

Mira Huusko

mira.huusko@helsinki.fi

Itsearviointi laitosten kehittämisen välineenä

Yliopistoihin kuuluvissa ainelaitoksissa on toteutettu viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana mitä erilaisimpia itsearviointeja. Laitosten itsearviointi voi toimia laitosten kehittämisen välineenä, jos laitoksilla sitoudutaan siihen. Usein laitoksilla ei kuitenkaan hahmoteta, mitä itsearviointi on ja mitä kaikkea se voisi olla. Artikkeliki käsittelee laitostason toimijoiden näkemyksiä itsearvioinnin käsitteestä, sen laitostason muodoista sekä koetuista hyvistä ja huonoista puolista. Artikkeliki perustuu väitöstutkimukseen, jonka yhtenä aineistona ovat neljän yliopiston laitostason toimijoille tehdyn kyselyn vastaukset. Aineistoa analysoidaan laadullisella sisällönanalyysilla. Tutkimuksen tulosten mukaan laitosten itsearvioinneissa painotettiin kehittämistä ja voimaantumisen mahdollisuutta. Itsearviointien avulla kehitettiin koulutusta ja opetussuunnitelmia, pystyttiin puuttumaan erilaisiin epäkohtiin ja saavutettiin aikaisempaa parempia tuloksia. Myös omaa työtä kohtaan liittyvä arvostus lisääntyi ja laitoksen työskentelyilmapiiri parantui. Itsearviointien haitoiksi koettiin resurssien ja ajan kulumisen muuhun kuin yliopiston perustehtävien hoitamiseen.

Asiasanat: itsearviointi, laitos, yliopisto, kehittäminen

Johdanto

Yliopistoissa on tuotettu kiihtyvällä vauhdilla viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana erilaisia itsearviointiraportteja sekä pidetty yllä moninaisia itsearviointitoimintoja. Useat näistä toiminnoista on toteutettu laitostasolla, jossa itsearviointeihin on alettu hiljalleen tottua ja jossa itsearviointi on alettu enemmän nähdä laitoksen oppimisen kehittämisen välineenä. Itsearvioinnissa sekoittuvat usein tosin erilaiset toiminnot ja tavoitteet keskenään. Itsearvioinnin ideaalin kehittämistavoitteet ja oppiminen voivat sekoittua muihin tavoitteisiin, joiden motiivi on muu kuin oman toiminnan kehittäminen.

Tutkimuksessa analysoitiin laitostason toimijoiden näkemyksiä itsearvioinnista laitoksilla (ks. Huusko, 2009). Aineistona olivat neljän yliopiston laitostasolle tehdyn kyselyn vastaukset opetuksen ja koulutuksen itsearvioinneista vuodelta 2004. Vaikka aineisto on jo kuusi vuotta vanhaa, on sillä merkitystä nyky-yliopistosta käytävään keskusteluun. Laitosten itsearviointien historian ja nykytilan tunteminen on nimittäin oleellista, kun

mietitään laitosten pedagogista kehittämistä ja johtamista, kehitettyjen laadunvarmistusjärjestelmien ja auditointien vaikuttavuutta sekä pohditaan eurooppalaisen korkeakoulutuksen nykytilaa ja tulevaisuutta. Tällöin on hyvä ymmärtää, mihin käsitykset yliopistojen ja laitosten arviointikäytännöistä ja laatutyöstä pohjautuvat. Uudet laatutyön vaatimukset voidaankin suhteuttaa aikaisemmin käytettyihin arviointitapoihin, joista itsearviointi on kaikessa laajuudessaan yksi keskeisimmistä niin Suomessa kuin kansainvälisesti (ks. esim. Harman, 1998, 334). Näkemykset voi suhteuttaa tutkimustuloksiin laadunvarmistuksesta ja laadun ymmärtämisestä (esim. Saarinen, 2007; Ursin, 2007). Monissa yliopistoissa ja niissä kuuluvissa laitoksissa on laadunvarmistusta systematisoitu viime vuosina muun muassa Demingin kehittämissyklin mukaisesti, johon kuuluvat suunnittele-, toteuta-, arvioi- ja kehitä-vaiheet, sekä prosessikuvausten avulla, joissa määritellään tavoitteet, mahdolliset mittarit, prosessit, prosessien arviointi ja tulokset. Näiden pohjalla ovat kuitenkin laitosten aikaisemmat itsearviointikäytännöt.

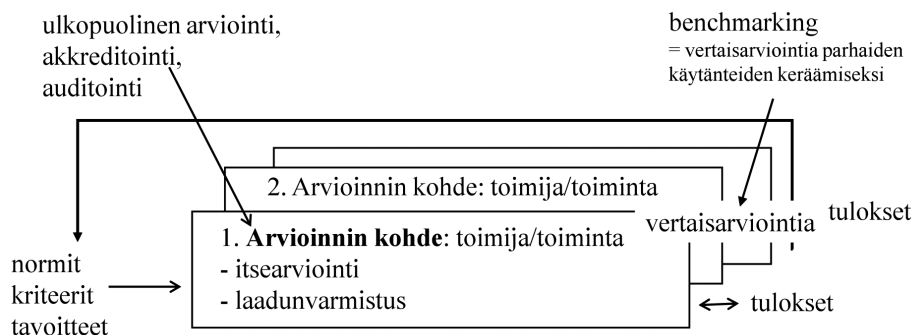
Itsearviointi yliopistokontekstissa

Vain harvassa korkeakoulutusta koskevassa arvioinnissa on määritelty arvioinnissa käytettyjä käsitteitä. Lundgren (2002, 206) peräänkuuluttaa-kin korkeakoulujen arviointien yhteydessä arvioinnin käsitteiden tutkimista. Arviointi käsitetään yleensä yläkäsitteeksi, jonka alla on suppeampia käsitteitä, kuten itsearviointi. Tähän verrattavia alakäsitteitä ovat muun muassa auditointi, akkreditointi, benchmarking, seuranta (*monitoring*), ulkoinen arviointi ja vertaisarviointi (ks. kuvio 1).

Yliopiston toimintaympäristössä käytetyimpiä arviointitapoja ovat itsearviointi, auditointi, benchmarking sekä laadunvalvonta, -hallinta ja -varmistus (ks. esim. Moitus & Saari, 2004; Ursin, 2007). Korkeakoulutuksen yhteydessä arviointi sekoitetaan usein laadunvarmistukseen ja laatuprosesseihin, sillä toiminnan tasolla ne ovat lähellä toisiaan ja tavoittelevat usein samaa: toiminnan kehittämistä. Laadun varmistamisella (*quality assurance*) tarkoitetaan yleensä toimintoja, prosesseja ja järjestelmiä, joilla pyritään turvaamaan toiminnan korkea laatu sekä kehittämään sitä jatkossakin (Korkeakoulutuksen laadunvarmistus, 2004, 50). Hämäläisen (1998, 34) mukaan koulutuksen laadunvarmistamisessa on kyse siitä, miten koulutusohjelmassa kerätään tietoa tavoitteiden saavuttamisesta ja miten tiedon käyttö varmistetaan. Henry ym. (2001, 74) ovat tosin problematisoineet OECD:n koulutuspolitiikassa erityisesti laadunvarmistuksen (*quality assurance*) ja laadun kehittämisen (*quality improvement*) välisiä jännitteitä.

Itsearviointi ymmärretään yleensä ensisijassa yksilön, yhteisön tai organisaation oman toiminnan arviointina. 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.

Englantilaisessa ja amerikkalaisessa arviointiteksteissä 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.) Itsearvioinnista käytetään yhdysvaltalaisissa korkeakouluissa myös *self-study*- tai *internal review* -termejä, jotka tarkoittavat lähinnä toiminnan kuvausta (ks. esim. El-Khawas & 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 tyyppiin: *self-review* (laadullinen), *self-evaluation* (arvioihin liittyvää) ja *self-assesment* (mittaaminen) (Powel, 2000, 40; Saari, 2002, 77). Itsearviointien määrittelyyn liittyy myös se, millaisessa toimintaympäristössä ne to-



Kuvio 1. Arvioinnin erilaisia lähikäsitteitä (Huusko, 2008, 128)

teutetaan, millaisia arvoja niillä halutaan tukea ja millainen merkitys reflektiolle annetaan. Erityisesti kehittämistyössä reflektiolla on keskeinen sija.

Itsearviointi saa yliopistoissa erilaisia muotoja, joista keskeisin on yleensä henkilökunnan tekemä arviointi oman työnsä eri osa-alueista, rakenteista ja tuloksista (Scriven, 1991, 327). Kellsin (1995) mukaan instituutiotason itsearvioinnissa henkilökunta kuvailee tai analysoi omia suorituksia, organisaation tilaa, prosesseja ja tuloksia. Esimerkiksi itsearviointiraportti voi helpottaa oman toiminnan kehittämistä tai mahdollisten ulkoisten arvioijien työtä. Kells painottaa kuitenkin, että keskeistä itsearvioinnissa on prosessi, ei tuotettu raportti. (Kells, 1995, 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 ulkoisten arviointien tulosten vastaanottaminen. 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 miksi sitä on ensisijaisesti tehty.

Arvioinnin käyttöympäristöjä ja tarkoituksia on myös määritelty eri lähtökohdista. Chelimsky (1997) on tehnyt jaottelun, jossa hän kuvailee 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 tulosvastuuarviointeja toteutetaan poliittisen tai hallinnollisen päätöksenteon tueksi. Tavoitteena on mitata tuloksia, taloudellisuutta ja tehokkuutta, selvittää syitä ja

seurauksia, ennustaa kustannuksia sekä arvioida vaikuttavuutta. Arvioijan ja arvioitavan etäisellä suhteella pyritään varmistamaan arvioinnin objektiivisuus. Tällaisen arvioinnin asema on usein vahva julkisessa keskustelussa. (Chelimsky 1997, 11, 21; ks. myös Atjonen, 2007, 104; Linnakylä & Atjonen, 2008, 85.)

Tiedontuotantoarvioinnin tavoitteena on ymmärtää tulkittavaa ilmiötä sekä selvittää asioiden välisiä suhteita hankitun tiedon avulla. Arviointitavan tarkoituksena on luoda käsitystä tietyistä ongelmasta, toimenpidekäytännöistä, ohjelmista tai prosesseista sekä kehittää uusia menetelmiä ja kritisoida vanhoja. Arvioijan ja arvioitavan välinen suhde riippuu arvioinnin tavasta ja menetelmistä. Kehittämisarvioinnin tavoitteena on toiminnan parantaminen. Arvioijan ja arvioinnissa mukana olevan organisaation välinen suhde on läheinen: arvioija on kriittinen ystävä, tai hän voi olla osa tiimiä. (Chelimsky, 1997, 12–14, 21; ks. myös Atjonen, 2007, 104; Linnakylä & Atjonen, 2008, 85.)

Arvioinnin toteuttamistapojen valinta kertoo siitä, miten ja millaisena arviointi ymmärretään. Eri arviointitavoissa arvioinnin ja arvojen suhde voi olla erilainen. Eri arviointitavat ovat sidoksissa toisista poikkeaviin ajattelutapoihin, kuten positivismiin, konstruktivismiin tai postmoderniin ajattelutapaan (House & Howe, 1999, 104–105). Tällä hetkellä vallalla oleva arviointikäsitelmä tähdentää konstruktivismia ja sosiokulttuurista otetta, joissa erilaiset arvostukset on soviteltava ja neuvoteltava yhteisiksi arviointiperusteiksi sekä erilaisten sidosryhmien tavoitteet ja tiedontarpeet huomioon ottaviksi (Linnakylä, 1998, 176, ks. myös Atjonen, 2007, 110).

Arviointitulosten käyttö kehittämisessä edellyttää arvottamista, sillä itsekriittisyys on koulutuksen kehittämisen kannalta hyödyllisempää kuin hyvän käsityksen tai kuvauksen antaminen toiminnasta (Saari 2002, 79). Itsearvioinnin reflektiivisyys merkitsee oman toiminnan kriittistä peilaamista. 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, toiminnan suuntaaminen sekä ongelmanratkaisussa käytettyjen strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden arviointi. Mezirow

erottaa reflektion kriittisestä reflektiosta, jolla hän tarkoittaa aikaisemmin opitun ennako-oletusten pätevyyden kyseenalaistamista sekä omien ongelmanasettamistapojen ja merkitysperspektiivien arvioimista. (Mezirow 1995a, 8; 1995b, 21, 28–29; ks. myös Atjonen 2007, 82.) Refleksiivisyyden tulisi olla itsearviointien keskeinen ominaisuus, sillä itsearvioinnissa korostetaan yksilön tai yhteisön tulemistä aiempaa tietoisemmaksi omasta toiminnastaan ja toimintansa muutoksista (Hämäläinen & Kauppi, 2000, 71; Rönholm, 2005, 67; Saari, 2002, 79).

Jos itsearviointia ei tarkastella kehittämisen tai reflektoinnin näkökulmasta, itsearvioinneissa korostuvat usein tilivelvollisuus- ja tiedontuotantoarviointi. Guba ja Lincoln (1989, 253–256) korostavat arviointien subjektiivisuutta, arvosidonnaisuutta ja oppimista. Itsearviointi voi uudistaa toimintaa, nostaa esiin omia arvostuksia, lisätä arvioijien itseyttä (Atjonen, 2007, 82; Liuhanen, 2007, 102, 119) sekä muuttaa myös arvoperusteita. Tämä edellyttää sitä, että itsearvioinnin toteuttajat itse tietävät, mitkä ovat parhaita menettelytapoja heidän toimintansa kuvailuun ja kehittämiseen sekä osaavat kertoa sen myös muille.

Itsearvioinneissa voidaan myös miettiä, mihin itsearviointia voidaan käyttää eli riittääkö se toiminnan arviointiin. Voisi ajatella, että kun arviointia tehdään puhtaasti oman toiminnan kehittämiseksi ja omien arvojen esiinnostamiseksi, itsearviointi on eri muodoissaan sopiva työväline. Ero itsearvioinnin ja ulkoisen arvioinnin välillä ei ole aina selvä, sillä itsearvioinnin tulokset saatavat myös ohjata ulkoista arviointia. Koska ulkoinen arviointiryhmä on usein yksikön tekemän itsearvioinnin varassa muodostaessaan käsitystä arvioitavasta yksiköstä ja sen toiminnasta, itsearviointi myös suuntaa siihen perustavaa ulkoista arviointia tyylivalinnoillaan, kriittisyyden asteellaan ja kehittämistavoitteillaan (Saari, 2002, 35).

Aineisto ja menetelmä

Tutkimuksen aineistona olivat neljän suomalaisen yliopiston laitosjohtajille ja laitosten arvioinnista vastaaville henkilöille alkutalvesta 2004 tehdyn kyselyn vastaukset. Valitsin neljä kohdeyliopistoa yliopiston arviointitoiminnan aktiivisuuden perusteella. Lähetin valittujen yliopistojen kaikille

laitoksille ja niitä vastaaville osastoille tai klinikoille kyselyn niiden koulutuksen ja opetuksen itsearviointitoiminnasta. Pääasiassa avoimia kysymyksiä sisältävä kyselylomake lähti yhteensä 112 laitokselle, joilta 53:sta palautettiin täytetty lomake. Vastausprosentiksi jäi 47 prosenttia yhden karhuamiskerran jälkeen. Kysyin taustatietoina vastaajan yliopistoa, laitosta, vastaajan asemaa laitoksella ja tehtävänimikettä sekä sukupuolta. Kysyin myös, onko lomake täytetty yksin vai ryhmässä. Vastaajista suurin osa oli laitoksen johtajia ja usein myös oppiaineen professoreita. Vastaajista naisia oli 18 ja miehiä 28. Yksi vastaaja ei kertonut sukupuoltaan. Työryhmässä oli täytetty kuusi lomaketta. Kyselylomakkeessa kysyttiin avoimilla kysymyksillä, millaisia opetuksen ja koulutuksen arviointeja laitoksella on toteutettu tai toteutetaan ja onko niihin sisällytynyt itsearviointia, millaista mahdollista hyötyä ja haittaa itsearvioinneista on ollut laitokselle sekä miten vastaaja määritteli itsearvioinnin.

Tutkimuksen analyysissa käytettiin laadullista sisällönanalyysia. Se sopii Tuomen ja Sarajärven (2009, 14–15) mukaan aineiston analyysivälineeksi, kun tutkitaan erilaisia käsityksiä ja näkemyksiä tietystä ilmiöstä. Laadullisessa analyysissa aineiston lukeminen, luokkien muodostaminen ja uudelleenajattelu muodostavat jatkuvan kehän, jossa palataan eri vaiheissa tarkistamaan uudelleen aineistoa sekä muodostettujen luokkien relevanttiutta. Analyysin tarkoituksena oli nostaa esiin aineistosta rakenteellisia eroja, jotka selvenivät erilaisten käsitysten ja näkemysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Muodostin aineistosta löytyneiden merkitysyksiköiden pohjalta luokkia, joita muokkasin ja tarkastelin suhteessa taustakirjallisuuteen. Seuraavassa esittelen yhteenvedon analyysin keskeisistä tuloksista.

Keskeiset tulokset

Laitosten itsearvioinnin määritelmiä

Kysyin vastaajilta heidän näkemyksiään laitostason itsearvioinnin määritelmästä. Vastaajien antamissa määritelmissä korostuivat laitoksen kehittämissuuntatuneisuus ja oppiminen sekä toiminnan reflektiivinen analysointi. Itsearviointin kohteena saattoivat olla toiminnan tavoit-

teet, kokonaisuus ja toiminnan laatu. Kriteerit tai ohjeet saattoivat olla myös ennalta tai muualla määriteltäviä. Vastaajien mukaan itsearviointi on kehittämissuuntautunutta, kriittistä ja reflektointia analyysiä laitoksen tavoitteista, vaikuttavuudesta ja tehokkuudesta, oppimisesta ja laadusta sekä näistä muodostuvasta kokonaisuudesta, jonka toteuttajana on laitos itse. Analysoinnin ja kriittisyyden voidaan ajatella olevan tyypillistä juuri yliopistoyhteisöille. Itsearvioinnissa laitoksella arvioidaan omaa toimintaa omista tai toisten antamista lähtökohdista.

Vastaajien käsittämällä määritelmällä on yhteisiä piirteitä Saarisen (1995, 20) antaman määritelmän kanssa. Saarinen nostaa esiin oman toiminnan, sen edellytysten ja tulosten tarkastelun. Arviointi käsitetään näihin kohdistuvana kriittisenä tarkasteluna. Jakku-Sihvonen ja Heinonen (2001, 67) korostavat oman toiminnan kehittämistä sekä oppimisen edellytysten parantamista. Laitosten toimijoiden antamissa itsearvioinnin määritelmistä tulee selkeästi esille itsearvioinnin toimiminen laitoksen oppimisen kehittämisen välineenä, jolloin itsearviointi on kriittistä, analyttistä ja reflektiivistä pohdintaa omasta toiminnasta.

Laitosten itsearviointien muotoja

Selvitin myös laitostason toimijoiden näkemyksiä siitä, millaisia opetuksen ja koulutuksen itsearviointeja laitoksilla on toteutettu. Eniten vastaajat pitivät laitosten itsearviointina opiskelijapalautteiden keräämistä. Myös projektimaiset arviointihankkeet, opetussuunnitelmatyö ja itsearviointiraporttien kirjoittaminen mainittiin useimmiten itsearviointitapoina. Muina muotoina tulivat esille erilaiset työryhmät, opetuksen kehittämisspäivät ja tilastolliset tunnusluvut.

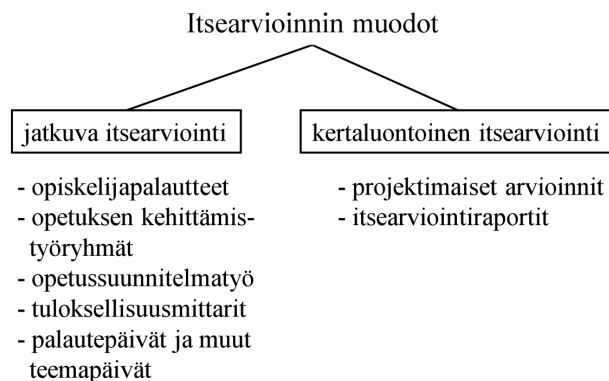
Laitosten itsearviointi voidaan jakaa kahteen osaan: jatkuvina toimintoina toteutettuihin itsearviointeihin, kuten opiskelijapalautteet ja kehittämissuunnitelmiensa toiminta, sekä kertaluontoisiin projekteihin, kuten itselle tai ulkopuoliselle taholle tehty kirjalliset itsearviointiraportit tai erilaisiin itsearviointiprojekteihin osallistuminen (ks. kuvio 2). Ero näiden kahden luokan välillä ei ole kuitenkaan kovin selvä: esimerkiksi itsearviointiraporttia saatetaan käyttää laitoksen jatkuvan oppimisen kehittämisen välineenä, vaikka sen

tuottaminen olisikin toteutettu projektimaisesti. Toiminnot palvelivat laitoksilla erilaisia tarpeita, ja eri toiminnot antoivat keskeisille toimijoille erilaisia rooleja. Opiskelijat voivat antaa palautetta asiakasmaisesti tai tiedeyhteisön jäsenenä, henkilökunta arvioi omaa työtään kehittämistä tai esimihiään varten ja laitoksilla toimintaa arvioidaan kokonaisuutena ulkopuolisia tai laitoksen sisäistä kehittämistä varten.

Vastaajat pitivät kuitenkin itsearviointia pääasiassa jatkuvana prosessina, johon myös tilastolliset tunnusluvut kuuluvat. Näin itsearviointi ei määrittynyt vain keskustelujen ja sanallisen aineiston pohjalta, vaan myös numeerisina tarkasteluina. Opetuksen ja koulutuksen itsearviointiin ajateltiin kuuluvan myös opiskelijoiden opiskelijapalautteet opetuksesta, oppimisen kehittäminen sekä henkilökunnan kehityskeskustelut.

Vastauksissa painottui opiskelijapalautteiden keräämisen lisäksi opetussuunnitelmatyö. Kyselyaineisto kerättiin keväällä 2004, jolloin laitoksilla oltiin uudistamassa tutkintoja ja opetussuunnitelmia Bolognan prosessin ja tutkintorakenneuudistuksen vuoksi. Kun laitoksilla uudistettiin opetussuunnitelmia, samalla reflektointia omaa toimintaa ja oppimista sekä mietittiin koulutuksen tavoitteita, opintojen rakenteita ja koulutuksesta saatavia valmiuksia. Vastaajat kokivat, että työelämä- ja alumnipalautteiden avulla opetussuunnitelmatyöhön saatiin mukaan myös ulkopuolisten ääni. Erilaiset kehittämissuunnitelmatyöryhmät, joissa henkilökunta pohti omaa toimintaansa laitoksella, muodostivat laitoksille itsearviointitoimintaa tukevia rakenteita. Tällaisten itsearviointien tarkoituksena oli tuottaa reflektointia analyysiä omasta toiminnasta ja oppimisesta työyhteisön kehittämiseksi.

Projektimaisiin itsearviointeihin kuului vastaajien mukaan erityyppisiä itsearviointiprojekteja, kuten suuria kansainvälisiä tai pienempiä oman yliopiston sisällä suunniteltuja ja toteutettuja arviointiprojekteja, joiden osana oli itsearviointi. Erilaisiin opetuksen kehittämis- ja laatuhankeisiin kuuluvien itsearviointien voitaisiin ajatella olevan jatkuvan itsearvioinnin ja kertaluontoisen itsearvioinnin rajapinnalla: usein hankkeiden suunnittelijat saattavat toivoa, että itsearviointia jatkettaisiin laitoksilla projektin loppumisesta huolimatta.



Kuvio 2. Itsearviointin muotoja laitoksilla

Toteutettujen itsearviointien koettu hyöty ja haittoja

Laitosten itsearviointien yhteydessä oli oleellista myös selvittää, miten itsearviointit oli koettu laitoksella. Analysoin itsearviointista koettuja hyötyjä ja haittoja. Suurimmaksi hyötyjen ryhmäksi vastaajat kokivat, että itsearviointit auttavat kehittämään laitoksen toimintaa. Niiden avulla koettiin pystyttävän myös puuttumaan erilaisiin epäkohtiin. Muutama vastaaja toi esille, että itsearviointien avulla saavutettiin aikaisempaa parempia tuloksia ja omaa työtä kohtaan liittyvää arvostus lisääntyi sekä laitoksen työskentelyilma- piiri parantui. Kehittämistoiminnan seurauksena laitoksille oli myönnetty opetuksen ja koulutuksen laatuyksikkönimityksiä. Parhaassa tapauksessa itsearviointien koettiin voimaannuttavan laitoksen henkilökuntaa. Itsearviointiprosessin myötä laitoksilla myös koettiin, että arvostus omaa työtä kohtaan oli noussut. Tästä henkilökunta koki saaneensa lisävoimaa jatkaa niin itsearviointeja kuin kehittämistyötäkin. Laitoksen toiminnan oli koettu parantuneen aktiivisen itsearviointin ja kehittämistoiminnan johdosta. Itsearviointit olivat lisänneet myös kiinnostusta opetusta kohtaan laitoksella. Itsearviointin koettiin aktivoivan oman toiminnan pohtimista ja kehittämistä aikaisempaa enemmän yhteisten keskustelujen ja arvojen esiin nostamisen myötä.

Itsearviointeihin liitetyt haitat liittyivät enimmäkseen ajan puutteeseen ja akateemisen työn kiireellisyyteen. Vastaajien mukaan itsearviointi-

teihin meni aikaa ja resursseja, mikä oli pois opetuksesta ja tutkimuksesta. Jos hyötyä ei nähty tai jos hyödyt koettiin pienempinä kuin haittapuolet, itsearviointit saattoivat tuntua vastaajista turhalta työltä. Muina haittoina mainittiin, että laitoksilla kärsittiin arviointiväsymyksestä ja palautteiden kerääminen aiheutti erilaisia ongelmia opettajien ja opiskelijoiden välille sekä henkilökunnan kesken.

Itsearviointien toteuttamistapa ja sen tavoitteet vaikuttivat siihen, miten haitallisina tai hyödyllisinä itsearviointit koettiin. Itsearviointin haitat korostuivat, jos itsearviointien suunnittelijat ja toteuttajat eivät olleet miettineet, millaisessa toiminta- ja toimijaympäristössä itsearviointi toteutetaan. Jos henkilökunta ja opiskelijat eivät kokeneet olevansa valmiita itsearviointiin, hyödyt jäivät vähäisiksi. Jos itsearviointista puuttui selkeä kohde ja tavoite tai itsearviointiin määriteltä kohdetta ja tavoitteita ei koettu mielekkäinä, sillä ei ollut selkeää alkua ja loppua tai itsearviointista ei saatu kunnollista palautetta, se saattoi turhauttaa tekijöitään. Jos itsearviointiin osallistujat eivät kysyneet sitoutumaan itsearviointiin tai osallistujat joutuivat eri syistä puolustuskannalle, itsearviointista ei koettu olevan tehtyä työmäärää vastaavaa hyötyä. Myös arviointitoiminnan huomaamattomuus tai siitä seuraavien maine- tai muiden palkintojen vähäisyys aiheuttivat vastaajien mukaan turhautumista itsearviointeja kohtaan.

Itsearviointin haitat nähtiin käytännön asioihin liittyvänä, kun hyödyt liittyivät myös opetuksen ja koulutuksen sisältöihin. Voidaankin päätellä,

että esimerkiksi ajanpuute ja arviointiväsymys vaikuttavat välillisesti sisällöllisiin kysymyksiin, kun työstä ei jakseta innostua ja hoidettavat itsearviointitoteutettiin kiireellä. Ulkopuolisten pyynnöstä tehty itsearviointi, jolla ei koettu olevan sisäisiä eikä ulkoisia vaikutuksia, turhautti vastaajien mukaan siihen osallistuneita.

Lopuksi

Itsearviointi ei ole irrallinen ilmiö yliopiston tai laitoksen muusta toiminnasta, vaan siihen liittyvät monet yliopiston ja laitoksen opetuksen arviointi- ja kehittämistoimet. Vastaajat laajensivat itsearvioinnin koskemaan lähes kaikkea laitoksen kehittämistyötä. Voidaankin miettiä, miksi laitosten toimijat käsittivät itsearvioinnin näin laajaksi. Luetaanko itsearvioinniksi kaikki laitoksen kehittämistoiminta silloin, jos laitoksella ei ole toteutettu projektimaisia, kertaluontoisia itsearviointeja? Toisaalta jatkuvan itsearvioinnin muodot ovat lähempänä itsearvioinnin ideaalia, jossa keskeistä on kriittinen analyysi omasta toiminnasta sekä itsen ja oman toiminnan kehittäminen.

Vaikka itsearviointeja saatetaan käyttää myös identiteetin, imagon ja itseymmärryksen rakentamisen välineinä, kehittämistavoitteet ovat kuitenkin laitosten itsearvioinneissa keskeisimmällä sijalla. Yliopistoja koskevalle keskustelulle onkin Rekolan (2007) mukaan yhteistä yleinen kehittämisen eetos. Itsearvioinnissa laitoksen toimijat saivat itse määritellä laitoksen toimintaa, arvioida sitä sekä kertoa muille, millaisia laitokset ovat ja millaisia tuloksia laitoksilla oli saatu aikaan. Vaikka kriteerit ja toimintatapa saattoivat olla muualta annettuja, laitoksen henkilökunta toimi subjektina arvioidessaan itseään. Näin laitoksilla samalla määriteltiin omaa organisatorista identiteettiä.

Projektimaisesti toteutetut itsearvioinnit ja erityisesti niiden yhteydessä kirjoitetut itsearviointiraportit saattoivat muuttua oman toiminnan erinomaisuuden vakuuteluksi, jos teksti kirjoitettiin vain toisia varten. Tällöin kehittämiskohteiden esilletuonti saattoi jäädä vähemmälle aukikirjoittamiselle. Ulkopuolisille tehty itsearviointiraportti voi imagonkohottamisyrittämisen 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.

Laatuyksikkönimitykset liitettiin vastauksissa itsearvioinnista saatuihin hyötyihin. Laitoksilla, joissa oli jo kehitetty toimintaa, saatettiin saada nimitys sekä sen myötä uutta pontta kehittää toimintaa lisää. Prosessi toimii Matteus-efektin mukaisesti: niillä, joilla on jo, annetaan lisää, ja joilla ei ole, heidän on vaikea myös saada lisäetuuksia. Laatuyksikkönimityksistä kerrottiin vastauksissa useaan otteeseen, minkä voi tulkita liittyvän osaltaan myös laitoksen imagonrakentamisyrittämyksiin: itsearviointia ja sen ansiosta saatua nimitystä käytettiin välineenä paremman maineen saavuttamisessa. Vastaajien mukaan itsearviointien avulla voitiin saavuttaa tuloksia, jotka huomattiin laitoksen ulkopuolellakin.

Ajan riittämättömyys koettiin laajemminkin ongelmaksi yliopistojen nykyisessä tilanteessa, jossa laitoksille tulee koko ajan uusia työtehtäviä ja velvollisuuksia, mutta henkilökuntaa on aikaisempaa vähemmän (ks. esim. Ylijoki & Aittola, 2005). Palautteisiin liitetyt haitat kertoivat puolestaan opiskelija-opettaja-suhteiden ongelmallisuudesta. Jos opiskelijat eivät muista tai ajattele, että palautteet todella luetaan ja niihin suhtaudutaan henkilökohtaisesti, opiskelijat saattavat kirjoittaa palautteet anonyymiteetin suojissa hyvinkin ärhäkkäästi. Henkilökunnan näkemysten mukaan opiskelijat valittivat opiskelijapalautteista, jos niitä kerätään paljon, mutta niiden perusteella ei ollut tapahtunut muutoksia. Henkilökunta koki opiskelijapalautteet ongelmallisena, jos ne olivat hyvin kriittisiä opetushenkilökuntaa kohtaan tai ne menivät henkilökohtaisuuksiin.

Arvioinnissa mukana olleet oppivat arvioinneista ja laatuprojekteista konkreettisesti eniten. Itsearvioinnit voivat toimia myös laitoksen henkilöstön voimaantumisen välineinä. Voimaantumisen mahdollistuu, jos itsearviointien tekemisessä varataan riittävästi aikaa muun muassa yhteisistä tavoitteista, arvoista ja toiminnan luonteesta keskusteluun. Kun itsearviointi käsitetään prosessiksi eikä vain yksittäiseksi tapahtumaksi, sillä voi olla pitkäkestoisia vaikutuksia yliopistojen ja laitosten toimintaan, oppimiseen ja niiden kehittämiseen.

Tämän tutkimuksen kyselyaineisto on kerätty vuonna 2004. Tarkastelu ei siis sellaisenaan kuvaa yliopistojen itsearvioinnin nykyhetkeä, sillä

yliopistojen arviointeihin ja laatutyöhön on tullut myöhemmin uudempiä kerrostumia. 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 esimerkiksi laadunvarmistusjärjestelmien kehittämisen ja niiden auditointien yhteydessä. Tutkimusaineiston keräämisen jälkeen korkeakoulujen arviointipoliittinen kiinnostus on 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 kehittämisessä ja parempien tulosten saavuttamisessa uskottaneen. Arviointien asema 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 koulutuksen johtamista. Arvioinnit pyritään tekemään osaksi olemassa olevia johtamisen ja päätöksenteon rakenteita, jolloin arvioinnit ymmärretään osana arviointi- ja laadunvarmistusjärjestelmiä.

Uskoakseni 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, 2000, 203–204; Moitus & Seppälä, 2004, 51). Ranking-listat ja erilaiset indikaattorit saavat tulevaisuudessa oleelliseman osan yliopistojen laatupolitiikassa (van Dyke, 2008; Hicks, 2009), mistä on jo nyt viitteitä yliopistojen strategioiden ja visioiden tavoitteidenasetteluissa sekä varainhankintakampanjoiden esitteissä ja mainoslauseissa. Kasvava kilpailu koulutusmarkkinoilla tuonee jatkossa yliopisto-

jen laatu- ja arviointipolitiikkaan kehittämiseen tähtävien 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 mittaava AHELO-hanke voi tuoda uusia sävyjä yliopistojen arviointitoimintaan ja siitä käytävään keskusteluun.

Jos laatukeskustelu painottuu jatkossa yhä enemmän indikaattoreihin ja ranking-listoihin, itsearviointeja voitaisiin jatkossa käyttää enemmän henkilöstön kehittämistyössä, arvokeskustelun ylläpitämisessä ja yliopistolaisten voimaannuttamisessa. Opetuksen kehittämistoiminnan haasteena onkin, miten oma laitos ja yliopisto voitaisiin parhaiten saada pysymään itsearviointien ja muiden arviointien avulla yliopiston uudistuksissa ja eri kilpailujen kärkijoukoissa mukana.

KT Mira Huusko toimii Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden tiedekunnassa jatkokoulutuskoordinaattorina. Hän väitteli vuonna 2009 suomalaisten yliopistojen itsearvioinnista.

LÄHTEET

- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Chelmsky, E. (1997). The coming transformations in evaluation. In E. Chelmsky & W. R. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century. A Handbook* (pp.1–26). Thousand Oaks: Sage.
- Dill, D. D. (2000). Designing academic audit: lessons learned in Europe and Asia. *Quality in Higher Education*, 6 (3), 187–207.
- 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.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- 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.
- 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.
- House, E. R. & Howe, K. R. (1999). *Values in evaluation and social research*. Thousand Oaks: Sage.
- Huusko, M. (2008). Itsearviointi kehittävän arvioinnin menetelmänä. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.), *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen* (s. 127–138). Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31.
- Huusko, M. (2009). *Itsearviointi suomalaisissa yliopistoissa: arvoja, kehittämistä ja imagon rakentamista*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 46.
- Hämäläinen, E. (toim.). (1998). *Laatu Tehokkuus Vaikuttavuus. Taideteollisen korkeakoulun raportti koulutuksessa, taiteellisesta toiminnasta ja tutkimuksesta 1998*. Taideteollinen korkeakoulu, opetuksen kehittämistöryhmä: Yliopistopaino.
- Hämäläinen, K. & Kauppi, A. (2000). Evaluation in today's education. From control to empowerment. *Lifelong Learning in Europe*, V (2), 68–75.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. (2001). *Paikallistasolla tapahtuva koulutuksen arviointi*. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen, *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin* (s. 64–77). Opetushallitus. Arviointi 2. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kells, H. R. (1995). *Self-study processes. A Guide to self-evaluation in higher education*. American Council on Education. Series on Higher Education. Fourth Edition. Phoenix: Oryx Press.
- Korkeakoulutuksen laadunvarmistus*, (2004). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 6. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepoliittinen osasto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Linnakylä, P. (1998). Koulutuksen kansallisen ja kansainvälisen arvioinnin haasteita. *Kasvatus*, 29 (2), 175–189.
- Linnakylä, P. & Atjonen, P. (2008). Arviointi, tutkimus ja arviointitutkimus koulutuksen tietotuotannossa. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.), *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen* (s. 79–96). Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31.
- Liuhanen, A.-M. (2007). *How are university evaluations used? – The perspectives of two Finnish universities*. Academic dissertation. Tampere: Tampere University Press.
- Lundgren, U. P. (2002). Voidaanko koulutusta arvioida kansallisella tasolla? Teoksessa R. Honkonen (toim.), *Koulutuksen lumo – retoriikka, politiikka ja arviointi* (s. 193–208). Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Mezirow, J. (1995a). Esipuhe. Teoksessa J. Mezirow, *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa* (s. 5–13). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mezirow, J. (1995b). Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow, *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa* (s. 17–37). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- 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.
- 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.
- Rekola, H. (2007). Mikä ohjaa yliopistoa? Ohjauksen jännitteitä akateemisessa kulttuurissa. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.), *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä* (s. 23–38). Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Rönholm, H. (2005). Arviointitiedot hyötykäyttöön. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.), *Kehittämissuuntaa arvioinnista* (s. 59–79). Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6.
- Saari, S. (2002). *Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspolitiisessa kontekstissa*. Acta Universitatis Tamperensis 893.
- Saari, S. (1995). *Nousukaudesta lamaan, määrätstä laatuun. Korkeakouluarvioinnin käynnistyminen ja kokemukset laitoksilla*. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 32. Turun yliopisto.
- Saari, S. (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.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Fourth edition. Newbury Park: Sage.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi: Helsinki.
- Ursin, J. (2007). *Yliopistot laadun arvioijina. Akateemisia käsityksiä laadusta ja laadunvarmistuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ylijoki, O.-H. & Aittola, H. (2005). Johdanto: hyvää akateemista työtä etsimässä. Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.), *Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt* (s. 7–17). Helsinki: Gaudeamus.