealuokkaisuutena tai erinomaisuutena, johdonmukaisuutena, toiminnan tarkoituksenmukaisuutena, rahan vastineena tai muutoksena. Kukin näiden ulottuvuuden merkityssisältö avautuu vain toiminnan sisällöstä käsin. Esimerkiksi korkeakoulujen hallinto- ja tukipalvelutyössä korostuu johdonmukaisuus, kun taas tutkimuksessa tavoitellaan tutkimuksen korkealuokkaisuutta. Vastaavasti koulutustoiminnassa tavoitellaan usein toiminnan muutosta (osaamisen kasvua) ja tarkoituksenmukaisuutta (opintojen sisältö vastaa opiskelijoiden, työelämän ja yhteiskunnan tarpeita).

Korkeakoulujen kansalliseen laadunarviointiin (myös ulkoinen laadunvarmistus *external quality assurance*) tai korkeakoulujen sisäiseen laadunvarmistukseen/-hallintaan liittyvät käsitteet eivät ole yhtenäisiä (Williams & Harvey 2015). Samoilla käsitteillä on useita eri merkityksiä ja niiden sisällöt vaihtelevat sekä alan tutkimuksessa että laadunarviointitoiminnassa. Keskustelua hankaloittaa myös käsitteiden sisällölliset erot eri kielillä (ks. Vlăsceanu ym. 2007.) Suomessa on esimerkiksi toisesta auditoitokierroksesta lähtien käytetty ”laadunhallinta”-termiä (*quality management*) (ks. Karvi 2015; Karvi 2019). Laadunhallinta on käsitteenä laajempi ja sisältää laadun varmistamisen, kehittämisen, johtamisen ja ohjauksen (Karvi päiväämätön). ”Laadunvarmistus”-termiä (*quality assurance*) käytetään usein synonyyminä tilivelvollisuusarvioinnin kanssa. Laadunvarmistusta painottava arviointi nähdään usein joustamattomana, ylhäältä alas suuntautuvana menettelynä, joka perustuu määrälliseen mittaamiseen. Kehittävään arviointiin suhtaudutaan myönteisemmin neuvoteltuna, alhaalta ylöspäin suuntautuvana prosessina, jossa arviointi perustuu laadullisiin arvioihin ja vuorovaikutukseen arviointiin osallistuvien kanssa. (Williams 2016.)

Arviointi määritellään usein arvon (*merit, worth, value, significance*) antamisena jollekin asialle tai toiminnalle (Atjonen 2015; Karvi päiväämätön, Scriven 1991; Stern 2004). Arvon antaminen tai arvottaminen voi tapahtua suhteessa arvioinnin kohteen sisäiseen (*merit*) tai ulkoiseen (*worth*) arvoon. Arviointi on järjestelmällistä toimintaa, jossa analysoidaan kerättyä tietoa ja tehdään arvioita suhteessa julkilausuttuihin tai julkilausumattomiin kriteereihin. Formatiivinen ja summatiivinen arviointi on yleinen tapa jäsentää arviointeja. Formatiivinen arviointi keskittyy kehittämiseen ja arviointimenetelmillä pyritään vaikuttamaan tai edistämään muutosta arvioinnin kohteessa. Summatiivinen arviointi keskittyy arvioimaan tuloksia. (Stern 2004.) Arviointi sosiaalisena, poliittisena ja arvosidonnaisena toimintana on laajasti tunnistettu (Guba & Lincoln 1989; Stern 2004). Toisaalta arviointeihin sisältyy myös pyrkimys puolueettomuuteen tai oikeudenmukaisuuteen (Alkin ym. 2006) sekä yhtenä keskeisenä periaatteena arvioinnin tuottama hyöty (Weiss 1998). Arviointi käsitteenä avautuu parhaiten tavoitteesta käsin: mitä tarkoitusta varten (*purpose*) ja mitä kriteeristöä käyttäen arviointia tehdään määrittää myös arvioinnin sisällön (ks. tässä luvussa myöhemmin tavat jäsentää arviointeja ja laadunarvioinnin keskeiset perinteet).

Yleisemmin korkeakoulujen laadunarvioinnin yhteydessä viitataan *ulkoiseen arviointiin*, jossa korkeakouluorganisaatioon nähden ulkopuolinen taho arvottaa, määrittää tai mittaa korkeakoulun toimintaa ja/tai tuloksia suhteessa julkilausutuihin kriteereihin. *Kriteeri* määrittelee millaista toimintaa, tulosta tai laatutasoa tavoitellaan (Karvi päiväämätön). Esimerkiksi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) auditoinneissa auditointikriteerit liittyvät auditointimalliin, joka on voimassa tietyn auditointikierroksen ajan. Auditointikriteerit määrittelevät eri tasoista toimintaa arviointiasteikon avulla (esim. riittämätön-hyvä-erinomainen) ja asettavat niin sanotun läpäisykynnyksen hyväksytylle auditoinnille (ks. Karvi 2019).

Suomessa korkeakoulujen laadunarvioinnin menetelmänä on *auditointi*, joka on näyttöön perustuvaa ulkoista vertaisarviointia. Auditoinneissa tarkastelun kohteena ovat menettelytavat, joilla korkeakoulu varmistaa ja kehittää toimintaansa ja sen laatua. (Karvi päiväämätön; Vlăsceanu 2007). Pyykön (2010) mukaan auditointi on kypsän ja kehittyneen korkeakoulujärjestelmän arviointimenetelmä, jonka keskeisenä tavoitteena on korkeakoulujen kriittinen itsearviointi ja korkeakoulujen toiminnan kehittäminen. Auditoinnin ohella yksi yleisimmistä korkeakoulujen laadunarvioinnin menetelmistä on *akkreditointi*. Akkreditoinnin tavoitteena on määrittää, täyttääkö akkreditoitava kohde (esimerkiksi koulutusohjelma tai korkeakoulu) vaadittavat korkeakoulun ulkopuolelta asetetut minimivaatimukset vai ei. Prosessin tuloksena on yleensä päätös tunnustuksen myöntämisestä (kyllä tai ei -päätös) (Ursin 2019, Vlăsceanu 2007). Kielteinen akkreditointipäätös saattaa johtaa korkeakoulun tai ohjelman toiminnan lakkauttamiseen joko määräajaksi tai kokonaan (Ursin 2019). Laadunarviointeja, kuten erityisesti koulutusohjelmien ja -alojen akkreditointeja, toteuttavat kansallisten arviointiorganisaatioiden lisäksi myös kaupalliset ja voittoa tavoittelemattomat toimijat. Esimerkiksi kauppatieteiden alalla kansainvälisillä akkreditoinneilla, kuten AACSB, EQUIS ja AMBA, on tärkeä merkitys toiminnan laadun osoittamiseksi. Akkreditointien on myös todettu tuovan lisäarvoa koulutuksen kehittämiseen ja sen kansainvälisyyteen (Wallenius ym. 2020).

Auditointia soveltavien maiden auditointimallit eroavat toisistaan sisällöllisesti. Auditointi voi kohdistua ainoastaan koulutustoimintaan tai kuten Suomessa kaikkiin perustehtäviin (koulutus, tutkimus- kehittämis- ja innovaatiotoiminta ja yhteiskunnallinen vuorovaikutus). Korkeakoulujen auditoinneissa, kuten Suomessa, on usein arvioinnin lopputuloksena akkreditoinnille tyypillinen arvio siitä, onko auditointi läpäisty vai ei (ks. KKA 2007; Karvi 2015; Karvi 2019). Erotuksena akkreditointiin, auditoinnin läpäisemättä jättäminen ei peruuta toimilupaa eikä muodollisesti sanktioi korkeakouluja (Ursin 2019).

Tässä luvussa tarkastelun kohteena on kansallinen laadunarviointitoiminta.

Laadunarvioinnin keskeiset perinteet

Laadunarvioinnin tilivelvollisuusnäkökulma ja yhteys kansainväliseen kehitykseen

Vaatimukset korkeakoulujen tilivelvollisuuden (*accountability*) osoittamiseksi ovat viime vuosina lisääntyneet, ja korkeakoulujen on toiminnassaan otettava huomioon erilaisia paikallisia, alueellisia, kansallisia ja ylikansallisia/kansainvälisiä tavoitteita (Stensaker & Harvey 2011a). Tilivelvollisuusnäkökulman ja -vaatimuksen vahvistumiselle korkeakoulujärjestelmissä on useita selityksiä. Osa näistä heijastelee julkisen hallinnon kansainvälisiä uudistustrendejä, pyrkimyksiä muokata tai muuttaa korkeakoulujen toimintaa, organisaatiokulttuureja ja arvoja. Osa taas nousee yleisemmästä tilivelvollisuusnäkökohtiin liittyvästä keskustelusta ja tietynlaisesta epäluottamuksesta korkeakouluja kohtaan (mm. Hansen ym. 2019). Systemaattisen laadunarvioinnin yleistymiseen Euroopassa on usein liitetty korkeakoulutuksen massoittuminen (*massification*), joka on käsittänyt uusien korkeakoulujen perustamisen ja vanhojen laajentamisen, korkeakoulujen, koulutustarjonnan ja opiskelijoiden moninaistumisen, kustannusten kasvun sekä ylipäätään toiminnan laatuun liittyvien kysymysten korostumista (Brennan & Shah 2000; Trow 1996). Keskeinen vaikuttava tekijä taustalla on ollut uuden julkisjohtamisen (*New Public Management*, NPM) reformisuuntaus tai doktriini. Monissa maissa NPM on yhtäältä tarkoittanut sääntelyn purkamista ja korkeakoulujen autonomian vahvistamista ja toisaalta erilaisten valtion suoraa valvontaa korvaavien järjestelmien luomista, kuten erilaisten seuranta- ja raportointijärjestelmien, laadunarviointien, tulosperustaisten rahoitusmallien jne. käyttöönottoa (Stensaker & Harvey 2011a, 2011b). Ulkoisia arviointeja on käytetty sääntelyn ja ohjauksen menetelminä ja tilivelvollisuuden osoittamiseksi etenkin hajautetuissa järjestelmissä (Stern 2004).

Tilivelvollisuuden näkökulmasta keskeinen kysymys on seuraava: "Kuka on vastuussa, mistä, kenelle, millä keinoin ja millä seurauksilla?" (Trow 1996, 2). Tilivelvollisuus toimii ulkoisessa laadunarvioinnissa velvoittamalla korkeakoulun raportoimaan toiminnastaan asianosaisille ryhmille tai viranomaisille ja vaatimalla korkeakouluja tarkastelemaan kriittisesti omaa toimintaansa ja osallistumaan ulkoiseen arviointiin vetoamalla laadun parantumiseen. Laadunarviointia voidaan käyttää sääntelyn välineenä vaaditun raportoinnin ja julkilausuttujen tai julkilausumattomien kriteerien osalta, jotka korkeakoulun odotetaan täyttävän. (Trow 1996.) Ulkoista laadunarviointia voidaan tarkastella myös toimija-foorumi-määritelmän (*actor-forum*) näkökulmasta. Korkeakoulu on toimija ja ulkopuolinen arviointiviranomainen foorumi. Valtion luomassa suhteessa toimijan on selitettävä ja perusteltava toimintansa foo-

rumille, eli tässä yhteydessä se, miten toiminnan laatua ylläpidetään. Foorumi asettaa kriteerit ja perusteet arvioinnille, ja lopullisen arvioinnin suorittavat arvioinnista vastaavat vertaisarvioijat. Arvioinnin lopputuloksella on usein joitain seurauksia toimijalle. (Huisman 2018.) Kaikessa ulkoisessa arvioinnissa on näin ollen aina lähestymistavasta riippumatta tilivelvollisuusnäkökulma, ja täten myös laadunarvioinnin yksi ulottuvuus on tilivelvollisuuden varmistaminen arvioinnin avulla tai sen kautta.

Luottamus on keskeinen tekijä analysoitaessa ulkoisia laadunarviointijärjestelmiä (Amaral 2014; Stensaker & Harvey 2011b). Tilivelvollisuus ja luottamus liittyvät läheisesti toisiinsa, sillä luottamus voidaan nähdä tilivelvollisuuden vastakohtana (Stensaker & Harvey 2011b; Trow 1996). Epäluottamusta voidaan pitää syynä erilaisille tilivelvollisuutta painottaville järjestelmille ja arvioinneille. Vahvasti tilivelvollisuutta painottavat arviointijärjestelmät ovat usein luotu edistämään luottamusta korkeakoulujärjestelmässä, mutta ne saattavat käytännössä heikentää luottamusta, sillä tarvetta kontrolloida toimintaa ja tuloksia voidaan pitää itsessään epäluottamuksen osoituksena. (Stensaker & Harvey 2011b.) Myös kehittämiseen suuntautuneet arviointijärjestelmät voivat tuottaa päinvastaisia ja ei-toivottuja tuloksia (Westerheijden 2013). Kehittävän arvioinnin ja tilivelvollisuuden välinen suhde ja vaikutukset arviointiin on Suomenkin laadunarviointien näkökulmasta kiinnostava kysymys. Suomalaista järjestelmää on luonnehdittu arviointijärjestelmäksi, joka on rakennettu vahvan luottamuksen ympärille, ja jossa vähemmän on enemmän (ks. Stensaker & Harvey 2011b). Stensaker ja Harvey (2011b) ovat tunnustaneet, että korkeakoulujen kansainvälistymisestä ja ylikansallisista tilivelvollisuutta painottavista standardeista johtuen toimijoihin kohdistuu enenevässä määrin kansainvälistä painetta osoittaa tilivelvollisuutta, ja pohtivat, pystyykö Suomi säilyttämään kehittävän arvioinnin näkökulmansa tässä kontekstissa.

Laadunarviointi korkeakoulupolitiikan ja muutoksen välineenä

Laadunarvioinnin voi tilivelvollisuuden lisäksi nähdä välineenä edistää muutosta, uudistumista ja kehitystä korkeakouluissa.

John Brennan (1997) näkee laadunarvioinnissa kolme keskeistä jännitettä, jotka liittyvät kieleen, valtasuhteisiin ja muutokseen. Laadunarvioinneissa käytetty kieli voi edistää arvoja, jotka ovat ristiriidassa korkeakoulujen perinteisten arvojen kanssa. Yleisesti kieli voi vaikuttaa siihen, miten korkeakoulutus ymmärretään osana laadunarviointia. Valtasuhteet heijastavat valtasuhteiden tasa- tai epätasapainoa esimerkiksi suhteessa autonomiaan mutta myös arviointimenetelmiä. Muutos liittyy moniin sosiaalisiin ja taloudellisiin muutoksiin, jotka edellyttävät korkeakouluilta muutosta.

EU-tason ja kansallisen tason uudistuskeskusteluja hallitsee yleinen käsitys siitä, että korkeakoulujen täytyy muuttua ja uudistua ja vastata erilaisiin haasteisiin toi-

mintaympäristössään (Kwiek 2012; Olsen & Maassen 2007). Uudistukset johtavat usein uusiin uudistuksiin, joiden seurauksia korkeakoulujen toimintaan harvoin analysoidaan. Poliittikkakeskusteluja kuvastaa usein ristiriitaiset visiot ja ratkaisut, uusien ja legitiimien korkeakoulujen ohjaustapojen etsiminen sekä yksinkertaisiin kausaalisuhteisiin uskomisen politiikkatavoitteissa ja -ratkaisuissa, jotka eivät huomioi miten eri hallintotasot, instituutiot ja poliittiset areenat käytännössä toimivat. (Gornitzka ym. 2007.)

Korkeakoulujen yhteiskunnallista tehtävää painotetaan yhä enemmän, kuten korkeakoulujen sosiaalista ja taloudellista merkitystä tietoyhteiskunnassa ja -taloudessa. Eri sidosryhmien rooli on vahvistunut, ja korkeakoulujen tehtävä on enenevässä määrin vastata opiskelijoiden, työnantajien, valtion, alueiden ja työmarkkinoiden erilaisiin tarpeisiin. Yhteiskunnallista vuorovaikutusta ja yrittäjämäistä toimintaa arvostetaan. Markkinoiden ja talouden logiikan painottaminen aiheuttaa jännitteitä perinteisten akateemisten arvojen kanssa. (Kwiek 2012.)

Laadunarviointia koskevissa dokumenteissa painotetaan usein samanaikaisesti korkeakoulun autonomian merkitystä ja vastuuta toimintansa laadusta sekä velvoitteita esimerkiksi tavoitteiden, toimenpiteiden, standardien tai kriteerien muodossa, jotka sisällöltään kuuluvat korkeakoulun autonomian alueelle. Esimerkiksi Euroopan komission (2014) laadunvarmistuksen seurantaraportissa Euroopan parlamentille suositettiin siirtymistä laadunvarmistukselle ominaisesta ”rasti ruutuun” -tyyppisestä ohjelmajohdosta arvioinnista kehittävään koko korkeakoulun toiminnan kattavaan arviointiin, joka pystyy paremmin vastaamaan toimintaympäristössä tapahtuviin muutoksiin ja tukemaan korkeakoulujen laatukulttuurin kehittymistä. Korkeakoulujen autonomiaa ja vastuuta korostettiin samalla kuin institutionaalinen lähestymistapa nähtiin myös keinona toteuttaa EU:n politiikkatavoitteiden mukaisia korkeakoulutuksen uudistuksia. (Euroopan komissio 2014). Korkeakoulujen laatukulttuurin kehittäminen, joka linkittyy yleisesti laadunarvioinnin tavoitteisiin (esim. ESG 2015), on toisaalta nähty pyrkimyksenä siirtyä pois tilivelvollisuuteen, standardoituihin malleihin, kontrolliin liittyvästä laadunvarmistuksesta kehittävän arvioinnin lähestymistapoihin, joissa korostuu korkeakoulun autonomia, asiantuntemus ja arvot (Bendermacher ym. 2017; EUA 2006), ja toisaalta myös keinona muuttaa organisaatiokulttuuria ja toimintatapoja (Harvey & Stensaker 2008).

Laadunarviointi on politiikkaa ja toimintaan vaikuttavat erilaiset ja kilpailevat arvot, intressit ja uskomukset (ks. Gornitzka ym. 2007). Poliittikkatoimena laadunarvioinnin suunnittelu- ja kehittämisprosessit ovat monitahoisia. Poliittisissa prosesseissa, kuten Bolognan prosessissa ja siihen läheisesti kytkeytyvässä korkeakoulujen laadunarvioinnin kehittämisessä, on useita politiikan areenoita ja toimijoita. Euroopan tasolla ja kansallisella tasolla monet toimijat vaikuttavat poliittisiin prosesseihin; muun muassa ylikansalliset organisaatiot (EU), virkamiehet ja valtion virastot sekä erilaiset sidosryhmä- ja intressijärjestöt ovat keskeisiä vaikuttajatahoja (ks. Verhoeven

ym. 2019). Esimerkiksi Euroopan tasolla E4 organisaatioiksi kutsutut (ENQA, EUA, ESU, EURASHE¹) ja EQAR² ovat olleet keskeisiä eurooppalaisten korkeakoulutuksen laadunvarmistusperiaatteiden ja suositusten (ESG) suunnittelussa ja myös toimeenpanossa. E4 organisaatiot ovat vaikuttaneet muun muassa luomalla yhteyksiä eri toimijoiden välille, fasilitoimalla keskustelua laadunvarmistuksesta, konsultoimalla ja edistämällä eurooppalaisen laadunvarmistukseen liittyvän politiikan leviämistä kansalliseen politiikkaan ja käytäntöihin. (Euroopan komissio 2019.) Kansallisella tasolla arviointiorganisaatioilla, kuten Suomessa Kansallisella koulutuksen arviointikeskuksella (Karvi) ja sen edeltäjällä Korkeakoulujen arviointineuvostolla (KKA), on ollut merkittävä rooli laadunarviointien suunnittelussa, toteutuksessa ja kehittämisessä. Kehittävän arvioinnin ja eurooppalaisten laadunvarmistuksen periaatteisiin (ESG) kuuluu sidosryhmien osallistaminen arviointimallin suunnitteluun ja kehittämiseen. Esimerkiksi Karvin kolmannen kierroksen auditointimallin suunnittelu oli vuoden kestävä prosessi, jossa kuultiin laajasti keskeisiä sidosryhmiä. Varsinaisessa mallin suunnitteluryhmässä oli myös korkeakoulusektoreiden, opiskelijoiden ja työelämän edustajia. (Karvi 2021)

Euroopan tason ohjausmekanismien merkitys on kasvanut ja niillä on tärkeä merkitys myös laadunarvioinnissa. Toisaalta Euroopan tason mekanismit eivät ole korvanneet kansallista ja institutionaalista tasoa (Gornitzka ym. 2007). Tästä yksi esimerkki on erot maiden välillä siinä, miten eurooppalaisia korkeakoulujen laadunvarmistuksen periaatteita ja suosituksia (ESG) sovelletaan kansallisesti. Euroopan komission (2019) selvityksen mukaan osassa Euroopan maita periaatteita sovelletaan hyvin tarkasti, ja ne on jopa kirjattu kansalliseen lainsäädäntöön. Toisaalta niin kutsutuissa ”edistyneissä laadunvarmistusjärjestelmissä”, joihin myös Suomen katsottiin lukeutuvan, ESG ymmärrettiin yleisten periaatteiden ja ohjeiden kokoelmaksi, joka sallii joustavuuden kansallisissa toteutuksissa. ESG:n noudattaminen nähtiin tällaisissa maissa enemmänkin minimivaatimuksena, joka ei erityisesti kannusta laadunhallinnan kehittämiseen. (Euroopan komissio 2019.) Broucker ym. (2019) ovat myös todenneet, että Bolognan tavoitteet ja periaatteet toteutetaan eri tavalla eri maissa, koska kansallisen tason haasteet ja uudistamispyrkimykset määrittelevät, mitä asioita korostetaan prosessissa. Kansainvälisiä prosesseja, kuten Bolognaa, voidaan myös käyttää kansallisten uudistusten ajureina.

Monet politiikkatoimet ovat logiikaltaan yksinkertaisia ja olettavat lineaarisen pannonksen, joka johtaa ennustettavaan tuotokseen (Stern 2004). Tunnistettujen haasteiden ja ehdotettujen ratkaisujen välillä on usein selkeitä aukkoja (Olsen 2007). Myös laadunarviointiin liittyvässä keskustelussa eri toimijoiden retoriikka, asenteet ja käsi-

¹ ENQA European Association for Quality Assurance in Higher Education, EUA European University Association, ESU European Students' Union, EURASHE European Association of Institutions in Higher Education

² EQAR European Quality Assurance Register for Higher Education

tykset ovat ominaisia toimijoiden kontekstille tai tasolle (vrt. Olsen & Maassen 2007). Tämä näkyy erityisesti Euroopan tason keskusteluissa siinä, että tavoitteet, aloitteet ja toimet eivät usein riittävällä tavalla huomio kansallisten korkeakoulujärjestelmien eroja ja korkeakouluja suhteessa niiden organisaatioon sekä siihen miten korkeakoulut toimivat ja muuttuvat (vrt. Olsen 2007).

Laadunarviointi toimii näin ollen Euroopan tason ja kansallisen tason välineenä vastata muutokseen ja edistää muutosta korkeakouluissa ja korkeakoulujärjestelmissä. Valtasuhteiden ja muutoksen näkökulmista tärkeät kysymykset ovat: kuka ohjaa prosessia, ketkä ovat osallisia prosessissa ja kenen ääntä kuunnellaan? (Brennan & Shah 2000.)

Tulokset

Laadunarvioinnin jännitteiset tavoitteet: kehittäminen ja tilivelvollisuus

Kuten edellä todettiin, laadunarviointi on tilivelvollisuuteen liittyvä menetelmä, ja on tärkeä tarkastella tilivelvollisuuden ja kehittämisen suhdetta arvioinneissa. Karvin auditointimallissa tilivelvollisuuden näkökulma yhdistyy auditoinneissa vahvasti painotettavaan kehittävän arvioinnin tarkoitukseen, periaatteisiin ja perinteisiin, joiden voidaan väittää olevan tunnusomaisia suomalaiselle korkeakoulujen laadunarvioinnille (ks. Karvi 2021; Moitus ym. 2020, Pyykkö ym. 2013). Kehittävä arviointi mainitaan Karvin keskeiseksi toimintaperiaatteeksi Karvia koskevassa asetuksessa (VN 1317/2013).

Yksi yleinen tapa jäsentää arviointeja on kategorisoida niitä niiden tarkoituksen mukaan. Keskeiset arvioinnin lähestymistavat Chelimskyn (1997, 21) (ks. myös Atjonen 2015; Rökköläinen, 2011; Välijärvi & Kupari 2010) mukaan ovat:

1. *Arviointi tilivelvollisuuden varmistamiseksi / tulostavuuarviointi.* Tarkoituksena on arvioida tuloksia tai käytettyjen resurssien tehokkuutta.
2. *Arviointi tiedon lisäämiseksi / tiedontuotantoarviointi.* Tarkoituksena on esimerkiksi tuottaa tietoa ja näkökulmia julkisista haasteista, politiikasta, ohjelmista, prosesseista tai kehittää uusia menetelmiä.
3. *Arviointi toiminnan kehittämiseksi.* Tarkoituksena on vahvistaa instituutioita, rakentaa toimintakykyä tai toimintamalleja arviointialueilla.

Arviointi tiedon lisäämiseksi ei näkökulmana ole kovin paljon esillä korkeakoulujen laadunvarmistusta ja laadunarviointeja koskevassa tieteellisessä kirjallisuudessa. Alan akateemisessa keskustelussa painottuu vahvasti tilivelvollisuuden (*accountabili-*

ty) ja kehittämisen näkökulmat (*improvement* tai *enhancement*) sekä näiden kahden käsitteen välinen jännite (Williams 2016; Williams & Harvey 2015). Osa tutkijoista näkee tilivelvollisuuden ja kehittämisen tai parantamisen selkeästi erillisinä toimintoina, jotka tulisi jopa pitää erillään, kun taas osa tutkijoista näkee ne läheisesti toisiinsa liittyvinä kokonaisuuksina, joita ei voida erottaa. (Williams 2016.) Keskustelua kuvastaa erityisesti epäselvyys ulkoisen laadunarvioinnin päätehtävistä, eli tilivelvollisuudesta ja kehittämisestä sekä näiden saavuttamiseen käytetyistä menetelmistä (Santiago ym. 2008). Laadunarvioinnin käytännön toteutuksissa saattaa myös olla epäjohdonmukaisuuksia. Esimerkiksi Gover ja Loukkola (2018) ovat havainneet, että arvioinnin tarkoitus ja tavoitteet eivät aina ole linjassa arvioinnin toteutuksen kanssa.

Lähestymistavat eivät ole toisiaan poissulkevia tai tyhjentäviä, mutta niiden välillä on eroja, jotka heijastavat eri kulttuureja tai näkemyksiä sekä tarkoituksia (Räkköläinen 2011; Stern 2004; Välijärvi & Kupari 2010). Erot arvioinnin lähestymistavoissa (arviointinäkemyksissä) liittyvät Räkköläisen (2011, 20) mukaan arvioinnin tarkoitukseen ja tavoitteeseen, arviointiasetelmaan ja arviointimenetelmiin, arvioijan ja arvioinnin kohteen väliseen suhteeseen, arvioinnin luotettavuuskriteeristöön ja luotettavuuden varmistamiseen sekä arviointitiedon käyttöön. Kaikki arvioinnit lähestymistavasta riippumatta voivat johtaa kehittämiseen (ks. Atjonen 2015), mutta mihin arvioinnilla pyritään sekä mitä ja miten arvioidaan, sillä on merkitystä. Kehittävässä arvioinnissa arviointikohteen ja sidosryhmien osallistaminen ja sitoutuminen ovat tärkeitä. Arviointiprosessiin ja tulosten hyödyntämiseen tulee kiinnittää huomiota, koska arvioinnin keskeinen tarkoitus on kehittämisen tukeminen ja arvioinnin hyödyllisyys tästä näkökulmasta. Arvioinnin lopputulosta, objektiivisuutta ja riippumattomuutta ei painoteta yhtä paljon kehittävässä arvioinnissa kuin tilivelvollisuusarvioinnissa. Kehittävässä arvioinnissa arvioijan rooli on usein ”kriittinen ystävä”. (Alkin & Taut 2003; Atjonen 2015.)

Pattonin (1997) mukaan, kun arviointi perustuu arvon (*merit* tai *worth*) antamiseen toiminnalle (*judgment-oriented evaluation*) arvioijan rooli muistuttaa enemmän tuomaria. Toiminnan parantamista painottavissa arvioinneissa (*improvement-oriented evaluation*) arvioijan rooli muistuttaa neuvonantajaa. Hyödyntämistä painottavissa arvioinneissa (*utlisation focused evaluation*) arvioija on aina neuvottelija ja muut roolit riippuvat siitä, miten arvioinnin hyödynsaajat aikovat hyödyntää arviointia. Patton tekee eron toisaalta tehokkuutta ja arvoa (*merit* ja *worth*) arvioivien arviointien ja toisaalta toiminnan parantamista painottavien formatiivisten arviointien välillä. Pattonin mukaan formatiivinen toiminnan parantamiseen tähtäävä arviointi, joka päättyy summatiiviseen loppuarvioon (*judgement*), muuttuu formatiivisesta summatiiviseksi. Tämän hän näkee ongelmallisena, koska silloin eri lähestymistapojen tavoitteet ja tarkoitukset erityisesti arvioinnin hyödyntämisen tai käytön näkökulmasta sekoittuvat. (Patton 1997.)

Karvin korkeakoulujen auditoinneissa toteutuvat Chelimskyn jäsenyyksen kaikki kolme lähestymistapaa tai tarkoitusta – tosin hieman eri painotuksin. Auditoinnin tavoitteissa näkyy tilivelvollisuus erityisesti kansainvälisestä näkökulmasta (tai siis vastaako laatutyö ESG:n vaatimuksia), kehittävyys suhteessa korkeakoulun tavoitteiden ja perustehtävien kehittämisen ja innovatiivisen toiminnan tukemisena sekä tiedontuotanto avoimen tiedon tuottamisena korkeakoulujen laatutyöstä. (ks. Karvi 2019.)

Suomessa korkeakoulujen auditointien kehittävän arvioinnin lähestymistapa liittyy korkeakoulujen autonomian kunnioittamiseen, vahvaan luottamukseen ja korkeakoulujen vastuuseen oman toimintansa laadusta sekä tiiviiseen vuorovaikutukseen korkeakoulujen kanssa (Pyykkö ym. 2013). Auditointien tarkoituksena on ollut tukea korkeakoulujen henkilöstöä, opiskelijoita ja sidosryhmiä tunnistamaan vahvuuksia, hyviä käytäntöjä ja kehittämiskohteita korkeakoulun toiminnassa. Tavoitteena on ollut myös tukea korkeakouluja omien tavoitteidensa saavuttamisessa ja siten luoda edellytyksiä jatkuvalla parantamiselle (ks. KKA 2007; Karvi 2015; Karvi 2019). Auditointien tavoitteet korostavat selvästi kehittämiseen perustuvaa lähestymistapaa korkeakoulujen laadunarvioinneissa Suomessa.

Tilivelvollisuus on läsnä auditoinnissa, kuten kaikessa ulkoisessa arvioinnissa, kun toimintaa rahoitetaan julkisista varoista kokonaan tai osittain Trown (1996) ja Huismanin (2018) edellä kuvaamin tavoin. Suomalaisessa auditointimallissa on myös tilivelvollisuutta painottavia akkreditointityyppisiä elementtejä, kuten kansalliset kriteerit ja läpäisykynnys (Pyykkö 2010). Jos Pattonin (1997) ajatuksia soveltaa auditointeihin, sekä auditoinnin tarkoitus ja tavoitteet että se, mihin arviointia on tarkoitus hyödyntää, ovat toisiinsa nähden ristiriitaisia. Auditoinneissa eri lähestymistavat sekoittuvat keskenään. Auditointi on vertaisarviointia, joka pyritään toteuttamaan hyvässä hengessä ja auditointiin osallistuvia kunnioittaen. Toisaalta auditoiden ja auditoitavan korkeakoulun välillä on myös selvä etäisyys, joka ei ole täysin linjassa kehittävässä arvioinneissa arvioijien tyypillisen kriittisen ystävän tai fasilitaattorin roolien kanssa. Tämän voi tulkita johtuvaksi tilivelvollisuusnäkökulmasta, joka liittyy toiminnan arvottamiseen suhteessa arviointikriteereihin, päätöksentekoon arvioitavien alueiden tasosta ja jonkinasteisen objektiivisuuden tavoitteluun arvioissa (korkeakoulujen tasapuolinen kohtelu). Toisaalta Atjosen (2015) mukaan kaikki kolme lähestymistapaa tai tarkoitusta voivat esiintyä samassa arvioinnissa ja jopa täydentää toisiaan. Arvioinnilla on tosin hyvä olla johtava lähestymistapa tai tarkoitus. Suomen auditointimallissa, kuten jo on mainittu, johtava arvioinnin lähestymistapa on kehittävä arviointi.

Korkeakoulujen laadunarviointi Euroopassa on korostanut tilivelvollisuutta ja akkreditoiteja

Maat ja niiden korkeakoulujärjestelmät ovat erilaisia ja vaikuttavat laadunarvioinnin lähestymistapaan (Brennan & Shah 2000; Torre & Zapata 2013). Myös korkeakoulut eroavat toisistaan koon, tehtävän, historian, perinteiden, organisaation, päätöksenteon ja toimintakulttuurien osalta (Brennan & Shah 2000). Eri maiden välillä on myös eroja siinä, miten roolit ja tehtävät on jaettu valtion, arviointiorganisaation ja korkeakoulujen välillä (Pyykkö 2010).

Kuten jo yllä mainittiin, korkeakoulujen laadunhallintaan ja ulkoisiin laadunarviointeihin vaikuttavat myös kansainvälistyminen ja globalisaatio sekä ylikansalliset tilivelvollisuutta painottavat standardit ja tavoitteet (Stensaker & Harvey 2011a). Korkeakoulujen laadunvarmistus ja sen kehittäminen on yksi keskeinen tavoite Bolognan prosessissa. Osana Bolognan prosessia on muun muassa luotu yhteiset eurooppalaiset periaatteet ja suositukset korkeakoulujen sisäiselle ja ulkoiselle laadunvarmistukselle sekä arviointiorganisaatioille (ESG) (2005; 2015).

Ulkoinen laadunarviointi on kehittynyt nopeasti Euroopassa, ja toimintana se on institutionalisoitunut ja ammattimaistunut (Kastelliz & Lynch 2018). Bolognan prosessi on ollut yksi merkittävimmistä tekijöistä korkeakoulutuksen ulkoisen laadunvarmistuksen laajentumisessa ja kehittämisessä Euroopassa (Pyykkö 2010; Surssock 2015). Kun Bolognan julistus allekirjoitettiin vuonna 1999, vain muutamalla Euroopan maalla oli korkeakoulutuksen laadunvarmistus-/arviointiorganisaatio. Nyt tilanne on päinvastainen (Euroopan komissio/EACEA/Eurydice 2015). Lisäksi lähes kaikissa 49 Euroopan korkeakoulutusalueen maassa on käytössä korkeakoulujen sisäiset laatujärjestelmät ja ulkoinen laadunarviointijärjestelmä (Euroopan komissio/EACEA/Eurydice 2020). Euroopan komission (2019) selvityksessä laadunvarmistusorganisaatiot nimesivät Bolognan prosessin ja EU-tason kehityksen toiseksi vaikuttavimmaksi tekijäksi, joka oli vaikuttanut kansalliseen laadunarviointiin. Eniten toimintaan oli vaikuttaneet kansalliset tekijät, kuten muutokset lainsäädännössä ja arviointien viitekehyksissä.

Jännitteet pyrkimyksissä toisaalta yhtenäistää ja toisaalta kunnioittaa kansallista kontekstia laadunarvioinnissa ja laadunvarmistuksessa on ollut ja on edelleen vahvasti läsnä Euroopan tason keskustelussa ja politiikassa (ks. Pyykkö 2010). Eurooppalainen laadunarviointeihin liittyvä keskustelu ja kehitys ovat liittyneet keskeisesti arvioinnin lähestymistapoihin ja menetelmiin. 1990-luvulla laadunarvioinnissa painottuivat kehittävän arvioinnin periaatteet (Haakstad 2001, Huisman 2018). Korkeakoulut itse ovat kannattaneet kehittävää arviointia. Kun tavoitteena on korkeakoulutuksen laadun varmistaminen ja parantaminen, nämä tavoitteet voidaan saavuttaa ainoastaan korkeakoulujen itsensä toimesta, jotka viime kädessä vastaavat korkeakoulu-

tuksen laadusta. Tästä näkökulmasta laadunarvioinnin tuli palvella ennen kaikkea korkeakouluja. (Vroeijenstijn 1995.) 2000-luvulla siirryttiin enemmän kontrollia ja tilivelvollisuutta painottaviin arviointeihin, kuten akkreditoointeihin (Haakstad 2001, Huisman 2018). 2000-luvun alussa akkreditointeja toteutettiin erityisesti Keski- ja Itä-Euroopassa entisen Neuvostoliiton maissa, akkreditoinnit eivät olleet yleisiä muualla Euroopassa (Brennan & Shah 2000). Bolognan prosessiin liittyvä korkeakoulutuksen laadunvarmistuksen harmonisointipyrkimys on nimetty yhdeksi syyksi muutokseen arvioinnin alkuperäisissä pyrkimyksissä ja koulutusohjelmien akkreditoitien painottamisena laadunarvioinnin menetelmänä. (Haakstad 2001; Salminen 2004; Westerheijden 2007; 2013.)

Euroopan komission rooli Bolognan prosessissa ja ulkoisessa laadunvarmistuksessa on ollut kiinnostava. Muun muassa Amaralin (2007) mukaan Euroopan komissio on ajanut akkreditointijärjestelmää Eurooppaan. Jos näin on ollut, ainakin joitain merkkejä on nähtävissä Euroopan komission suunnanmuutoksesta ja lisääntyneestä institutionaalisen lähestymistavan kannatuksesta (ks. Euroopan komissio 2014). Toisaalta voi myös väittää, että yhteiset laadunvarmistuksen periaatteet ja suositukset (ESG) ovat ohjanneet ohjelmajohjaiseen arviointiin, vaikka ESG:ssä mainitaan joustavuus laadunarvioinnin menetelmissä. Tämä siitäkkin huolimatta, että eurooppalaiset sidosryhmäjärjestöt, kuten Euroopan laadunvarmistusorganisaatioiden verkosto ENQA, ovat puhuneet erilaisten mallien ja moninaisuuden puolesta (ks. Djakovic & Gover 2021). Ohjelmajohjaisen laadunarvioinnin painottaminen näkyy erityisen selvästi ensimmäisessä vuonna 2005 julkaistuissa periaatteissa. Viidessä seitsemästä korkeakoulujen sisäisen laadunvarmistuksen periaatteesta mainitaan ”ohjelma” sanana (ESG 2005).

Eurooppalaisessa laadunvarmistusrekisterissä EQARissa on tällä hetkellä yhteensä 49 kansallista ja ei-kansallista arviointiorganisaatiota, jotka toteuttavat eurooppalaisten laadunvarmistusperiaatteiden (ESG) mukaisia arviointeja. Eurooppalaisista laadunarviointimalleista löytyy sekä yhtäläisyyksiä että eroavuuksia. Erilaisten mallien variaatio on suuri ja kokonaisuus näyttäytyy moninaiselta. (EQAR 2020.) Toisaalta useimmat mallit ovat pääasiassa joko korkeakoulujen kokonaisarviointeja tai koulutusohjelma-arviointeja. Arvioinnit toteutetaan yleensä ESG:n periaatteiden mukaisesti vertaisarviointina ja nelivaiheisen prosessin mukaisesti (itsearviointi, ulkoinen arviointi ja vierailu, raportti ja seuranta) (Djakovic & Gover 2021). Laadunvarmistusorganisaatiot harjoittavat myös toimintaa, joka ei kuulu ESG:n piiriin ja näin ollen korkeakoulujen ulkoisen laadunvarmistuksen kokonaisuus on vielä moninaisempi.

Laadunvarmistusorganisaatiot toimivat jatkuvasti muuttuvassa ja kehittyvässä toimintaympäristössä. Laadunarviointien ja laadunvarmistuksen menetelmiä ja menettelytapoja kehitetään jatkuvasti ja uusia otetaan käyttöön. Toisaalta uusien menetelmien käyttöönotto ei ole aina merkinnyt sitä, että vanhoista olisi luovuttu. (Kastelliz & Lynch 2018.) Yksi viime vuosien trendi laadunarvioinnissa on ollut institutionaa-

listen eli korkeakoulujen kokonaisarviointien lisääntyminen. Esimerkiksi Belgiassa (Flandersissa), Tanskassa, Ruotsissa, Kyproksella, Sloveniassa, Portugalissa ja Virossa on siirrytty ainakin osittain korkeakoulujen kokonaisarviointeihin. Muutos korkeakoulujen kokonaisarviointeihin, kuten auditointeihin, on vaatinut korkeakouluilta laatujärjestelmien luomista ja kehittämistä (Euroopan komissio 2019). Suomen osalta laatujärjestelmiä on kehitetty jo pitkään, ja korkeakoulujen auditoinnit ovat tätä kehitystä osaltaan vauhdittaneet.

Euroopan komission selvityksen mukaan lähes puolet (48 prosenttia) selvityksen kyselyyn vastanneista laadunvarmistusorganisaatioista (n=57, 37 maasta) toteuttivat sekä korkeakoulujen kokonaisarviointeja että koulutusohjelmien arviointeja ja akkreditoiteja. 17 prosenttia laadunvarmistusorganisaatioista toteutti koulutusala-, koulutusohjelma- ja korkeakoulujen kokonaisarviointeja. 19 prosenttia toteutti pelkästään koulutusohjelma-arviointeja ja ainoastaan 12 prosenttia laadunvarmistusorganisaatioista (sijaittivat Suomessa ja Isossa-Britanniassa) toteutti korkeakoulujen kokonaisarviointeja. (Euroopan komissio 2019.) Bolognan seurantaraportin (2015) mukaan kehittävä arviointi on lähestymistapana noin kolmasosassa Euroopan maiden laadunarviointijärjestelmiä (Euroopan komissio/EACEA/Eurydice 2015). Nämä tulokset mahdollistavat suuntaa antavan kokonaiskuvan muodostamisen laadunarvioinneista Euroopassa. Institutionaaliset arvioinnit ovat yleistyneet ja ovat valtavirtaa Euroopassa ohjelmapohjaisten arviointien ohella. Suurimalla osalla selvityksen maista on useampi kuin yksi arviointimenetelmä, ja loput ovat jakautuneet institutionaalisten ja ohjelmapohjaisten arviointien kannattajiin. Korkeakoulujärjestelmien kansallinen konteksti ja korkeakoulu- ja laadunvarmistusjärjestelmän kypsyys vaikuttivat mielipiteisiin sen suhteen, mihin laadunarvioinnin tulee keskittyä. (Euroopan komissio 2019.)

Westerheijdenin (2013) mukaan monet maat eivät ole muuttaneet laadunarviointien lähestymistapaa suhteessa siihen, millaisiksi järjestelmät alun perin suunniteltiin. Monissa laadunvarmistusjärjestelmissä keskitytään edelleen tilivelvollisuuteen, kriteerejä vastaavan toiminnan ylläpitämiseen ja ulkoisesti määriteltyjen indikaattoreiden saavuttamiseen. Polkuriippuvuutta on nähtävissä ainakin osassa Euroopan maita, kuten esimerkiksi Hollannissa (ks. Chu & Westerheijden 2018). Toisaalta on myös Euroopan maita, joista esimerkkinä Tanska ja Ruotsi, joissa laadunarvioinnin lähestymistavat ja menetelmät ovat muuttuneet erityisesti korkeakoulupoliittisten päätösten seurauksena (ks. Hansen ym. 2019). Tästä näkökulmasta Suomen lähestymistapaa korostaa pitkäjänteisyys, sillä koko korkeakoulun toiminnan kattava auditointi ja kehittävä arviointi ovat olleet laadunarviointien lähestymistapa jo ensimmäiseltä auditointikierrokselta lähtien (Moitus ym. 2020). Toisaalta koska menetelmät ja sisällöt suunnitellaan noin kuuden vuoden sykleissä, on mahdollista, että Suomen laadunarvioinnin lähestymistavatkin muuttuvat tulevaisuudessa.

Korkeakoulujen laadunarviointi Suomessa on perustunut auditointeihin ja kehittävään arviointiin

Korkeakoulujen auditointeja on toteutettu Suomessa vuodesta 2005. Parhailaan on käynnissä kolmas auditointikierron, joka päättyy vuonna 2024 (Karvi 2019). Yliopistoilla ja ammattikorkeakouluilla on kutakin sektoria koskevan lainsäädännön (yliopistolaki 24.7.2009/558 ja ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932) mukaan velvoite osallistua säännöllisesti toimintansa ja laatu järjestelmiensä ulkoiseen arviointiin. Suomessa korkeakoulujen ulkoinen arviointi on annettu tehtäväksi Kansalliselle koulutuksen arviointikeskukselle (ja edeltäjäorganisaatiolle Korkeakoulujen arviointineuvostolle) (laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 30.12.2013/1295 ja asetus Korkeakoulujen arviointineuvostosta 794/2009). Suomalaisilla korkeakouluilla on lainsäädännön puitteissa mahdollista valita ulkoisen arvioinnin toteuttajaksi jokin muu arviointitoimija, tosin vaihtoehtoja ei määritellä laeissa. Karvi (ja KKA) on käytännössä vastannut suomalaisten korkeakoulujen laadunarvioinneista.

Suomen kehitys 1980- ja 1990-luvuilla oli linjassa laajempien eurooppalaisten kehitystrendin kanssa (Liuhanen 2007). Suomessa korkeakoulujen systemaattiset ulkoiset arvioinnit juontavat juurensa 1990-luvulle. 1990-luvulla aloitettiin yliopistojen kokonaisarviointit (1992–1999), ammattikorkeakoulujen laatu järjestelmien auditoinnit (1998–2004), lisättiin sisäisen ja ulkoisen arvioinnin velvoite lakeihin koskien ammattikorkeakouluja (3.3.1995/255) ja yliopistoja (27.6.1997/645). Vuonna 1996 perustettiin Korkeakoulujen arviointineuvosto KKA. (ks. Huusko & Pyykkö 2022; Liuhanen, 2007; Pyykkö ym. 2013; Salminen 2004.) Ideat systemaattisesta ulkoisesta arvioinnista ja arvioinnin keskeiset periaatteet, joita myöhemmin sovellettiin arvioinneissa, esiteltiin tosin jo vuonna 1985 opetusministeriön KOTA-työryhmän muistiossa (Huusko & Pyykkö 2022; OPM 2004). Ulkoiset arvioinnit nähtiin keinona parantaa laatua ja tunnistaa heikkouksia korkeakoulujen toiminnassa (Liuhanen 2007).

Vuonna 2003 opetusministeriön nimeämä Korkeakoulutuksen laadunvarmistus-työryhmä sai tehtäväkseen laatia ehdotus korkeakoulutuksen kansallisen laadunvarmistusjärjestelmän kehittämiseksi. Työryhmä esitti Suomelle institutionaalisen auditoinnin lähestymistapaa, koska auditointi menetelmänä katsottiin sopivan paremmin suomalaisen korkeakoulujärjestelmän kypsyystasoon. Koulutusohjelmien akkreditointeja pidettiin raskaina ja kalliina vaihtoehtona ja lähestymistapana, joka osittain siirtäisi vastuuta laadusta kansallisen järjestelmän ulkopuolisille toimijoille. Suomalaiset korkeakoulut kannattivat kehittävän arvioinnin lähestymistapaa, joka oli jo aiemmin muodostunut käytännöksi korkeakoulujen ulkoisessa arvioinnissa. (Huusko & Pyykkö 2022; OPM 2004; Salminen 2004.) Suomessa Bolognan prosessia ja erityisesti vuoden 2003 Berliinin ministerikokouksen julkilausumaa voidaan pitää merkittävimpänä syynä auditointimenetelmän kehittämiseksi Suomessa. Julkilausumaan

sitoutuessaan Suomi sitoutui myös akkreditoinnin, sertifoinnin tai muun vastaavaan järjestelmän käyttöönottoon. Uusi korkeakoulujen ulkoisen arvioinnin menetelmä otettiin käyttöön, koska tarvittiin systemaattinen ja läpinäkyvä arviointimenetelmä, joka lisäisi kansainvälistä luottamusta Suomen korkeakoulujärjestelmää kohtaan ja lisäisi sen houkuttelevuutta. (Huusko & Pyykkö 2022; Salminen 2004.)

Kolme kierrosta korkeakoulujen auditointeja Suomessa: tavoitteet ja auditointikohteet

Ensimmäisellä auditointikierroksella vuosina 2005–2011 korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien toiminta oli vielä varsin varhaisessa vaiheessa, sillä niitä oli kehitetty johdonmukaisiksi järjestelmiksi juuri auditointeja varten. Tästä syystä ensimmäisen kierroksen auditointi kohdistui korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmiin, tarkemmin sanottuna korkeakoulun laadunvarmistuksen kokonaisuuteen ja korkeakoulun perustehtävien laadunvarmistukseen (KKA 2007). Auditoinnin keskeisenä tavoitteena oli varmistaa korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien toiminnan systemaattisuus sekä tukea kehittämistä vastaamaan eurooppalaisia laadunvarmistuksen periaatteita. Tavoitteena oli myös selvittää, mitä laadullisia tavoitteita korkeakoulut olivat toiminnalleen asettaneet sekä arvioida, millaisilla prosesseilla ja menettelytavoilla korkeakoulut ylläpitivät ja kehittivät koulutuksen ja muun toiminnan laatua. (Huusko & Pyykkö 2022.) Ensimmäisen kierroksen auditoinneista 18 prosenttia johti uusinta-auditointiin (Talvinen 2012).

Toisella auditointikierroksella (2012–2018) korkeakoulun itsearvioinnin osuus korostui suhteessa ensimmäiseen ja huomiota alettiin kiinnittää laatukulttuuriin. Auditointien tavoitteena oli edelleen tukea korkeakouluja kehittämään eurooppalaisia laadunvarmistuksen periaatteita vastavia laatujärjestelmiä³ ja osoittaa, että suomalaisissa korkeakouluissa on toimivat ja johdonmukaiset laatujärjestelmät. Lisäksi tavoitteena oli auttaa korkeakouluja tunnistamaan toimintansa vahvuudet, hyvät käytänteet ja kehittämiskohteet sekä tukea niitä strategisten tavoitteiden saavuttamisessa. Toisella kierroksella myös auditointiin kolme koulutusohjelmaa esimerkkeinä koulutuksen laadunhallinnan toimivuudesta koulutusohjelmatasolla. Toisen kierroksen auditoinneista 10 prosenttia johti uusinta-auditointiin (Nordblad ym. 2019).

Kolmannella auditointikierroksella (2018–2024) tavoitteena on arvioida, vastaako korkeakoulun laatutyö edelleen eurooppalaisia laadunvarmistuksen periaatteita sekä tuottaako laatujärjestelmä strategian toteuttamisen ja toiminnan jatkuvan kehittämisen kannalta tarkoituksenmukaista tietoa. Lisäksi kolmannen kierroksen audi-

³ Termi ”laadunvarmistus” korvattiin toisella kierroksella ”laadunhallinta” -käsitteellä sekä ”laadunvarmistusjärjestelmä” korvattiin ”laatujärjestelmä” -käsitteellä. Tässä julkaisussa näitä käsitteitä käytetään rinnakkain.

tointien tavoitteena on rohkaista korkeakouluja kansainvälisyyteen, kokeiluihin ja luovaan ilmapiiriin sekä kerryttää avointa ja läpinäkyvää tietoa korkeakoulujen laatu-työstä. Auditoinneissa painotetaan korkeakoulujen opiskelijakeskeisyyttä ja toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Auditointimallin arviointialueet ovat aiempaa kokonaisvaltaisempia (ks. taulukko 1), ja arvioitavat teemat on liitetty edeltäviä malleja vahvemmin korkeakoulujen kehittämisen painopisteisiin. Kehittämisenäkökulmaa painottaa myös se, että kolmannella auditointikierroksella korkeakoulu valitsee yhden arviointialueen (myös toisella auditointikierroksella), mistä haluaa auditointiryhmältä erityisesti palautetta, sekä vertaisoppimisen kohteen ja kumppanin. (Karvi 2019; Huusko & Pyykkö 2022; Moitus ym. 2020.)

Ensimmäisen, toisen ja kolmannen auditointikierroksen malleissa on selkeitä eroja suhteessa kriteeristön teemoihin ja sisältöihin. Hyvin yleisellä tasolla muotoiltu kriteeristö (ensimmäinen ja toinen auditointikierros) ei arvota toimintaa ja suuntaa kehittämistoimintaa samalla tavalla kuin sisällöltään yksityiskohtaisempi ja kuvailevampi kriteeristö (kolmas auditointikierros). Yksityiskohtaisempi kriteeristö parantaa arvioinnin läpinäkyvyyttä. Auditointien arvoperusteet ovat näin ollen enemmän julkilausuttuja kuin implisiittisesti sovellettavissa. (ks. KKA 2007; Karvi 2015; Karvi 2019.)

Sisällöiltään kolmannen kierroksen auditointimalli arvioi myös edellisiä kierroksia enemmän itse toimintaa. Tämä selittyy osittain muutoksilla Euroopan korkeakoulujen laadunvarmistuksen periaatteissa (ESG 2015). Osaamista luova korkeakoulu-arviointialueen kriteeristössä opiskelijälähtöisyys, osaaminen ja osaamisen tunnistaminen, kansallinen tutkintojen viitekehys, ECTS-järjestelmä, koulutuskokonaisuuksien hyväksymiskäytännöt, opiskelijavalintaa, opintojen etenemistä ja tutkintojen suorittamista koskevat säännökset sekä riittävät ohjaus- ja palveluresurssit jne. ovat suoraan johdettavissa eurooppalaisista periaatteista. (ks. Karvi 2019 ja ESG 2015.)

Kolmannen kierroksen auditointi on haluttu kytkeä vahvemmin korkeakoulujen kehittämisen painopisteisiin. Mallissa näkyy myös tässä luvussa mainitut yleiset kehittämissuuntaukset ja korkeakoulujen ulkoinen arvo korkeakoulujen yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen ja vaikuttavuuden painottamisena. Korkeakouluilta odotetaan yhteiskunnallisesti vaikuttavaa tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä koulutusta, joka vastaa yhteiskunnan ja työelämän muuttuviin tarpeisiin. Lisäksi korkeakouluilta odotetaan aktiivista ja innovatiivista toimintaa ulkopuolisten sidosryhmien ja yhteistyökumppaneiden kanssa ja sidosryhmien osallistamista korkeakoulun toiminnan kehittämiseen. Näissä edellä mainituissa teemoissa ei edellisiin auditointikierroksiin verrattuna ole sinänsä mitään täysin uutta. Samansuuntaisia teemoja käsiteltiin esim. toisella auditointikierroksella (ks. Nordblad ym. 2019). Kolmannella kierroksella teemoja on vahvemmin tuotu esiin ja arvotettu kriteeristössä.

Taulukko 1. Auditointikierrosten tavoitteet, kohteet, kriteerit ja tulokset (KKA 2007; Karvi 2015; Karvi 2019)

	I Auditointikierron (2004–2011)	II Auditointikierron (2011–2018)	III Auditointikierron (2018–2024)
Auditoinnin tavoitteet	<ul style="list-style-type: none"> • tukea laadunvarmistusjärjestelmän kehittämistä vastaamaan eurooppalaisia laadunvarmistuksen periaatteita • selvittää korkeakoulun toiminnalleen asettamia laadullisia tavoitteita • arvioida, miten korkeakoulu ylläpitää ja kehittää koulutuksen ja muun toiminnan laatua • arvioida, toimiiko laadunvarmistus korkeakoulussa tarkoitetulla tavalla, tuottaako laadunvarmistusjärjestelmä toiminnan kehittämisen kannalta tarkoituksenmukaista tietoa ja johtaako se laatua parantaviin kehittämistoimenpiteisiin. 	<ul style="list-style-type: none"> • tukea korkeakouluja ja kehittämään eurooppalaisia laadunvarmistuksen periaatteita vastaavat laatujärjestelmät ja osoittaa, että Suomessa on toimiva ja johdonmukainen laadunvarmistus sekä korkeakoulussa että kansallisella tasolla. • auttaa korkeakouluja tunnistamaan toimintansa vahvuudet, hyvät käytänteet ja kehittämiskohteet • tukea korkeakouluja strategisten tavoitteiden saavuttamisessa ja tulevan kehittämistoiminnan suuntaamisessa luoden näin edellytyksiä korkeakoulujen toiminnan jatkuvalle kehitymiselle. 	<ul style="list-style-type: none"> • arvioida, vastaako korkeakoulun laatutyö eurooppalaisia laadunvarmistuksen periaatteita • arvioida, tuottaako laatujärjestelmä strategian toteuttamisen ja toiminnan jatkuvan kehittämisen kannalta tarkoituksenmukaista tietoa ja johtaako se vaikuttaviin kehittämistoimenpiteisiin, • rohkaista korkeakouluja kansainvälisyyteen, kokeiluihin ja luovaan ilmapiiriin • kerryttää avointa ja läpinäkyvää tietoa suomalaisten korkeakoulujen laatutyöstä.
Arviointikohteet	<ul style="list-style-type: none"> • korkeakoulun laadun tavoitteiden, toimintojen, toimijoiden sekä vastuiden määrittely ja dokumentaatio • korkeakoulun perustoimintojen laadunvarmistuksen kattavuus ja vaikuttavuus • laadunvarmistusjärjestelmän kytkeytyminen johtamiseen ja toiminnanohjaukseen • korkeakoulun henkilökunnan, opiskelijoiden ja ulkoisten sidosryhmien osallistuminen laadunvarmistukseen • laadunvarmistusjärjestelmän tuottaman tiedon tarkoituksenmukaisuus ja saatavuus • laadunvarmistusjärjestelmän toiminnan seuranta, arviointi ja jatkuva kehittäminen • laadunvarmistusjärjestelmän kokonaisuus. 	<ul style="list-style-type: none"> • korkeakoulun laatupolitiikka • laatujärjestelmän kytkeytyminen strategiseen johtamiseen • laatujärjestelmän kehittäminen • korkeakoulun perustehtävien laadunhallinta (ml. keskeiset tukitoiminnot): tukintotavoitteinen koulutus, TKI-toiminta, yhteiskunnallinen vaikuttavuus ja aluekehitystyö ja valinnainen auditointikohde • Tutkintotavoitteisen koulutuksen näytöt: koulutusohjelmat tai vastaavat tutkintoon johtavat kokonaisuudet • laatujärjestelmän kokonaisuus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Osaamista luova korkeakoulu (koulutuksen suunnittelu, toteutus, arviointi ja kehittäminen, esimerkkejä korkeakoulun onnistuneista kehittämistoimista) • Vaikuttava ja uudistava korkeakoulu (vuorovaikutuksen ja vaikuttavuuden johtaminen, vaikuttava TKI-toiminta, uudistumista edistävä toimintakulttuuri, esimerkkejä korkeakoulun onnistuneista kehittämistoimista) • Kehittyvä ja hyvinvoiva korkeakoulu (laatujärjestelmän hyödyntäminen strategisessa johtamisessa, henkilöstön osaamisen kehittäminen ja hyvinvoinnin tukeminen, laatujärjestelmän toimivuus ja kehittäminen, esimerkkejä korkeakoulun onnistuneista kehittämistoimista) • Oppiva korkeakoulu (korkeakoulun valitsema arviointikohde, ei vaikutta lopputulokseen).
Arviointiasteikko	"Puuttuva", "alkava", "kehittyvä" ja "edistynyt" vaiheiden tunnusmerkit	"Puuttuva", "alkava", "kehittyvä" ja "edistynyt" vaiheiden tunnusmerkit	"Erinomainen", "hyvä", "riittämätön"
Lopputulos	Hyväksytty / uusinta-auditointi	Hyväksytty (laatuleima) / uusinta-auditointi	Hyväksytty (laatuleima) / uusinta-auditointi. Lisäksi "excellence-laatuleima" voidaan myöntää korkeakoululle, jos se täyttää erilliset excellence-kriteerit
Tulokset	Hyväksyttyjä 40, uusinta-auditointeja 9	Hyväksyttyjä 40, uusinta-auditointeja 4	

Sen lisäksi, että auditoinneissa painotetaan korkeakoulujen ulkoista arvoa, painotetaan kriteeristöissä edelleen suhteellisesti enemmän korkeakoulun sisäistä toimintaa. Tämä näkyy korkeakoulujen toiminnan kehittämiseen ja toimintatapojen toimivuuteen liittyvissä kriteeristön kohdissa. Auditoinneissa näkyy edelleen vahva tarkoituksenmukaisuuden (*fitness for purpose*) laatukäsite toiminnan tavoitteiden saavuttamisena (*mission-based*) ja ”asiakkaiden” tarpeiden tai vaatimusten täyttämisenä (*customer specification*). Auditointeja ohjaavana ajatuksena on arvioida toimivatko korkeakoulun toimintatavat tehokkaasti suhteessa siihen, mitä korkeakoulu tavoittelee ja sanoo tekevänsä. Karvin auditoinnissa tarkoituksenmukaisuutta ei arvioida ainoastaan suhteessa siihen, miten hyvin korkeakoulu onnistuu tehtävässään mutta myös, miten hyvin toiminta vastaa auditointikriteeristöissä määriteltyjä yleisiä kansallisia, eurooppalaisia tai muita suunnitteluprosessin tuotoksena määriteltyjä yleisiä vaatimuksia. Myös laatu muutoksena (*transformation*) näkyy edellisiä kierroksia enemmän etenkin opiskelijoiden oppimisen ja osaamisen painottamisena ja toisaalta johdonmukaisuus (*consistency*) siitä näkökulmasta, että eri säädöksiä pitää soveltaa johdonmukaisesti sekä tarjota palveluita tai toteuttaa toimintaa, joka tukee opiskelijoita ja henkilöstöä yhdenvertaisesti. (ks. Taulukko 2; Harvey 2006.) Yhteenvetona voi todeta, että Karvin kolmannen kierroksen mallissa näkyy sekä korkeakoulujen toiminnan sisäinen että ulkoinen arvo. Arvottamista tapahtuu suhteessa korkeakoulun omiin tavoitteisiin ja määritelmiin, mutta myös suhteessa korkeakoulun ulkopuolelta määriteltyyn toimintaan.

Muutosta auditointikierrosten välillä voi myös kuvata suhteessa laadunhallinnan kehittymiseen suomalaisissa korkeakouluissa. Laatujärjestelmäpainotuksesta, joka oli vahva ensimmäisellä ja toisella auditointikierroksella, siirtyminen enemmän toiminnan arviointiin johtui muun muassa siitä, että laadunhallinnasta oli tullut osa arjen toimintaa (ks. Nordblad ym. 2019). Suomalaisten korkeakoulujen laatujärjestelmien ja laadunhallinnan taso on hyvällä tai erinomaisella tasolla jo toteutettujen kolmannen kierroksen auditointien (ks. auditoinnit.karvi.fi) mukaan. Tämä asettaa myös haasteita laadunarvioinnille, joka Suomen mallissa ei tyydy pelkästään toteavaan minimivaatimusten täyttämiseen vaan tukemaan korkeakouluja niiden toiminnan kehittämisessä ja strategisten tavoitteiden saavuttamisessa. Kolmannen kierroksen auditoinneissa läpäisykynnys on määritelty hyvälle tasolle arvioitavien arviointialueiden osalta (ks. Karvi 2019).

Suomalaisen auditointijärjestelmän ominaispiirre on se, että sen avulla kehitetään korkeakoulujen laatutyötä ja samaan aikaan varmistetaan korkeakoulujen oman laatutyön uskottavuus ja toimivuus. Auditoinnin ”arvon mittana” on tällöin korkeakouluihin nähden ulkopuolisen tahon (pääasiallisesti KKA/Karvi ja sen nimeämä auditointiryhmä) määrittely siitä, missä määrin arviointikohteen osalta toteutuu arviointikriteerien mukaista toimintaa. Ensimmäisellä ja toisella kierroksella auditointimalli ei auditointikohteiden tai -kriteeristön puitteissa ottanut kantaa laadun

sisällön määrittelyyn, sillä sen nähtiin kuuluvan korkeakoulujen itsensä vastuulle. Malli siis ohjasi korkeakouluja laatutietoisuuteen ja laatutyöhön, mutta auditoinnin fokus oli korkeakoulujen sisäisen laadunvarmistuksen toiminnan varmistuksessa ja toiminnan kehittämisessä enneminkin kuin korkeakoulujen tehtävien suorittamisen ulkoisessa laadunvarmistuksessa. Kolmannen kierroksen auditointi eroaa tässä suhteessa joiltakin osin edellisten kierrosten toteutuksesta, sillä siinä myös varsinaisen toiminnan sisällön arviointi on mukana (ts. toiminnan laatu).

Taulukko 2. Arvottaminen (esim. Scriven 1991; Stern 2004) ja laatukäsitys (Harvey 2006) kolmannen auditointikierroksen arviointialueiden I-III kriteereissä (Karvi 2019)

3. kierroksen arviointialueiden kriteerit tasolle hyvä (läpäisyyn vaadittava taso)		
Arviointialue I: Osaamista luova korkeakoulu		
Laatukäsitys	Arvottaminen: Sisäinen arvo (<i>merit</i>)	Arvottaminen: ulkoinen arvo (<i>worth</i>)
<p>Tarkoituksenmukaisuus (<i>Fitness for purpose</i>) (Sisäinen: suhteessa omiin tavoitteisiin Ulkoinen: suhteessa ulkoisiin esim. kansallisiin tavoitteisiin)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Koulutuksen suunnittelussa varmistetaan koulutustarjonnan yhteys korkeakoulun strategiaan. Koulutuksilla on selkeästi määritellyt osaamistavoitteet. Korkeakoulu varmistaa, että opetusmenetelmät, oppimisen arviointi ja oppimisympäristöt tukevat osaamistavoitteiden saavuttamista. Koulutuksissa analysoidaan, miten asetetut osaamistavoitteet saavutetaan. Uusin tutkimustieto kytkeytyy koulutuksen tarkoituksenmukaisella tavalla. Korkeakoulu seuraa ja arvioi koulutuksia varmistukseen ajantasaisuuden viimeisimpään tutkimustietoon. Korkeakoulu seuraa ja arvioi säännöllisesti koulutuksia. Korkeakoulu kerää ja hyödyntää systemaattisesti palautetietoa opiskelijoiden tarpeista sekä opintojen toteutuksesta ja etenemisestä. Palaute- ja arviointitietoa hyödynnetään systemaattisesti koulutuksen kehittämisessä. 	<ul style="list-style-type: none"> Koulutuksen suunnittelussa varmistetaan koulutuksen työelämärelevanssi. Koulutuksen toteutus tukee opiskelijoiden integroitumista työelämään. Varmistetaan koulutuksen ajantasaisuus yhteiskunnan ja työelämän muutuviin tarpeisiin. Koulutuksen suunnittelussa varmistetaan kansainvälistyminen. Koulutuksen suunnittelussa varmistetaan jatkuvan oppimisen tarpeet ja sen kehittämisessä varmistetaan jatkuvan oppimisen mahdollisuudet.
<p>Muutos (<i>Transformation</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Korkeakoulussa tuetaan opintojen sujuvuutta ja oppimista sekä opiskelijan aktiivisuutta omassa oppimisprosessissaan. Opiskelija saa oppimisestaan palautetta. 	
<p>Johdonmukaisuus (<i>Consistency</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Korkeakoululla on systemaattiset menettelytavat koulutuskokonaisuuksien suunnitelmien hyöväksymiseksi. Korkeakoulu huolehtii ohjauksesta ja muista palveluista opintojen edistämisen ja oppimisen tukemiseksi. Sovelletaan johdonmukaisesti osaamisen tunnustamista, opintojen etenemistä ja suorittamista koskevia säännöksiä ja määräyksiä. Opiskelijoiden hyvinvoinnista ja yhdenvertaisuudesta välitetään. Henkilöstön ja opiskelijoiden tarpeet huomioidaan tukipalveluiden kehittämisessä. 	<ul style="list-style-type: none"> Tutkinnot vastaavat kansallisen tutkintojen viitekehysten mukaista osaamista. Opiskelijoiden työmäärät määritellään ECTS-järjestelmän periaatteita käyttäen.

Korkeakoulujen laadunarviointi Suomessa

Arviointialue II: Vaikuttava ja uudistava korkeakoulu

Laatukäsitys	Arvottaminen: sisäinen arvo (<i>merit</i>)	Arvottaminen: ulkoinen arvo (<i>worth</i>)
Tarkoituksenmukaisuus (<i>Fitness for purpose</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen tavoitteet sekä keinot niiden saavuttamiseksi on määritelty. • Korkeakoulu kehittää yhteiskunnallista vuorovaikutusta ja vaikuttavuutta. • Johtamisjärjestelmä tukee toiminnan kehittämistä. • Toimintaympäristöanalyysin tuottamaa tietoa hyödynnetään toiminnan suuntaamisessa. • Yhteiskunnallinen vuorovaikutus tukee kokonaisstrategian toteuttamista. • Tutkimus-/TKI-/taiteelliselle toiminnalle on asetettu vaikuttavuustavoitteet • Tarkoituksenmukaista tietoa kerätään vaikuttavuudesta ja hyödynnetään kehittämisessä. • Henkilöstön ja opiskelijoiden osaamisen hyödyntämistä ja verkostoitumista tuetaan. • Yhteistyö kansallisten ja kansainvälisten verkostojen kanssa tukee toiminnan kehittämistä. • Alumneja hyödynnetään kehittämistyössä. • Korkeakoululla on toimivia menettelytapoja sidosryhmäsuhteiden ja yhteistyöverkostojen hallintaan sekä uudistamiseen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Korkeakoulun tutkimus-/TKI-/taiteellinen toiminta uudistaa myös yhteiskuntaa. • Korkeakoulu edistää avointa tiedettä. • Toimintakulttuuri kannustaa kokeiluihin kumppaneiden kanssa. • Korkeakoulu hakeutuu uudistumista ja kehittämistä mahdollistaviin kokeiluihin sidosryhmien kanssa. • Yhteistyö alumnien kanssa on tavoitteellista.
Johdonmukaisuus (<i>Consistency</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Korkeakoululla on systemaattiset menettelytavat, joilla se varmistaa hyvän tieteellisen käytännön toteutumisen. 	

Arviointialue III: Kehittyvä ja hyvinvoiva korkeakoulu

Laatukäsitys	Arvottaminen: sisäinen arvo (<i>merit</i>)	Arvottaminen: ulkoinen arvo (<i>worth</i>)
Tarkoituksenmukaisuus (<i>Fitness for purpose</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Laatujärjestelmän periaatteet, tavoitteet ja vastuut muodostavat korkeakoulun laatupolitiikan, joka on julkinen. Laatupolitiikka luo yhteisen perustan laatutyölle. • Laatujärjestelmä on toimiva ja kattaa perustehtävät ja se tukee korkeakoulun profiilia, perustehtäviä koskevien tavoitteiden saavuttamista sekä strategian toteuttamista. • Laatujärjestelmän tuottamaa tietoa hyödynnetään korkeakoulun johtamisessa, ja sen avulla tunnistetaan kehittämistarpeita ja toimintaa kehitetään tavoitteellisesti. • Laatujärjestelmän vaikuttavuudesta perustehtävien kehittämiseen on näyttöä. • Laatujärjestelmän kehittäminen on systemaattista. • Korkeakoulu varmistaa, että korkeakoulun henkilöstö tunnistaa oman työnsä yhteyden korkeakoulun tavoitteisiin. • Henkilöstö ja opiskelijat osallistuvat toiminnan kehittämiseen tarkoituksenmukaisella tavalla. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ulkoiset sidosryhmät osallistuvat toiminnan kehittämiseen tarkoituksenmukaisella tavalla.
Muutos (<i>Transformation</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Korkeakoululla on toimivat menettelytavat, joilla tunnustetaan henkilöstön osaamisen kehittämistarpeet. • Korkeakoulu tukee henkilöstön osaamisen kehittämistä. • Korkeakoulun laatukulttuuri on osallistavaa ja avointa. 	
Johdonmukaisuus (<i>Consistency</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Korkeakoululla on läpinäkyvät menettelytavat henkilöstön rekrytoimiseksi. • Korkeakoululla on systemaattiset menettelytavat, joilla tuetaan henkilöstön hyvinvointia, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. 	

Johtopäätökset

Arvioinnin lähestymistavan osalta laadunarvioinnissa ei ole tapahtunut merkittävää sunnanmuutosta kehittävän arvioinnin suuntaan Euroopassa. Sen sijaan arviointimenetelmien osalta on tapahtunut suunnanmuutos, ja auditoinnit tai vastaavat korkeakoulujen kokonaisarvioinnit ovat tulleet koulutusohjelma-arviointien rinnalle laadunarviointimenetelminä. Vaikka laadunarviointien kehityksessä Suomessa on ollut vahvat yhteydet kansainvälisiin uudistuksiin ja prosesseihin kuten Bologna prosessiin, suomalaisessa laadunarviointijärjestelmässä ja sen kehityksessä on ollut vahvasti mukana kansalliset näkökulmat. Laadunarvioinnin keskeiset periaatteet ovat suurelta osin pysyneet samoina vuodesta 2004 lähtien, kun Korkeakoulutuksen laadunvarmistus -työryhmä teki ehdotuksensa Suomen laadunarviointimalliksi (OPM 2004). Pitkäjänteinen lähestymistapa, jossa on korostunut kehittävän arvioinnin periaatteet, yhden menetelmän (auditointi) soveltaminen yhtäjaksoisesti vuodesta 2005, ja auditoinnin kokonaisvaltainen koko korkeakoulun toiminnan kattava lähestymistapa, ovat osoituksia suomalaisen laadunarviointimallin ainutlaatuisuudesta. Kansalliset ratkaisut eivät ole kaikilta osin noudattaneet Euroopan valtaviiran kehityssuuntia kuvastaen yleisesti kansallisten perinteiden, luottamuksen, politiikan ja korkeakoulujärjestelmän merkitystä.

Tilivelvollisuuden ja kehittävän arvioinnin sekä tilivelvollisuuden ja luottamuksen välinen suhde ei ole kuitenkaan yksinkertainen. Avoimet kysymykset näiden näkökulmien vuorovaikutuksesta koskettavat myös laadunarviointeja Suomessa. Korkeakoulujen auditoinnit noudattavat selkeää kehittävän arvioinnin filosofiaa, joka näkyy muun muassa auditoinnin tarkoituksessa. Toisaalta tilivelvollisuus on auditoinnissa selkeästi läsnä yhtenä arvioinnin näkökulmana. Auditoinneissa sekoittuvat formatiivinen ja summatiivinen arviointi. Auditointimallilla ulkoisen arvioinnin muotona on akkreditoinnin ja summatiivisen arvioinnin piirteitä toisaalta siinä, että sen (tai jonkin muun ulkoisen arvioinnin muodon) suorittaminen on lakisääteinen velvollisuus ja yhtäältä siinä, että se edellyttää korkeakouluilta auditoinnin läpäisemistä toistuvien uudelleen auditointien muodossa. Vaikka läpäisemättä jättämisen vahvimpana sanktiona ei ole akkreditoimalleille tyypillinen toimiluvan menettäminen tai koulutusohjelmien sulkeminen, seurauksena on kuitenkin vaatimus uusinta-auditoinnista tai -auditoinneista. Tästä näkökulmasta auditointimalli tavallaan siis ”lempeästi pakottaa” (lähinnä mainehaitan uhan keinoin) korkeakouluja ottamaan oma laatutyönsä vakavasti, formatiivisen arvioinnin periaatteiden mukaisesti.

Laadunarvioinneissa on jatkossakin tärkeä huomioida korkeakoulun autonomia ja korkeakoulun vastuu toimintansa laadusta. Samalla on hyvä tiedostaa, että laadunarviointiin sisältyy ulottuvuuksia, jotka voivat olla ristiriidassa näiden periaatteiden kanssa. Ristiriidat liittyvät erityisesti korkeakoulujen autonomian piiriin liittyvän

toiminnan arvottaviin sisältöihin arviointikriteereissä. Esimerkiksi Välijärvi (2018), kolmannen kierroksen auditointimallin suunnitteluryhmän puheenjohtaja, on tiedostanut auditointimallin tiettyjen sisältöjen, kuten opiskelijälähtöisyyden, olevan jossain määrin ristiriidassa korkeakoulujen opetukseen liittyvän autonomian suhteen. Korkeakoulujen kolmannen kierroksen auditointi näyttyy erilaiselta suhteessa ensimmäiseen ja toiseen auditointikierrokseen. Kehityssuunta on ollut kohti yksityiskohtaisempaa mallia, jossa edellisiä kahta mallia enemmän arvotetaan varsinaista toimintaa. Kolmannen kierroksen auditointimallilla saattaa olla edellisiä kierroksia vahvempi toimintaa ohjaava vaikutus. Toisaalta se onnistuu edeltäjiään paremmin tekemään laadunarvioinnista ymmärrettävän varsinaisen toiminnan näkökulmasta ja lisäämään arvottamisen läpinäkyvyyttä itse arvioinnissa. Arvottamisen osalta arviointialueiden kriteereissä näkyy korkeakoulujen ja niiden toiminnan sekä sisäinen että ulkoinen arvo. Korkeakoulun onnistumista tehtävissään ja kykyä kehittää toimintaansa arvioidaan sekä suhteessa korkeakoulujen omiin tavoitteisiin että kansallisiin ja eurooppalaisiin vaatimuksiin.

Arvioinnin lähestymistavan ja menetelmän valinnassa on myös kyse valtasuhteista ja omistajuudesta. Suomen lähestymistapa laadunarvioinnissa perustuu luottamukseen, vuorovaikutukseen ja osallistamiseen. Karvilla ja sen nimeämällä auditointiryhmällä on laadunarvioinnissa selkeä valta-asema suhteessa korkeakouluun, mutta samalla korkeakoulu vastaa toimintansa laadusta ja sen kehittämisestä. Korkeakoulu vastaa myös siitä, miten auditoinnin kehittämissuosituksiin reagoidaan. Vaikka auditoinnissa on kehittämisen, tilivelvollisuuden ja tiedontuotannon näkökulmat, on auditointia ennen kaikkea pyritty tekemään korkeakoululle ja korkeakoulu yhteisölle kehittämisen tukemisen näkökulmasta. Kehittävän arvioinnin etuna on, että se joustavana lähestymistapana pystyy tilivelvollisuusarviointia paremmin huomioimaan korkeakoulujen omat tavoitteet ja erityispiirteet. Toisaalta kehittävä arviointi, jota joskus on kuullut kutsuttavan ”pehmeäksi” lähestymistavaksi, on tilivelvollisuusarviointia vahvemmin keskittynyt muutoksen aikaansaamiseen korkeakouluissa.

Korkeakouluja koskeva lainsäädäntö ei määrittele Suomessa korkeakoulun ulkoisen arvioinnin toteuttajaa. Korkeakoulu päättää itse haluaako se osallistua Karvin toteuttamaan laadunarviointiin vai valita ulkoisen arvioinnin toteuttajaksi jonkun toisen arviointiorganisaation ja tämän tarjoaman laadunarviointimallin. Toistaiseksi tätä mahdollisuutta on kuitenkin käytetty varsin vähän, ja Karvi on käytännössä vastannut suomalaisten korkeakoulujen laadunarvioinneista. Valinnanvapaus on tärkeä, koska se tukee korkeakoulujen autonomiaa. Korkeakoulut voivat näin valita arviointimallin, joka parhaiten tukee korkeakoulun tavoitteita ja kehittämisen painopisteitä.

Korkeakoulujen laadunarvioinneilla on kansallisen tiedontuotannon näkökulmasta myös tärkeä tehtävä tuottaa kokonaiskuvaa korkeakoulujen toiminnasta ja sen kehittämisestä. Auditointi ei silti ole suomalaisten korkeakoulujen vertailun mahdollistava menetelmä. Se ei ole sellaiseksi tarkoitettu eikä siihen taivu korkea-

koulujen eroista johtuen. Laadunarvioinneissa olisi mahdollista korostaa autonomiaa ja kansallisen auditointimallin kehittävää luonnetta sallimalla nykyistä enemmän monimuotoisuutta ja valinnanvapautta laadunarvioinnin sisällössä. Kaikille korkeakouluille yhteisen nykyisestä karsitun osion lisäksi korkeakoulut voisivat valita Karvin määrittämistä ”koreista” ne toimintansa osa-alueet ja arviointikohteen, joihin ne haluaisivat arvioinnin kohdistuvan. Koska korkeakoulut ovat keskenään hyvin erilaisia muun muassa koon, historian, tehtävien, juridisen oikeusmuodon ja koulutus- ja tieteenalakoostumuksen suhteen, yhden ja saman arviointimallin soveltamisen sijasta voitaisiin kokeilla mallia, jossa korkeakoulujen moninaisuus ja toisistaan poikkeavat kehittämistarpeet tulisivat nykyistä paremmin huomioiduksi. Ehkäpä tämä voisi olla yksi neljännän laadunarviointikierroksen tai jonkin kokonaan uuden ulkoisen arviointimallin ominaispiirteistä?

Lähteet

- Ahonen, A. & Kallio, T. J. 2002. Käsite- ja tekstitutkimuksen metodologia – perusteita, näkökulmia ja haasteita johtamis- ja organisaatiotutkimuksen kannalta. Sarja Keskustelua ja raportteja 5:2002. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Turku: Kirjapaino Grafia.
- Ala-Vähälä, T. 2011. Mitä auditointi tekee? Tutkimus korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointien vaikutuksista. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Alkin ym. 2006. Introduction: The evaluation of policies, programs, and practices. Teoksessa Shaw, I., Greene, J.C. & Mark, M.M. (toim.) *The SAGE handbook of evaluation*. SAGE Publications Ltd.
- Alkin, M.C. & Taut, S.M. 2003. Unbundling evaluation use. *Studies in educational evaluation*, 29, 1–12.
- Amaral, A. 2007. From Quality Assurance to Accreditation — A Satirical View. Teoksessa J. Enders & F. van Vught (toim.) *Towards a Cartography of Higher Education Policy Change*. CHEPS, University of Twente, 79–86.
- Amaral, A. 2014. Where are quality frontiers moving to? Teoksessa Rosa M.J. & Amaral A. (toim.) *Quality assurance in higher education. Issues in higher education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 13–31.
- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Tampere: Kirjokansi.
- Bendermacher, G.W.G., oude Egbrink M. G. A, Wolfhagen I. H. A. P. & Dolmans D. H. J. M. 2017. Unravelling quality culture in higher education: a realist review. *Higher Education*, 73 (1), 39–60.
- Brennan, J. & Shah, T. 2000. Managing Quality in Higher Education. An International Perspective of Institutional Assessment and Change. Buckingham: Organisation for Economic Co-operation and Development, The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brennan, J. 1997. Introduction. Teoksessa: Brennan, J., de Vries, P. & Williams, R. (toim.) *Standards and quality in higher education*. Higher Education Policy Series: 37. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Brockerhoff, L., Huisman, J. & Laufer, M. 2015. Quality in Higher Education: A literature Review. Ghent: Centre for Higher Education Governance.
- Broucker, B., Leisyte, L., De Wit, K., Verhoeven J.V. 2019. Understanding higher education system reform: Practices, patterns and pathways. Teoksessa Broucker, B., De Wit, K., Verhoeven J.V. & Leisyte L. (toim.) *Higher education system reform: an international comparison after twenty years of Bologna*. Brill Sense, 221–238.
- Chelimsky, E. 1997. The coming transformations in evaluation. Teoksessa E. Chelimsky & W.R. Shadish (toim.) *Evaluation for the 21st century. A handbook*. Sage Publications, 1–26.
- Chu, A. & Westerheijden, D.F. 2018. Between quality and control: what can we learn from higher education quality assurance policy in the Netherlands. *Quality in Higher Education*, 24:3, 260–270.
- Dakovic, G. & Gover, A. 2021. Diversification of external quality assurance in the EHEA – Reflection following the analysis of ENQA Agency Reviews conducted in 2020–2021. ENQA. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/Diversification-of-EQA_final.pdf (Luettu 24.10.2022).
- EQAR. 2020. Policy Brief: External Quality Assurance Activities within and beyond the EHEA. https://www.eqar.eu/assets/uploads/2020/07/PolicyBrief_EQA_WithinandBeyondEHEA.pdf (Luettu 24.10.2022).

- ESG, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. 2005. http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/09/ESG_3edition.pdf (Luettu 24.10.2022).
- ESG, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area 2015. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (Luettu 24.10.2022).
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2015. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan komissio. 2014. Report on Progress in Quality Assurance in Higher Education. Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions COM/2014/029 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52014DC0029> (Luettu 29.10.2022).
- Euroopan komissio. 2019. Study to evaluate the progress on quality assurance systems in the area of higher education in the Member States and on cooperation activities at European level: final report. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/352582>. (Luettu 24.10.2022).
- Euroopan komissio/EACEA/Eurydice. 2015. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Publications Office of the European Union. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/73/3/2015_Implementation_report_20.05.2015_613733.pdf (Luettu 24.10.2022).
- Euroopan komissio/EACEA/Eurydice. 2020. European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/756192> (Luettu 24.10.2022).
- European University Association. 2006. Quality Culture in European Universities: A bottom-up approach. Report on the three rounds of the quality culture project 2002–2006. EUA.
- Gornitzka, Å., Maassen, P., Olsen, P.J. & Stensaker, B. 2007. Europe of Knowledge: Search for a new pact. Teoksessa Maassen, P. & Olsen, J.P. (toim.) *University dynamics and European integration*. Higher education dynamics: 19. Dordrecht: Springer, 181–214.
- Gover, A. & Loukkola, T. 2018. Enhancing quality: from policy to practice. Equip project report. <https://eua.eu/downloads/publications/enhancing%20quality%20from%20policy%20to%20practice%20equip%20publication%20final.pdf> (Luettu 24.10.2022).
- Guba, E.G. & Lincoln Y.S. 1989. Fourth generation evaluation. Newbury Park: Sage Publications.
- Haakstad, J. 2001. Accreditation: The new quality assurance formula? Some reflections as Norway is about to reform its quality assurance system. *Quality in Higher Education*, 7(1), 77–82.
- Haapakorpi, A. 2011. Auditointiprosessi ja sen vaikutukset yliopistossa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7. Tampere: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Hansen, H.F., Geschwind, L., Kivistö, J., Pekkola, E., Pinheiro R. & Pulkkinen, K.. 2019. Balancing accountability and trust: university reforms in the Nordic countries. *Higher Education* 78, 557–573.
- Harvey, L., & Green, D. 1993. Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 9–34.
- Harvey, L. 2006. Understanding quality. Teoksessa Purser, L. (Ed.) *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*. European University Association.
- Harvey, L. & Stensaker, B. 2008. Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43 (4), 427–442
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huisman, J. 2018. Accountability in higher education. Teoksessa J. C. Shin and P. Teixeira (toim.) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht: Springer Science, 1–5.

Korkeakoulujen laadunarviointi Suomessa

- Huusko, M. & Pyykkö, R. 2022. Kehittävä arviointi Suomen valintana. Yli kolme vuosikymmentä suomalaisen korkeakoulutuksen ulkoista laadunarviointia. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 25. Helsinki.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Karvi (päiväämätön). Arvioinnin ja laadunhallinnan tuen käsitteet. <https://karvi.fi/karvi/tukea-laadunhallintaan/arvioinnin-ja-laadunhallinnan-tuen-kasitteet/> (Luettu 24.10.2022).
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Karvi. 2015. Korkeakoulujen laatujärjestelmien auditointikäsi kirja vuosiksi 2015–2018. Julkaisut 1:2015. Helsinki.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Karvi. 2019. Korkeakoulujen auditointikäsi kirja 2019–2024. Julkaisut 19. Helsinki.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Karvi. 2021. FINEEC self-assessment report for the ENQA agency review 2021. Julkaisut 10.
- Kastelliz, D. & Lynch, O. 2018. Trends in quality audits. Study conducted among the agencies of the Quality Audit Network. AQ Austria – Agency for Quality Assurance and Accreditation Austria, QQI – Quality and Qualifications Ireland.
- Korkeakoulujen arviointineuvosto, KKA. 2007. Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi. Auditointikäsi kirja vuosille 2008–2011. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 7. Helsinki.
- Kwiek, M. 2012. The growing complexity of the academic enterprise in Europe: a panoramic view. *European Journal of Higher Education*, 2 (2-3), 112-131.
- Liuhanen, A-M. 2007. How are university evaluations used? The perspectives of two Finnish universities. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Moitus, S. 2009. Analyysi korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointien tuloksista vuosilta 2005–2008. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 14:2009.
- Moitus, S., Hämäläinen, K., Isoaho, K., Nordblad, M., Saarilampi, M. & Virtanen, A. 2020. Role of ENQA in the development of evaluation activities and internationalisation of higher education in Finland. Teoksessa ENQA (2020). *Advancing quality in higher education: celebrating 20 years of ENQA*. ENQA.
- Nordblad, M., Apajalahti, T., Huusko, M. & Seppälä, H. 2019. Laatu hallussa. Yhteenveto korkeakoulujen auditoinneista 2012–2018. Tiivistelmät 8. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Näsi, J. 1980. Ajatuksia käsiteanalyysistä ja sen käytöstä yrityksen taloustieteessä. Yrityksen taloustieteen ja yksityisoikeuden laitoksen julkaisu. Sarja A2: Tutkielmia ja raportteja 11. Tampere.
- Olsen, J.P. & Maassen, P. 2007. European debates on the knowledge institution: The modernization of the university at the European level. Teoksessa Maassen, P. & Olsen, J.P. (toim.) *University dynamics and European integration*. Higher education dynamics 19. Springer, 3–22.
- Olsen, J.P. 2007. The institutional dynamics of the European university. Teoksessa Maassen, P. & Olsen, J.P. (toim.) *University dynamics and European integration*. Higher education dynamics 19. Springer, 25–53.
- Opetusministeriö. 2004. Korkeakoulutuksen laadunvarmistus 2004. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 6. Helsinki
- Patton, Q.M. 1997. Utilization-focused evaluation: the new century text. 3rd edition. London: Sage Publications.
- Puusa, A. 2008. Käsiteanalyysi tutkimusmenetelmänä. *Premissi* 2008:4, 36–42.
- Pyykkö, R. 2010. Korkeakoulujen arviointitoiminnan tausta ja kehitysvaiheet. Teoksessa Korkeakoski, E. & Tynjälä, P. (toim.) *Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 50. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 61–75.

- Pyykkö, R., Eriksson S., Krusberg, J.-E., Rauhala, P., Rissanen, R., Vieltojärvi, M., Kekäläinen, H., Hiltunen, K., Moitus, S. & Apajalahti, T. 2013. Korkeakoulujen arvioinnin suunnannäyttäjät. Korkeakoulujen arviointineuvosto 1996–2013 ja arviointitoiminnan tulevaisuus. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8. Helsinki.
- Räkköläinen, M. 2011. Mitä näytöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus ammatillisten perustutkintojen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Salminen, H. 2004. Suomen toimet korkeakoulutuksen laadunvarmistamisessa Bolognan julistuksen johdosta. *Hallinnon tutkimus*, 1, 62–71.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. & Arnal E. 2008. Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 1. Special features: Governance, funding, quality. OECD.
- Scriven, M. 1991. Evaluation thesaurus. Newbury Park: Sage.
- Stensaker, B. & Harvey, L. (toim.). 2011a. Introduction and Overview of the Book. Teoksessa *Accountability in Higher Education. Global Perspectives on Trust and Power* London: Routledge, 1-6.
- Stensaker, B. & Harvey, L. (toim.). 2011b. Accountability: Understandings and Challenges. Teoksessa *Accountability in Higher Education. Global Perspectives on Trust and Power*. London: Routledge, 7–22.
- Stern. E. 2004. Philosophies and types of evaluation research. Teoksessa Descy, P.; Tessaring, M. (toim.), *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Cedefop Reference series: 58. https://www.cedefop.europa.eu/files/BgR1_Stern.pdf
- Sursock, A. 2015. Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. EUA. DOI:10.13140/RG.2.1.1321.8408
- Talvinen, K. 2012. Enhancing Quality. Audits in Finnish Higher Education Institutions 2005–2012. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11. Tampere: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Torre, D. & Zapata, G. 2013. Impact of external quality assurance of higher education in Ibero-America: Project: Quality Assurance: Public Policy and University Management. Cinda. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2013/09/impact-of-external-quality-assurance-of-higher-education-in-ibero-america-project-quality-assurance-public-policy-and-university-management.pdf>
- Trow, M. 1996. Trust, markets and accountability in higher education. A comparative perspective. Research & Occasional Paper Series: CSHE: 1. Center for Studies in Higher Education. University of California.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- Ursin, J. 2019. Korkeakoulujen laadunvarmistus. Teoksessa Kohtamäki, V., Pekkola, E. & Kivistö, J. (toim.) *Korkeakouluhallinto. Johtaminen, talous ja politiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 224–242.
- Verhoeven J.V., Leislyte, L., De Wit, K. & Broucker, B. (2019). An introduction to the study of higher education and policy reforms. Teoksessa Broucker, B., De Wit, K., Verhoeven J.V. & Leislyte L. (toim.) *Higher education system reform: an international comparison after twenty years of Bologna*. Brill Sense, 1–15.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L., and Pârlea, D. 2007. Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. Bucharest: UNESCO-CEPES.
- VN 1295/2013. Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta. Annettu 30.12.2013.
- VN 1317/2013. Valtioneuvoston asetus Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta. Annettu 30.12.2013.

Korkeakoulujen laadunarviointi Suomessa

- VN 255/1995. Laki ammattikorkeakouluopinnoista. Annettu Helsingissä 3.3.1995.
- VN 558/2009. Yliopistolaki. Annettu Helsingissä 24.7.2009.
- VN 645/1997. Yliopistolaki. Annettu Helsingissä 27.6.1997.
- VN 794/2009. Valtioneuvoston asetus korkeakoulujen arviointineuvostosta. Annettu Helsingissä 15.10.2009.
- VN 932/2014. Ammattikorkeakoululaki. Annettu Helsingissä 14.11.2014.
- Vroeijenstijn, A.I. 1995. Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis. Guide for External Quality Assessment in Higher Education. Higher Education Policy Series: 30. London: Jessica Kinglsey Publishers.
- Väljärvi, J. & Kupari, P. 2010. Koulutuksen arvioinnin näkökulmat ja arviointien hyödyntäminen. Teoksessa Korkeakoski, E. & Tynjälä, P. (toim.) *Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 50. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 21–28.
- Väljärvi, J. 2018. Arvioinnin vaikuttavuuden edellytyksistä. Teoksessa T. Pirinen (toim.), *Riippumaton arvioija*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 81–85.
- Wallenius, J., Ojasalo, K., Friman, M., Hallikainen, M., Kallio, T.J., Sandström, J., Tuuliainen, M. & Mustonen, K. 2020. Kauppatieteiden ja liiketalouden korkeakoulutuksen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 4.
- Weiss, H. C. 1998. Evaluation. Methods for studying programs and policies. 2nd edition. London: Prentice Hall.
- Westerheijden, D.F. 2007. The changing concepts of quality in the assessment of study programmes, teaching and learning. Teoksessa Cavalli, A. (toim.) *Quality Assessment for Higher Education in Europe*. Wenner – Gren International Series Volume, 5–16.
- Westerheijden, D.F. 2013. Achieving the focus on enhancement. Teoksessa Land, R. & Gordon, G. (toim.) *Enhancing quality in higher education: international perspective*. International studies in higher education. Routledge, 39–48.
- Williams, J. & Harvey, L. 2015. Quality assurance in higher education. Teoksessa Huisman, J., de Boer, H., Dill, D.D. & Souto-Otero, M. (toim.) *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance*. Palgrave, 506–525.
- Williams, J. 2016. Quality assurance and quality enhancement: is there a relationship? *Quality in Higher Education*, 22 (2), 97–102.
- Williams, R. & Rassenfosse, G. 2016. Pitfalls in aggregating performance measures in higher education. *Studies in Higher Education*, 41(1), 51–62.