

Vähäpassi, A. (toim.)

Erikoistumisopintojen akkreditointi

ISBN 951-37-3401-3
ISSN 1457-3121

Pikseri Julkaisupalvelut
Helsinki 2001

Esipuhe

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen järjestämien erikoistumisopintojen määrä on olennaisesti lisääntynyt viimeisten vuosien aikana. Yli 20 opintoviikon laajuisten täydennyskoulutuskurssien laadun turvaamiseksi ja kehittämiseksi opetusministeriö pyysi Korkeakoulujen arviointineuvostoa kehittämään arviointi- ja rekisteröintijärjestelmän, jonka perusteella neuvoston nimeämä asiantuntijaryhmä on kehittänyt akkreditointityyppisen menettelyn. Sillä tarkoitetaan prosessia, jossa ulkopuolinen taho arvioi koulutuksen laatua käyttäen ennalta määriteltyjä kriteereitä. Akkreditoinnin kehittämistä, arviointimenettelyä ja tuloksia kuvataan tässä raportissa.

Kyseessä on Korkeakoulujen arviointineuvostolle uuden tyyppinen tehtävä: Toiminta on korkeakouluille vapaaehtoista ja maksullista; akkreditoinnista tehdyt päätökset ovat määräaikaista ja arvioinnin kriteerit ovat etukäteen määriteltyjä. Näin ne ovat toisaalta arvioinnin apuna, toisaalta auttavat korkeakouluja kehittämään omia suunnittelukäytäntöjään.

Arviointineuvoston alainen, toiminnasta käytännössä vastaava jaos on nimeltään korkeakoulujen erikoistumisopintolautakunta. Toiminnan tavoitteena on aidosti erikoistumisopintojen kehittäminen, ei valvonta ja kontrolli. Tähänastisen palautteen perusteella tässä on myös onnistuttu. Kehitetty akkreditointikäytäntö on herättänyt myös kansainvälistä huomiota – menetelmään on käyty tutustumassa jo esimerkiksi muista Pohjoismaista.

Arviointineuvoston puolesta esitän lämpimät kiitokset sekä arviointi- ja rekisteröintitoiminnan kehittämiseen osallistuneille että tämän raportin kirjoittajille.

Helsingissä 22.12.2000

Ossi V. Lindqvist

Korkeakoulujen arviointineuvoston puheenjohtaja

Sisällys

Kirjoittajista _____	6
Akkreditointi kansainvälisessä kentässä (<i>Kauko Hämäläinen</i>) _____	8
Mitä akkreditoinnilla tarkoitetaan _____	8
Akkreditoinnin kohteet _____	9
Sytä akkreditointitarpeelle _____	10
Akkreditoinnin ongelmia _____	10
Lopuksi _____	12
Lähteet _____	12
Laatua vai säätelyä: arviointi- ja rekisteröintitoiminnan taustaa (<i>Tapio Varmola</i>) _____	13
Näkökulma _____	13
Yliopistojen pitkäkestoisen aikuiskoulutuksen kehityslinjoja 1990-luvulla _____	14
Aikuiskoulutuksen asema ammattikorkeakoulu-uudistuksen osana _____	15
Rekisteröinnistä kohti arviointia: uutta tutkintoasetusta koskeva keskustelu _____	16
Rekisteröinnistä kohti akkreditointia _____	18
Tietorekisteri vai arviointiin perustuva rekisteri _____	18
Pakollinen vai vapaaehtoinen järjestelmä _____	19
Yliopistot ja ammattikorkeakoulut erillään vai yhdessä _____	19
Kokemuksia ja arviota erikoistumisopintolautakunnan toiminnasta _____	20
Lähteet _____	21
Erikoistumisopintojen rekisteröinti: akkreditoinnin suomalainen sovellus (<i>Ilkka Virtanen</i>) _____	22
Korkeakoulun rekisteröintihakemus _____	23
Arviointikriteereistä _____	23
Asiantuntijat ja arviointikäynnit _____	24
Työvaliokunta ja alakohtaiset ryhmät _____	25
Käsittely lautakunnassa _____	26
Arviointi- ja kehittämispalautte _____	27
Lopuksi _____	27

Erikoistumisopintojen arviointikriteerit

<i>(Kirsti Lonka & Anne Vähäpassi)</i> _____	28
Miksi kriteerit on määriteltävä _____	28
Perusedellytykset _____	29
Työelämäsuuntautuneisuus _____	30
Sisällöt ja tavoitteet _____	32
Koulutusprosessi _____	34
Pedagogiset järjestelyt _____	35
Käytännön järjestelyt _____	37
Laadunvarmistus _____	38
Erityiskriteereitä vieraskielisinä toteutettaville erikoistumisopinnoille _____	38
Yhteenveto _____	39
<i>Kirjallisuutta</i> _____	40

Arvioitsijat sanansaattajina (Juha Kinnunen) _____ 41

Johdanto _____	41
Arvioitsijaksi suostuminen ja asiantuntijuus _____	41
Arvioitsijat vieraina talossa _____	42
Voiko arviointivierailulla hankittuun tietoon luottaa? _____	43
Palautetiedon käyttö ja akkreditoinnin vaikuttavuus _____	43
Lopuksi _____	44

LIITE: Erikoistumisopintojen arviointikriteereitä _____	45
---	----

Kirjoittajista

Anne Vähäpassi, julkaisun toimittaja

Korkeakoulujen arviointineuvoston pääsihteerinä on toiminut dosentti **Kauko Hämäläinen** koko neuvoston tähänastisen olemassaolon ajan. Hänen taustansa täydennyskoulutuslaitoksen pitkäaikaisena johtajana sekä hänen tekemänsä selvitystehtävät, tutkimukset ja julkaisut aikuis- ja täydennyskoulutuksen alalla ovat olleet luomassa pohjaa myös erikoistumisopintojen arviointi- ja rekisteröintitoiminnalle. Kauko Hämäläinen on tuonut arvokkaan henkilökohtaisen panoksensa erityisesti erikoistumisopintolautakunnan työn käynnistämisyvaiheessa. Hän on toiminut useissa eurooppalaisissa yhteistyöelimissä, joissa on pohdittu mm. akkreditoinnin kansainvälisiä suuntaviivoja. Niitä kuvaillaan julkaisun ensimmäisessä artikkelissa.

Erikoistumisopintolautakunnan ensimmäiseksi puheenjohtajaksi nimitettiin rehtori **Tapio Varmola** Seinäjoen ammattikorkeakoulusta. Tapio Varmola oli tuolloin arviointineuvoston varapuheenjohtaja. Hän oli myös antanut merkittävän panoksen ammattikorkeakoulujen toimilupajaoksen varapuheenjohtajan roolissa. Varmolan taustalla on pitkäaikainen kokemus yliopiston eri toimenkuvista, mm. täydennyskoulutusyksikön johtajan tehtävissä toimimisesta. Hänen väitöskirjansa käsitteli aikuiskoulutuksen roolin muuttumista, joten lautakunnan toimenkuvaan kuuluva kenttä on hänelle hyvin tuttua. Tapio Varmola jatkoi puheenjohtajana lautakunnan nykyisenkin toimikauden ensimmäisen puolivuotisjakson, mikä osaltaan mahdollisti uusitun lautakunnan joustavan käynnistymisen. Hän pyysi eroa tehtävistään tultuaan valituksi ARENE ry:n puheenjohtajaksi. Tapio Varmola tuntee erittäin hyvin erikoistumisopintojen arviointi- ja rekisteröintitoiminnan taustalla olevat korkeakoulupoliittiset vaiheet, joita hän on kuvannut historiallisen katsauksen luonteisessa artikkelissaan.

Erikoistumisopintolautakunnan varapuheenjohtajana toimi professori **Ilkka Virtanen** Vaasan yliopistosta syksyyn 2000 saakka, jolloin hänet nimitettiin lautakunnan puheenjohtajaksi. Ilkka Virtanen on ollut mukana monissa korkeakoulujen arviointineuvoston hankkeissa, niin ulkopuolisena arvioitsijana kuin arvioinnin kohteenakin tapauksissa, joissa ns. yliopistojen kokonaisarviointit ovat kohdistuneet hänen omaan yliopistoonsa. Professori Virtasen pitkäaikainen kokemus Vaasan yliopiston rehtorina, oman tiedekuntansa dekaanina sekä erilaisten neuvottelu- ja lautakuntien asiantuntijajäsenenä on tuonut laajan perspektiivin ja syvällisen näkemyksen lautakunnan käyttöön myös työvaliokunnan jäsenen ominaisuudessa. Ilkka Virtanen valottaa artikkelissaan lautakunnan menettelytapoja ja päätöksenteon etenemistä – myös työvaliokunnan rooli tulee siinä tarkemmin kuvatuksi.

Lautakunnan ensimmäisenä sihteerinä toimi suunnittelija **Anne Vähäpassi**, jolla oli aiempaa kokemusta neuvoston arviointihankkeista, mm. Itä-Suomen korkeakoulujen alueellisen vaikuttavuuden sekä vieraskielisen opetuksen arvioinnista. Erikoistumisopintolautakunnan johtosäännön mukaan sihteeri toimii arvioinneissa myös pedagogisen asiantuntijan roolissa, joten suunnittelijan vastuulla oli arviointikriteeristön muokkaaminen lautakunnan antamisen suunta- viivojen perusteella. Anne Vähäpassi kuvaileekin artikkelissaan yhdessä lautakunnan pitkäaikaisen jäsenen, dosentti **Kirsti Longan** kanssa kriteerien olemusta ja tarkoituksperiä. Kirsti Lonka on oppimisen tutkija, joka on vaikuttanut mm. yhtenä Helsingin yliopiston lääketieteellisen tiedekunnan opetuksen uudistajista. Anne Vähäpassi toimii nykyisin eWSOY:ssä sähköisen oppimisen asiantuntijana.

Professori **Juha Kinnunen** on Ilkka Virtasen tavoin ollut yksi käytetyimmistä suomalaisista arviointsijoista neuvoston toiminnan aikana. Hän toimii johtajana Kuopion yliopiston Terveystieteiden ja -talouden laitoksessa, jossa mm. toteutetaan sosiaali- ja terveysalaan liittyviä arviointihankkeita. Juha Kinnunen on ollut asiantuntijana mukana useissa erikoistumisopintojen arvioinneissa, ja artikkelissaan hän kuvaileekin kokemuksiaan ja näkemyksiään ennen kaikkea ulkoisena arviointsijana toimimisen näkökulmasta. Samalla valottuvat asiakkaiden tuntemukset siitä, millaista on olla arvioinnin kohteena.

Akkreditointi

kansainvälisessä kentässä

Pääsihteeri Kauko Hämäläinen
Korkeakoulujen arviointineuvosto

Korkeakoulujen ja niiden koulutusohjelmien perustamis- ja tunnustamismenettelyt vaihtelevat maasta toiseen. Korkeakouluilla on usein säädösten mukaan suuri autonomia, mutta valtiot ovat kuitenkin halunneet kontrolloida toiminnan laatua. Esimerkiksi Englannissa valtiolta ei anna mitään määräyksiä opetuksen sisällöistä, mutta valtakunnalliset arviointielimet valvovat koulutuksen tasoa. Espanjassa kaikissa koulutusohjelmissä valtio määrittää noin kolmasosan opetuksen sisällöistä. Siellä taas valtakunnallinen arviointitoiminta ei ole vielä kovin jäsentynyt. Tyypillistä onkin, että maissa, joissa päätäntävaltaa on hajautettu paljon, on kehitetty valtakunnallisia tai alueellisia arviointikäytäntöjä koulutuksen tason turvaamiseen.

Yhtenä laadun turvaamisen tapana on käytetty akkreditointia, joka on ollut osana korkeakoulujen laadunvarmistusta jo vuosisadan ajan Yhdysvalloissa. Lähtökohtana siellä on ollut tarve määrittää laadun minimivaatimukset noin 3 500 hyvin eritasoiselle korkeakoululle. Akkreditoinnin avulla on pyritty löytämään ne yksiköt, joiden toimintaa kannattaa rahoittaa julkisin varoin.

Euroopassa vanhimmat perinteet ovat Englannilla, jossa akkreditointia laatujärjestelmien (*audit*) ja koulutusohjelmien arvioinnin ohella toteutettu jo pitkään. Joissakin Itä-Euroopan maissa, esimerkiksi Unkarissa, on akkreditointia käytetty 90-luvulla koulutusohjelmien minimitason varmistamiseen Neuvostoliiton vaikutusvallan loputtua. Uusimpana tulokkaana on Saksa, jossa päätettiin vuonna 1998 käynnistää akkreditointijärjestelmä korkeakoulututkintoja varten. Siellä akkreditointielin on läheisessä yhteistyössä sikäläisen rehtorineuvoston kanssa. Tavoitteena on varmistaa yhteiset standardit koulutusohjelmille, jotka eivät ole olleet aikaisemmin perinteisten valtakunnallisten ohjelmien tavoin hyväksyttämismenettelyn alaisia.

Mitä akkreditoinnilla tarkoitetaan

Akkreditoinnilla pyritään lisäämään organisaation tai koulutusohjelman uskottavuutta ja kiillottamaan sen julkista kuvaa. Tavoitteena on varmistaa, että koulutusohjelma tai oppilaitos täyttää sovitut standardit. Akkreditoitu oppilaitos tai ohjelma on saanut julkisen tunnustuksen riittävästä tasostaan antaa korkeakoulutasoista opetusta. On siis kyse muodollisesta päätöksestä, jolla on seurauksia tunnustamisen, rahoituksen tai opiskelijoiden tuen muodossa. Akkreditointi pitää sisällään ajatuksen, että jokin kohde on riittävän hyvä tai ei (kyllä–

ei-päätökset). Olennaista on myös, että koulutusorganisaatiolle asetetaan laatuvaatimuksia sen ulkopuolta.

Yhdysvalloissa, missä akkreditointi on edelleen laajinta, on toiminta määritelty seuraavasti: Akkreditointi tarkoittaa prosessia, jonka avulla koulutusohjelma tai -organisaatio tarjoaa informaatiota toiminnoistaan ja saavutuksistaan ulkopuoliselle elimelle. Tähän perustuen akkreditointijärjestö tms. arvioi riippumattomana elimenä koulutusohjelman tai -organisaation toiminnan laadun. (El-Khawas 1998.) Kyse on siis tulosvastuusta (*accountability*).

Koulutukselle minimitason määrittelyllä pyritään turvaamaan riittävän tasokkaat koulutuspalvelut. Arviointijärjestelmä perustuu vertaisarviointiin; saman alan asiantuntijat arvioivat toimintoja sovittujen kriteerien perusteella.

Kyse on sekä kehittämisestä että kontrollista. Kehittämisajatuksen mukaan oppilaitokset saavat palautetta sovittujen kriteerien pohjalta ja näin ne voivat priorisoida, millaisia osa-alueita on kiireimmin kehitettävä. Kontrolliajatus johtaa siihen, että akkreditoinnin perusteella voidaan ehkäistä uuden koulutusyksikön synty tai peruuttaa tutkinto-oikeus jo olemassa olevalta yksiköltä.

Tiivistäen akkreditointi sisältää seuraavat ominaisuudet:

- perustuu minitason tai kynnysarvojen määrittelyyn
- sisältää kyllä–ei-asetelman
- vaatimukset tulevat koulutusohjelman ulkopuolelta
- korostaa tulosvastuuta.

Akkreditoinnin kohteet

Akkreditointia on käytetty uusia koulutusohjelmia tai oppilaitoksia perustettaessa, tai varmistettaessa jo toiminnassa olevien laatua. Myönnetyt akkreditoinnit ovat määräaikaaisia – yleisin on noin kuuden vuoden periodi. Ruotsissa akkreditoinnin kohteena ovat uudet koulutusohjelmat ja korkeakoulut (ks. Elm-gren et al. 1999).

Oppilaitosten akkreditoinnin tavoitteena on selvittää, tarjoaako korkeakoulu riittävän suotuisan ympäristön akateemisten opintojen suorittamiseen. Huomiota kiinnitetään mm. seuraaviin asioihin: tavoitteet, henkilöstö, hallinto, tilat, laboratoriot, kirjasto- ja atk-palvelut, opetus ja oppiminen, työelämäyhteydet ja opiskelijat (hakijat, valintamenettelyt, aikaisemmat opinnot, työhön sijoittuminen).

Koulutusohjelmien akkreditoinnissa selvitetään, tarjoaako koulutusohjelma riittävän hyvät puitteet oppimiselle ja tavoitteiden saavuttamiselle. Tällöin on luontevaa arvioida koulutuksen tavoitteita, sisältöjä, opetusmenetelmiä, oppimateriaalia ja ulkoisia puitteita sekä oppimistuloksia ja arviointikäytänteitä.

Syitä akkreditointitarpeelle

Edellä on korostettu, että akkreditoinnin keskeinen lähtökohta on ollut yliopistojen toiminnan ladun parantaminen ja ylläpito, sekä koulutusohjelmien jatkuva kehittäminen ja opetuksen tuloksellisuuden parantaminen. Tavoitteena on tuottaa oikeudenmukaista tietoa oppilaitoksista ja koulutusohjelmista. Tietoa käytetään usein myös markkinointikeinona.

Seuraavassa on lueteltu joitakin keskeisiä syitä, miksi akkreditointikeskustelu on vilkastunut Euroopassa 90-luvun loppupuolella:

- opiskelijavaihdon lisääntyminen on luonut tarpeen löytää riittävän hyvätaoisia oppilaitoksia, joiden opintomoduuleja voidaan hyväksyä tutkinnon osaksi
- opiskelijan kannalta puhutaan kuluttajan suojasta
- työvoiman kansainvälinen rekrytointi on luonut tiedon tarpeen työnantajille
- autetaan oppilaitoksia määrittelemään muualla suoritettujen opintosuoritusten siirrettävyys
- koulutusmarkkinoiden kansainvälistyminen on luonut tarpeen varmistaa myös ulkomaisten koulutusohjelmien taso.

Yhtenä syynä mainitaan usein Bolognan julistus, jonka avulla pyritään lisäämään kansainvälistä tutkintojen vastaavuutta. Tämän pohjalle pyritään kehittämään kansainvälisiä standardeja. Yksi merkittävä syy on amerikkalaisten akkreditointijärjestöjen työntyminen Eurooppaan arvioimaan täällä olevia koulutusohjelmia. Esimerkiksi tekniikan alalla ABET-järjestelmää¹ ovat käyttäneet hyväksi jo monet Etelä- ja Keski-Euroopan yliopistot. Kaupan alalla akkreditointitoimintaa on tarjonnut mm. AACSB-järjestö². On luonnollista ajatella, että eurooppalaisten on syytä hoitaa oman koulutustoimintansa tason arviointi eikä luovuttaa sitä amerikkalaisille.

Edellä kuvatus perusteella akkreditointi on yhä enemmän kansainvälinen kysymys, ei pelkästään jonkin maan sisäinen asia. On alettu puhua jopa EU-maiden keskinäisestä tulosvastuusta; kunkin maan olisi tehtävä oma koulutuksensa läpinäkyväksi, jotta muut tietävät sen tason.

Akkreditoinnin ongelmia

Akkreditointi liittyy kiinteästi käsitykseen laadusta. Sen pitäisi kohdistua niihin asioihin, joita pidetään korkeakoulujen perustehtävän kannalta tärkeinä. Ongelmahan on usein se, että laadun määrittelystä on vaikea sopia. Hyvä esimerkki on suomalainen haastattelututkimus (Sohlo 2000), jossa selvitettiin yliopistojen rehtoreiden käsityksiä hyvästä laadusta. Johtopäätös oli, että laatua on ylei-

¹ ABET – The US Accreditation Board for Engineering and Technology

² AACSB – The International Association for Management Education

sellä tasolla vaikea ellei mahdotonta määritellä. Tämä on ymmärrettävää, kun otetaan huomioon vaikka yliopistojen erilaiset toiminta-ajatukset laaja-alaisissa yliopistoissa, kaupparokkeakouluissa tai taidealan yliopistoissa.

Pahimmillaan akkreditointi voi olla konservatiivinen, olemassa olevia toimintatapoja vahvistava järjestelmä siinä mielessä, että kriteereiksi on helppointa valita sellaisia asioita, joista asiantuntijoiden enemmistö on samaa mieltä. Tällöin valtavirroista poikkeavat näkemykset ja uudet koulutuskokeilut voivat joutua vaikeuksiin.

Toinen ongelma on se, kohdistuuko huomio oikeisiin asioihin. Akkreditoinnilla – kuten arviointilla yleensäkin – puuttuu vielä teoreettinen pohja. Ei osata selkeästi määritellä, mistä tehokas opetus muodostuu, tai mitkä ovat organisaation toiminnan kriittiset kohdat oppimisen tukemiseksi. Arviointien kohteiden valinta perustuu yleensä kokeneiden asiantuntijoiden pohdiskeluun, ei esimerkiksi teorioihin aikuisten oppimisesta. Nykyään Yhdysvalloissa ollaankin siirtämässä painopistettä pois prosessitekijöiden arvioinnista oppimistulosten arviointiin. On otettu huomioon näkökulma, jonka mukaan opetus ja oppiminen voidaan toteuttaa hyvin monin tavoin.

Ongelmallista on, että ei pystytä sanomaan, mitkä tekijät ovat oppimisen kannalta ratkaisevan tärkeitä, ja mitkä näin ollen olisi syytä ottaa arvioinnin kohteeksi. Olennaisia ovatkin oppimistulokset, ei pelkästään se, miten niihin on päästy. Esimerkiksi erilaiset virtuaaliopetusjärjestelyt tekevät perinteisen akkreditoinnin toimimattomaksi.

Erityisen ongelmallisia akkreditoinnin suhteen tulevat olemaan uudet poikkitieteelliset ohjelmat, jotka eivät kuulu mihinkään yksittäisen oppiaineen alueeseen. On myös syytä pohdiskella, sopivatko samat akkreditointimallit eri tieteenaloille.

Koulutusjärjestelmien erilaisuus aiheuttaa ongelmia kansainvälisessä akkreditointiyhteistyössä. Entä mikä on korkeakoulujen alueellisen roolin suhde kansallisiin ja kansainvälisiin kriteereihin? Minkä näkökulman pitäisi olla eniten painottuva, esimerkiksi toimiminen alueensa veturina vai tutkintojen kansainvälinen vastaavuus?

Akkreditointeja toteutettaessa joudutaan kysymään, mikä on riittävä todiste jonkin toiminnan tasosta. Riittääkö itsearviointitieto vahvistettuna haastattelussa esille saatavalla tiedolla? Mikä taas olisi paras mahdollinen tapa kerätä tietoa opetuksen tasosta tai oppimistuloksista? Riittääkö opiskelijoiden loppu-töiden tarkastelu? Mitä kriteereitä on käytettävissä silloin, kun koulutusohjelmien tavoitteet poikkeavat toisistaan?

Akkreditointikriteerien valinnassa on kyse myös vallasta. Päättävätkö korkeakoulut itse omista kriteereistään vai pitääkö työelämän edustajilla olla mahdollisuus ottaa osaa päätöksentekoon? Mikä on rahoittajien ja valtiovallan rooli? Onko myös opiskelijoiden toiveita kyseltävä? Kaiken kaikkiaan akkreditoinnin kohteiden ja kriteerien valinnassa on otettava huomioon monenlaisten intressiryhmien tarpeet ja näkemykset.

Lopuksi

Akkreditoinnin kohteet ja merkitys ovat vaihdelleet 100 vuoden kuluessa Yhdysvalloissa ja viime vuosikymmeninä Euroopassa. Kiinnostuksen painopiste on siirtynyt ulkoisten puiteiden ja opetuksen arvioinnista entistä enemmän oppimistulosten arviointiin (ks. esim. *The competency standards project 2000*). Puhutaan entistä enemmän ydinosaamisalueista (*key competences*), joita opiskelijoiden pitäisi saavuttaa.

Yhtenä syynä painotuksen vaihtumiseen on se, että oppimis- ja opetusprosessit ovat muuttuneet yhä moninaisemmiksi. Etäopetus, opetusteknologia ja uudet opetusmenetelmät ovat lisänneet kirjoja, joilla tavoitteisiin pyritään (ks. esim. El-Khawas 1998). Luonnollinen seuraus on ollut, että tulokset kiinnostavat enemmän kuin itse prosessi.

Kiinnostus akkreditointia kohtaan näyttää viime vuosina olevan lisääntymässä, josta yhtenä esimerkkinä on uusien akkreditointielinten synty Euroopassa. Parhaillaan esimerkiksi Hollannissa ja Norjassa suunnitellaan akkreditoinnin käynnistämistä. Kuvaavaa on, että aloitteet tulevat yleensä poliittisilta päätöksentekijöiltä, eivät arvioinnin asiantuntijoilta. Taustalla on tarve turvata koulutuksen taso ja tehdä koulutuksesta entistä enemmän läpinäkyvää. Sama paine kohdistuu myös muihin yhteiskunnan toimintasektoreihin.

Hyvän esimerkin akkreditoinnin kasvavasta tarpeesta ja merkityksestä antaa van Dammen (1999) kannanotto koulutuksen kansainvälistymisen seurauksista:

“In the development of internationalisation policies in higher education we have come to a point where voluntarism and deliberately chosen short-sightedness are no longer acceptable and where confrontation with issues of quality and quality assurance no longer is avoidable. In an increasingly competitive international market in higher education, quality will have to become a distinguishing characteristic guiding consumers and institutions in their strategic behaviour. Unless the quality dimension is fully integrated in internationalisation policies, the further growth of mobility and transnational delivery will risk to be at the expense of its quality.”

Lähteet

- The competency standards project: Another approach to accreditation review. 2000. Washington: Council for Higher Education Accreditation CHEA. August.
- van Damme, D. 1999. Internationalisation and quality assurance: towards worldwide accreditation? Paper commissioned for the IAUP XIIth Triennial Conference, Brussels, 11–14 July 1999.
- El-Khawas, E. 1998a. Accreditation's role in quality assurance in the United States. *Higher Education Management*. Nov, Vol. 10, No. 3.
- El-Khawas, E. 1998b. Quality assurance in higher education: recent progress; challenges ahead. *Education: The world Bank*.
- Elmgren, C., Roman O., Sjölund M., Wallen S. & Östling, M. 1999. Support or control – or both? The role of a national agency. *Tertiary Education and Management*: 245–259.
- Sohlo, S. 2000. Laataa polttopisteessä. Yliopistojen rehtorien näkemyksiä laadusta ja sen kehittämisestä. Suomen yliopistojen rehtorien neuvoston julkaisuja 1.

Laatua vai säätelyä: arviointi- ja rekisteröintitoiminnan taustaa

Rehtori Tapio Varmola
Seinäjoen ammattikorkeakoulu

Näkökulma

Suomen yliopistojen näkyviä 80-luvun muutostekijöitä oli täydennyskoulutuksen nopea kehitys. Avoin yliopisto-opetus ja monimuotoinen täydennyskoulutus olivat uusia toimintamuotoja yliopistojen perinteisten tehtävien – perusopetuksen, tieteellisen jatkokoulutuksen ja tutkimustoiminnan – rinnalla. Maan kaikkiin yliopistoihin perustettiin täydennyskoulutuskeskukset ja usein täydennyskoulutuskeskuksille muodostui filiaaleja varsinaisten yliopistokaupunkien ulkopuolelle.

Näkyvä piirre oli pyrkimys tuoda täydennyskoulutuksen resurssointiin ja toimintatapaan markkinaehtoisia elementtejä: koulutuksesta alettiin periä maksuja, kun perusopetus ja jatkokoulutus olivat ja ovat opiskelijoille maksuttomia. Koulutuksen markkinoinnissa otettiin mallia tuotteiden ja palveluiden markkinoinnista. Täydennyskoulutuskeskusten resurssoinnissa noudatettiin maksupalvelutoiminnan periaatteita ja hyväksyttäväksi tavoitteeksi muodostui taloudellisen ylijäämän tavoittelu.

Aikuiskoulutus laajeni 80-luvulla myös ammattikorkeakoulujen edeltäjissä eli eri alojen ammatillisissa oppilaitoksissa, ja valtioneuvoston vuosina 1987 ja 1988 tekemät periaatepäätökset vauhdittavat aikuiskoulutusosastojen perustamista niihin. Omaehtoisen koulutuksen uudeksi toimintamuodoksi kehitettiin ammatillisen koulutuksen jatkolinjoja, joita voidaan pitää ammattikorkeakoulujen erikoistumisopintojen esiasteena. Myös teknologiapalveluja ja henkilöstökoulutusta kehitettiin (OPM 1989).

Markkinasuuntautunut koulutuspolitiikka muodostui aikuiskoulutuksen legitimeksi tavoitteeksi 1980-luvun lopulla. Tavoitteena oli ja on, että aikuisten tai yritysten kysyntä ohjaisi aikuiskoulutuksen tarjontaa. Koulutuksen ostajalla (kuluttajalla tai tilaajalla) on vaihtoehtoja, joita hän voi vertailla. Koulutustuotteilla on markkinaehtoiset tai ainakin liiketaloudellisin periaatein muodostetut hinnat, ja jos koulutustuote ei mene kaupaksi, sen tarjonta loppuu.

Valtion rooli markkinaehtoisessa koulutuksessa on periaatteessa hyvin vähäinen. Se voi pyrkiä luomaan kaikille ”koulutusyrityksille” tasavertaiset toimintamahdollisuudet. Se voi valvoa myös koulutusorganisaatioiden toiminnan tasoa esimerkiksi toimilupapolitiikalla. Lisäksi voidaan subventoida joko kuluttajia (opintotuki, koulutusvakuutus) tai jotakin aikuiskoulutuksen osa-aluetta. Markkinasuuntautuneen aikuiskoulutuksen merkittävin muutos on käytännössä kuitenkin ollut ohjauksjärjestelmän muutos. Kysynnän ja tarjonnan vuoropu-

helu tapahtuu kentällä, ei opetusministeriön tai opetushallituksen käytävillä (Rinne & Vanttaja 1999; Varmola, 1996).

Artikkelissa tarkastellaan yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuksen kehitystä edellä kuvatussa viitekehyksessä. Tarkastelu rajataan 1990-lukuun, erityisesti sen loppupuoleen. Kohteena ovat ennen muuta pitkäkestoisen täydennyskoulutuksen kehityslinjat, joiden laadunvalvonnasta on kyse korkeakoulujen arviointineuvoston erikoistumisopintolautakunnan työssä. Artikkelin ulkopuolelle rajataan avoin yliopisto- ja ammattikorkeakouluopetus, jotka ovat molempien korkeakoulusektorien toinen tärkeä aikuiskoulutuksen muoto.

Yliopistojen pitkäkestoisen aikuiskoulutuksen kehityslinjoja 1990-luvulla

Yliopistoihin perustettiin 1990-luvun alkupuolella yli 40 täydennyskoulutuskeskusta tai niiden filiaalia (Higher Education Policy in Finland, OPM 1994). Niiden yhdeksi päätuotteeksi muodostui pitkäkestoisten täydennyskoulutusohjelmien tarjoaminen eri alojen asiantuntijoille. Täydennyskoulutusohjelmien kesto voi vaihdella puolesta vuodesta kolmeen vuoteen, ja niiden toteutukseen kuuluu ohjattua opetusta, harjoituksia ja työelämän kehitystehtäviä. Useimmiten täydennyskoulutusohjelmat olivat opiskelua työn ohessa (*on the job training*).

Pitkäkestoiset ohjelmat muodostivat lukumääräisesti suunnilleen yhden kolmasosan yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten opetustarjonnasta 90-luvun puolivälissä, ja opetustuntien mukaan arvioituna niiden osuus siitä oli noin kolme neljäsosaa. Yliopistojen aikuiskoulutuksessa annettiin opetusta yhteensä noin 300 000 tuntia, josta merkittävä osa pitkäkestoisessa koulutuksessa. (OPM, 1994; OPH 1996)

Yliopistojen pitkäkestoisen koulutuksen merkkituotteiksi kehittyivät MBA- (*Master of Business and Administration*) ja PD (*Professional Development*) -ohjelmat. MBA-ohjelmilla on lukuisia kansainvälisiä esikuvia ja se on tunnettu ”tuotemerkki” liike-elämän eri aloilla. Niillä on myös kansainvälisiä akkreditointijärjestelmiä, joiden avulla on mahdollista asettaa eri ohjelmia järjestykseen tai eri kategorioihin.

PD-ohjelmien tausta on monisyisempi. Niiden toteutuksessa on myös monia kansainvälisiä esikuvia, mutta ulkomaiset akkreditointijärjestelmät puuttuvat. Niinpä PD-ohjelmien toteutustavat ovat vaihdelleet paljon. Ohjelmia on ollut tarjolla lähes kaikilla yliopistojen koulutusaloilla taidekorkeakoulut mukaan lukien. PD-ohjelmissa korostuvat vielä MBA-ohjelmia enemmän opintojen yksilöllinen eteneminen ja monipuoliset toteutustavat.

Niin PD-ohjelmat kuin MBA-ohjelmat ovat Suomen virallisen tutkintojärjestelmän ulkopuolella.

Vuonna 1982 säädettyä asetusta korkeakoulututkintojen määrittelystä muutettiin vuonna 1994, jolloin asetuksen 10 § muotoiltiin seuraavasti: ”Tutkintojärjestelmää täydentävät erikoistumisopinnot, jotka järjestetään laajoina täydennyskoulutusohjelmina ja joiden suorittamisesta annetaan diplomi tai todistus. Erikoistumisopinnot rekisteröinnistä säädetään erikseen.” (A 203/94)

Opetusministeriö kutsui maaliskuussa 1995 Kauko Hämäläisen laatimaan selvityksen korkeakoulujen pitkäkestoisen täydennyskoulutuksen asemasta. Hänen tehtävänä oli selkeyttää alan käsitteistöä sekä arvioida ammatillisesti erikoistavan täydennyskoulutuksen rekisteröinnin merkitystä ja sen toteutusvaihtoehtoja (OPM, 1996). Selvitysmies esitti muun muassa seuraavaa:

- yliopistojen valtakunnallisen PD-lautakunnan asettamista
- eri alojen akkreditointilautakuntien asettamista joko opetusministeriön toimesta tai yliopistojen yhteistyönä
- osallistumista kansainvälisiin akkreditointijärjestelmiin
- BBA- ja MBA-ohjelmien sekä PD-ohjelmien aseman määrittelyä yliopistojen tutkintojärjestelmän osana
- PD-ohjelmien keston yhdenmukaistamista ja MBA-ohjelmien keston ja rakenteen yhdenmukaistamista.

Selvitysmiehen esitykset eivät johtaneet välittömiin toimiin, koska ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuksen laadun arviointi nousi keskusteluun 1990-luvun puolivälissä. Tällöin esitettiin mahdollisuus etsiä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuksen laadunarviointiin samantyyppistä toteutus tapaa.

Aikuiskoulutuksen asema ammattikorkeakoulu-uudistuksen osana

Koulutuspolitiikan 90-luvun merkittävä rakenteellinen uudistus on ollut ammattikorkeakoulujen muodostaminen. Entisten ammatillisten oppilaitosten opistoasteen ja ammatillisen korkea-asteen opetusta on kehitetty eräiden Euroopan maiden esikuvien mukaan ammattikorkeakoulututkinnoiksi. Ammattikorkeakoulut ovat tavallisesti monialaisia ja ne kokoavat eri alojen opetusta saman korkeakoulun hallinnon alle.

Uudistusta on toteutettu ensin laajana kokeiluna vuosina 1992–1995 ja sen jälkeen viisi vuotta kestäneen vaiheen kautta, jossa 29 ammattikorkeakoulua on saanut vakinaisen statuksen läpäistyään ensin ulkoisen arvioinnin.

Ammattikorkeakoulujen päätuotteita ovat eri alojen tutkinnot ja koulutusohjelmat, joiden laajuus (140 tai 160 opintoviikkoa) asettuu yliopistojen alempien tutkintojen (kandidaattitutkinnot) ja ylempien tutkintojen (maisteritutkinnot, DI-tutkinnot, ekonomitutkinto jne.) väliin. Ammattikorkeakoulujen tutkinnot ovat useimmiten suunnilleen saman laajuisia kuin entiset opistoasteen tutkinnot, mutta on myös aikaisempaa laajempia tutkintoja: selvin esimerkki on kaupallisella alalla, jossa entinen kaksivuotinen tutkinto on muuttunut 3 1/2-vuotiseksi tutkinnoksi (tradenomi-nimike). Toinen esimerkki tutkintorakenteen muutoksesta on teknikkotutkinnon vähittäinen poistuminen ja muuntuminen insinööritutkinnoksi.

Ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuksen ensimmäisessä aallossa keskittyiinkin aikaisempia tutkintoja täydentävien ohjelmien toteutukseen ("opistoin-

sinööristä amk-insinööriksi”). Aikuiskoulutuksen luonne oli erilainen kuin nuorten tutkinnoissa: kontaktiopetuksen määrä oli vähäisempi kuin nuorilla ja opetusta toteutettiin työn ohella, iltaisin ja viikonloppuisin. Aikaisempien tutkintojen vastaavuus uusiin tutkintoihin vaihteli aloittain 50–70 % (Varmola, 1995).

Aikuiskoulutuksen epämääräistä asemaa kokeiluvaiheessa kuvaa se, että ammattikorkeakoulukokeiluista annetussa lainsäädännössä ei ole yhtään kohta, jossa suoranaisesti puhuttaisiin aikuiskoulutuksesta. Tilanne muuttui, kun vuonna 1995 säädettiin laki ammattikorkeakouluopinnoista. Lain 1 §:n mukaan:

”Ammattikorkeakouluopinnoilla tarkoitetaan tässä laissa ammattikorkeakoulututkintoon johtavia ammatillisia korkeakouluopintoja, **aikuiskoulutuksena suoritettavia ammatillisia erikoistumisopintoja ja muuta aikuiskoulutusta**” (L 255/95).

Asetuksessa todetaan vielä, että:

”Ammatilliset erikoistumisopinnot ovat ammattikorkeakoulututkintoon pohjautuvia, ammatillisiin jatkotutkintoihin johtavia tai muita laajoja täydennyskoulutusohjelmia. Ammatillisten erikoistumisopintojen asemasta korkeakoulututkintojen järjestelmässä säädetään erikseen.” (A 256/95, 3 §).

Ammatillisista erikoistumisopinnoista muodostuikin uusi elementti aikuiskoulutukseen, jonka kehittämistä pohdittiin vuosina 1996–1997 useissa seminaareissa.

Niiden tausta-aineistossa olivat idullaan keskusteluaineekset erikoistumisopintojen suhteesta ammatillisiin jatkotutkintoihin (OPM 1996b). Myös ajatus erikoistumisopintojen rekisteröintimenettelystä ja valtakunnallisesta laadunarvioinnista oli orastavasti esillä (OPM 1996b, ARENE 1996).

Ammattikorkeakoulujen edeltäjäoppilaitosten aikuiskoulutuksen volyymia voidaan arvioida opetushallituksen kokoomatietojen perusteella: Eri alojen ammattioppilaitoksissa annettiin noin 1 340 000 opetustuntia aikuiskoulutuksessa. Jatkolinjoihin opiskelijamäärät olivat noin yksi kolmasosa tutkintoon johtavan koulutuksen määrästä. Jos arvioidaan, että jatkolinjakoulutus jakautuu tasasuhteessa toisaalta ammatillisen peruskoulutuksen ja toisaalta opistoasteen ja ammatillisen korkea-asteen välille, saadaan opetustuntivolymiksi opistoasteen ja ammatillisen korkea-asteen jatkolinjoilla noin 200 000 tuntia (OPH 1996).

Rekisteröinnistä kohti arviointia: uutta tutkintoasetusta koskeva keskustelu

Opetusministeriössä oli valmisteltu vuoden 1996 aikana asetusluonnosta korkeakoulututkintojen järjestelmästä. Luonnos (24.9.1996) saatettiin lyhyelle lausuntokierrokselle syyskuussa 1996.

Erikoistumisopinnoista on asetusluonnoksen 11 §:ssä todettu seuraavaa:

”Tutkintojärjestelmää täydentävät ammatilliset erikoistumisopinnot, joita yliopistot ja korkeakoulut järjestävät ja joiden suorittamisesta annetaan todistus.

Erikoistumisopinnot, jotka järjestetään vähintään 20 opintoviikon laajuisina täydennyskoulutusohjelmina, voidaan järjestäjän hakemuksesta merkitä rekisteriin. Rekisteröimisen perusteista ja menettelytavasta päättää opetusministeriö. Rekisteriin merkitsemisestä päättää korkeakoulujen arviointineuvostosta annetussa asetuksessa (1320/95) tarkoitettu neuvosto. Rekisteriä pitää opetushallitus.”

Asetusluonnoksen perusteluosassa todettiin vielä, että ”pykälän 2 momentin mukaan luotaisiin täydennyskoulutusohjelmien rekisteri, johon tietyt edellytykset täyttävät erikoistumisopinnot voitaisiin merkitä.”

Asetusluonnoksen käsittely oli monivaiheista ja se kesti lopulta noin kaksi vuotta. Kesäkuussa 1998 annetun asetuksen teksti sai lopulta seuraavaan muodon:

”Arvioinnin perusteella hyväksytyistä erikoistumisopinnoista pidetään rekisteriä.

Yliopiston tai ammattikorkeakoulun järjestämät erikoistumisopinnot voidaan arvioida järjestäjän hakemuksesta ja arvioinnin perusteella hyväksyä rekisteriin merkittäviksi erikoistumisopinnoiksi. Arvioinnista ja rekisteriin merkitsemisestä säädetään korkeakoulujen arviointineuvostosta annetussa asetuksessa.

Opetusministeriö voi antaa tarkempia säännöksiä rekisteriin hyväksymisestä ja rekisterinpidosta.”
(A 464/98, 14 §)

Kummankin korkeakoulusektorin erikoistumisopintojen määrittely on erikseen kuvattu asetuksen 12 §:ssä.

Asetusvalmistelun korkeakoulupoliittisesti merkittävin muutos oli epäilemättä ammattikorkeakoulujen aseman eksplikointi aikaisempaa selvemmin korkeakoulujen tutkintojärjestelmän osana. Tämä heijastui myös erikoistumisopintoihin, jossa sama menettelytapa säädettiin niin yliopistoja kuin ammattikorkeakouluja koskevaksi.

Lähtökohtana voidaan pitää sitä, että vuoden 1996 asetusluonnoksessa lausunnonantajat kritisoivat erityisesti opetushallituksen roolia: sitä ei pidetty relevanttina rekisterinpito-organisaationa. Etsittiin siis muita vaihtoehtoja, ja kaksi-vuotinen keskustelu opetusministeriön, korkeakoulujen ja Korkeakoulujen arviointineuvoston välillä on tapahtumiltaan tiivistettävissä seuraavasti:

- opetusministeriön kirje Korkeakoulujen arviointineuvostolle; pyyntö valmistella ehdotus erikoistumisopintojen rekisteröinnin käytännön toteutukseksi (Kirsti Kylä-Tuomolan muistio), 11.3.1997
- arviointineuvoston vastaus, kesäkuu 1997
- uusi asetusluonnos, 22.9.1997 (valtakunnallinen tiedosto)
- seminaari yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutusasioista, 22.10.1997
- opetusministeriön ja arviointineuvoston yhteinen valmisteluryhmä, helmikuu 1998

Kahden asetusluonnoksen (1996, 1997) ja toteutuneen asetuksen (1998) vertailu kertoo sen, että vuoden 1997 luonnoksessa Korkeakoulujen arviointineuvostolla ei ollut eksplisiittistä roolia. Vuoden 1997 asetusluonnoksessa kuvattiin erikoistumisopintojen piirteitä ja todettiin:

”Yliopistot ja ammattikorkeakoulut ilmoittavat järjestämänsä erikoistumisopinnot valtakunnalliseen tiedostoon, jonka pitämisestä ja sisällöstä opetusministeriö päättää.”

Vuosien 1996 asetusluonnos ja 1998 toteutunut asetus ovat erikoistumisopinnojen osalta ajattelutavaltaan lähempänä toisiaan kuin vuoden 1997 luonnos. Keskustelu kohdistui seuraaviin teemoihin:

Toiminnan luonne:

Tietorekisterin luominen vai arviointiin perustuva rekisteri

Koulutuksen järjestäjälle pakollinen vai vapaaehtoinen rekisteri

Yksi rekisteri (yliopistot ja ammattikorkeakoulu yhdessä) vai kaksi rekisteriä (yliopistorekisteri ja amk-rekisteri)

Erikoistumisopinnojen luonne:

Mikä taho voi järjestää MBA-ohjelmia ja PD-ohjelmia

Ohjelmien resurssoinnin perusteet (liiketaloudelliset perusteet)

Rekisteröintieliin

OPM:n yhteydessä toimiva elin vai Korkeakoulujen arviointineuvoston jaosto

Kokoonpano

Tässä yhteydessä ei ole tarpeen käsitellä kaikkia näitä kysymyksiä yksityiskohdaisesti, sillä raportin muissa artikkeleissa käsitellään muun muassa arviointineuvoston erikoistumisopintolautakunnan toimintatapaa.

Rekisteröinnistä kohti akkreditointia

Korkeakoulujen erikoistumisopinnojen rekisteröintiä ja arviointia koskeva keskustelu kulminoitui kolmeen kysymykseen toiminnan luonteesta.

Tietorekisteri vai arviointiin perustuva rekisteri

Niin opetusministeriön muistiossa maaliskuussa 1997 kuin arviointineuvoston vastauksessa kesällä 1997 painotetaan koulutuksen käyttäjien oikeusturvaa. Arviointineuvosto oli tietorekisterin luomisen kannalla, josta neuvoston sisäisessä keskustelussa käytettiin ilmaisua ”kylmä rekisteri”.

Nähtävissä oli kuitenkin jo ajatus akkreditointijärjestelmien luomisesta tai ainakin osallistumisesta niistä käytävään kansainväliseen keskusteluun. Myös ajatus siitä, että koulutuksen järjestäjät saisivat välineitä koulutuksen ja sen laadunvarmistusjärjestelmien kehittämiseen, oli esillä.

Opetusministeriön linjaus syksyllä 1997 viittaa siihen, että painopiste oli valtakunnallisen tiedoston luomisessa. Vuoden 1998 alussa näkökulma oli muuttunut ja tuolloin arvioinnin perusteella tapahtuva rekisteröinti oli noussut tavoitteeksi. Kansainvälinen keskustelu koulutuksen akkreditoinnista ja siihen liittyvistä menettelyistä oli rantautunut Suomeenkin (Parjanen 1998).

Pakollinen vai vapaaehtoinen järjestelmä

Koko erikoistumisopintojen kenttä yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa on hyvin laaja ja tarjolla on monenlaista koulutusta. Uuden ajattelutavan läpivientiä helpottikin päätyminen erikoistumisopintojen arviointijärjestelmään, joka on koulutuksen järjestäjälle vapaaehtoinen.

Valmistelun yhteydessä puhuttiin paljon tietyt kriteerit täyttävistä ohjelmista tai ”kentän perkaamisesta”. Myös alakohtaiset valmisteluelimet olivat esillä. Oman alueensa muodosti ja muodostaa sosiaali- ja terveysala, jonka opintojen ja osaamisen rekisteröinnistä on olemassa erityislainsäädäntöä. Keskustelu siitä, ovatko jotkin koulutusohjelmat vain yliopistosektorille kuuluvia (MBA-ohjelmat, PD-ohjelmat) vai onko ammattikorkeakouluilla mahdollisuus niitä toteuttaa, oli osa valmistelua. Yliopistosektorin sisällä oli nähtävissä kiinnostusta myös sisäiseen rankeeraukseen: osa yliopistoista on hakenut ohjelmilleen kansainvälistä akkreditointia jo 1990-luvun lopulla.

Nyt on päädytty järjestelmään, joka painottaa koulutuksen järjestäjän omaa vastuuta erikoistumisopintojen laadusta. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut voivat käyttää arviointineuvoston erikoistumisopintojen arviointijärjestelmää tai olla sitä käyttämättä. Arviointineuvoston toiminta on yksi tapa testata koulutuksen järjestäjän laatuja järjestelmiä.

Yliopistot ja ammattikorkeakoulut erillään vai yhdessä

Erikoistumisopintojen rekisteröintiä ja arviointia koskevassa valmistelussa oli esillä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen rinnakkaisuus. Keväällä 1997 opetusministeriössä oltiin sillä kannalla, että yliopistoilla ja ammattikorkeakouluilla olisi kummallakin oma rekisterinsä, mutta niillä olisi yhteinen lautakunta (muistio 1997a). Arviointineuvoston vastauksessa puhutaan myös yhdestä lautakunnasta, joka noudattaisi rekisteröinnissä samoja rekisteröintiperiaatteita. Neuvoston kokouksessa opetusministeriölle annettavasta vastauksesta käytiin pitkä ja monipuolinen keskustelu.

Myös yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten johtajien neuvoston toukokuun 1997 seminaarissa käytiin monivaiheinen keskustelu rekisteröinti- ja arviointihankkeesta. Seminaarimuistiossa linjataan monia rekisteröintiin liittyviä kysymyksiä ja myös yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välisiä suhteita. Keskustelumuistion perusteella saa vaikutelman, että osa kokeneista täydennyskoulutusjohtajista oli haluton koko rekisteröintiin, osa taas haluton siihen samassa lautakunnassa tai rekisterissä ammattikorkeakoulujen kanssa. Osa suuntautui jo tuolloin ulkomaisiin akkreditointihankkeisiin (muistio 1997b).

Toisaalta voidaan todeta, että myös ammattikorkeakoulujen keskuudessa rekisteröintiin ja arviointiin kohdistui epäilyjä. Lautakunnan perustamista pidettiin yliopistojen sisäisenä ”ryhtiliikkeenä”, jossa ammattikorkeakouluille osoitettaisiin niiden kaapin paikka. Ammattikorkeakouluissa ei myöskään vielä tiedetty mitä akkreditointi tarkoittaa (Ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuspäivät 27.–29.5.1997, kirjoittajan muistiinpanot).

Korkeakoulujen arviointineuvoston tehtäväksi annettiin kesäkuun 1998 asetusmuutosten yhteydessä arvioida korkeakoulujen järjestämiä erikoistumisopintoja, hyväksyä ne rekisteriin ja pitää rekisteriä. Tehtävää varten asetettiin lautakunta, johon kuului 8–12 jäsentä.

Lautakunta on siis yhteinen yliopistoille ja ammattikorkeakouluille. Lautakunnan työn alkuvaiheessa keskusteltiin siitä, tulisiko yliopistoilla ja ammattikorkeakouluilla olla erilliset rekisterit tai erilaisia ohjelmien arviointiperusteita. On päädytty toimimaan yhden rekisterin pohjalta. Itse toiminnassa on rekisteröinnin sijasta painottunut erikoistumisopintojen kehittävä arviointi. On kuitenkin mahdollista, että arviointia kehitetään niin, että eri ohjelmatyypeille (esimerkiksi MBA-ohjelmat, PD-ohjelmat jne.) tulee jonkin verran erilaiset arviointikriteerit.

Kokemuksia ja arviota erikoistumisopintolautakunnan toiminnasta

Korkeakoulujen erikoistumisopintolautakunnan toimintatapa on vähitellen muotoutunut ja sen toiminnasta saatu palaute on ollut voittopuolisesti myönteistä. Kriittisempi palaute liittyy lähinnä siihen, mitä lautakunta ei ole tehnyt.

Erikoistumisopintolautakunta on lähtenyt siitä, että se ei ryhdy käsittelemään erikoistumisopintojen luonnetta tutkintojärjestelmän osana, vaan tämä tehtävä kuuluu opetusministeriön ja korkeakoulujen välisen vuoropuhelun alueelle. Sillä areenalla selvitetään, kenellä on oikeus ja kompetenssi järjestää erityyppisiä erikoistumisopintoja (esimerkiksi MBA-ohjelmat ja PD-ohjelmat) ja millaisin taloudellisin ehdoin niitä järjestetään. Lautakunta voi olla tässä suhteessa lähinnä konsultatiivisessa roolissa, jos niin tarvitaan.

Monen lautakunnalle arvioitavaksi tulleen ohjelman kohdalla on jouduttu selvittämään niiden koulutuspoliittista historiaa: ohjelmat eivät synny yksinomaan työmarkkinoiden tarpeesta, vaan usein aika erikoislaatuisten suunnitteluvaiheiden kautta. Monipuolinen eri alojen ja myös korkeakoulupolitiikan hyvä asiantuntemus on lautakunnan työssä tärkeää.

Oma kysymyksensä on ollut ammattikorkeakoulujen erikoistumisopintojen mahdollinen yhteys valmisteilla oleviin ammattikorkeakoulujen jatkotutkintoihin. Tässä suhteessa olen edustanut kantaa, että erikoistumisopintolautakunnan arvioinnilla ja jatkotutkintohankkeiden kehittelyllä ei todennäköisesti ole juuri mitään yhteyttä. Jatkotutkintohanke on herättänyt ammattikorkeakouluisa ehkä vääriä lupauksia: erikoistumisopintojen rekisteröinti ei ole esiaste jatkotutkintoihin.

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen monille ohjelmille yhteinen piirre on se, että niiden nimet ovat monesti liian suuria lupauksia antavia. Tilanne ei yleisesti ottaen ole kuitenkaan kovin huono ja erikoistumisopintolautakunta voi tässäkin tapauksessa – niin haluttaessa – toimia konsultaatiosuhteessa koulutuksen järjestäjiin.

On jo esimerkkejä siitä, että lautakunnan akkreditointipäätöstä käytetään hyväksi markkinoinnissa. Selailamalla Finnairin *Flying Wings* -lehteä saa kuvan

siitä, millä referensseillä tai akkreditointijärjestelmillä Suomen yliopistot MBA-markkinoilla toimivat. Koulutuksen osanottajat eivät – ainakaan vielä – ole tulleet kertomaan havaintojaan jonkin erikoistumisopintolautakunnan hyväksymän ohjelman huonosta tasosta: niinkin voi tulevaisuudessa käydä, jos ohjelmien laadusta ei jatkuvasti pidetä huolta.

Erikoistumisopintolautakunnan luoma kehittävän arvioinnin järjestelmä on yksi tapa, jolla koulutuksen järjestäjä voi tarkistuttaa pitkäkestoisen koulutuksensa laadun tason ulkopuolisella arvioinnilla. On muitakin tapoja: muun muassa kansainväliset *benchmarking*-järjestelmät ja ammattialapohjainen akkreditointi. Suomalainen akkreditointimalli on koettu kansainvälisesti kiinnostavaksi ja se sopinee maahan, jonka aikuiskoulutusmarkkinat ovat pienet. Maamme aikuiskoulutuksen markkinat ovat oikeastaan puolittaismarkkinat (*semi-market*), jossa aidot (yksityiset) markkinat ja julkiset markkinat sekoittuvat.

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen toimintatavat lähestyvät toisiaan vähitellen niin erikoistumisopintojen toteutuksessa kuin resurssoinnissakin. Kummankin sektorin aikuiskoulutuksen toimintalogiikka saattaa tulevaisuudessa olla kokonaan toisenlainen kuin muussa aikuiskoulutuksessa. Riippumaton arviointijärjestelmä on hyvä tae koulutuksen laadun kehittämiseen. Jos se vielä palvelee aikuisopiskelijoita ja työelämää, on luotu toimintamalli, jolla on merkitystä.

Lähteet

- Asetus korkeakoulututkintojen järjestelmästä. A 203/94.
 Asetus ammattikorkeakouluopinnoista. A 256/95
 Asetus korkeakoulututkintojen järjestelmästä. A 464/98.
 ARENE 1996. Jyväskylässä 6.–7.11.1996 pidetyn ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutusseminaarin aineistoa. Muistio 11.12.1996.
 Laki ammattikorkeakouluopinnoista. L 255/95.
 Muistio 1997a. Erikoistumisopinnoina tarjottavien täydennyskoulutusohjelmien valtakunnallinen rekisteröinti. Opetusministeriö, korkeakoulu- ja tiedepoliittinen osasto. (Kirsti Kylä-Tuomola)
 Muistio 1997b. Erikoistumisohjelmien rekisteri. Yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten johtajien neuvosto. Muistio johtajien neuvoston seminaarista 5.5.1997. (Ossi Tuomi)
 Opetusministeriö 1996a. Yliopistojen ammatillisesti erikoistavan tai pätevöittävän täydennyskoulutuksen asema. Opetusministeriön työryhmien muistioita 37.
 Opetusministeriö 1996b. Ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuksen kehittäminen. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepoliittikan linja. Keskustelumistio i.a.i.p.
 Parjanen, M. 1998. (toim.) Oppimisen ja laadun kiasma. Tampere University Press.
 Rinne, R & Vanttaja, M. 1999. Suomalaista aikuiskoulutuspolitiikkaa: muutoksia ja jännitteitä 1980- ja 1990-luvuilla. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepoliittikan julkaisusarja.
 Varmola, T. 1995. Ammattikorkeakoulu ja aikuiskoulutus. Teoksessa: Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulu – vaihtoehto yliopistoille. Gaudeamus, 212–221.
 Varmola, T. 1996. Markkinasuuntautuneen koulutuksen aikakauteen? Acta Universitatis Tamperensis. Ser A vol 524.
 Opetushallitus 1996. Ammatillinen aikuiskoulutus Suomessa. Moniste 50.
 Opetusministeriö 1989. 69 toimenpidettä aikuiskoulutuksen kehittämiseksi. Opetusministeriön työryhmien muistioita. 59.
 Opetusministeriö 1994. Higher Education Policy in Finland.

Erikoistumisopintojen rekisteröinti: akkreditoinnin suomalainen sovellus

Professori Ilkka Virtanen

Vaasan yliopisto

Suomalaisessa korkeakoululaitokseen liittyvässä arviointikäytännössä korostuu voimakkaasti korkeakouluyksikön toimintaa ja toiminnan laatua kehittävä näkökulma. Esimerkiksi 1990-luvulla toteutetut yliopistojen kokonaisarvioinnit olivat ensisijaisesti tarkoitettut palvelemaan yliopistojen omaa suunnittelu- ja kehitystyötä. Arviointihankkeisiin ei siten liittynyt esimerkiksi opetusministeriön taholta tulleita taloudellisia – sen paremmin palkitsevia kuin sanktioivia – tai muita seuraamuksia. Esimerkkejä palkitsevista arviointikäytännöistä ovat Korkeakoulujen arviointineuvoston nimeämät koulutuksen laatuyksiköt ja Suomen Akatemian tutkimuksen huippuyksiköt.

Eriyisesti anglosaksisista maista tutut koulutusyksiköiden *ranking*-listat ja viranomaisten tai koulutusyksiköiden ja -ohjelmien arviointia/laadunvalvontaa suorittavien arvovaltaisten yhteisöjen taholta tulleet akkreditoinnit eivät ole kuuluneet suomalaiseen korkeakoulumaailmaan. Viime vuosikymmenellä luotuun ammattikorkeakoululaitokseen liittynyt koulutusyksiköiden toimilupakäyttely omai kuitenkin selviä akkreditoinnin piirteitä.

Varsinainen akkreditointitoiminta Suomessa käynnistyi, kun asetuksella (1320/1995, muutettu 18.6.1998) säädettiin Korkeakoulujen arviointineuvoston tehtäväksi myös arvioida korkeakoulujen järjestämiä erikoistumisopintoja ja hyväksyä ne tarkoitusta varten perustettuun ja ylläpidettyyn rekisteriin. Erikoistumisopintojen arvioinnista, hyväksymisestä rekisteriin ja rekisterin ylläpidosta vastaa arviointineuvoston jaostona toimiva erikoistumisopintolautakunta (<http://www.minedu.fi/asiant/kka/index.htm>). Asetuksessa tarkoitettujen erikoistumisopinnot ovat tarkoin määriteltäviä: ne ovat yliopistojen tai ammattikorkeakoulujen järjestämiä, vähintään 20 ov:n laajuisia, tutkintojärjestelmään kuulumattomia, perustutkinnon jälkeisiä ja sitä täydentäviä, ammattisuuntautuneita täydennysopintoja.

Lautakunnan tehtäväkenttään kuuluvat, vahvistetun tutkintojärjestelmämme ulkopuolelle jäävät erikoistumisopinnot ovat luonteeltaan sellaisia, että ne ulkomailla on usein luokiteltu tutkinnoiksi (esim. MBA-ohjelmat). Tästä johtuen lautakunnalla ei työtään vuoden 1998 lopussa aloittaessaan ollut juurikaan esikuvia käytettävissään. Lautakunnan oli itse luotava oma toimintapolitiikkansa ja työskentelytapansa. Tämän artikkelin tarkoituksena on antaa yleiskuva lautakunnan työstä ja siitä prosessista, jolla opinnot rekisteriin hyväksytään.

Korkeakoulun rekisteröintihakemus

Rekisteröintiprosessi käynnistyy, kun korkeakoulu jättää lautakunnalle osoitetun rekisteröintihakemuksen. On syytä korostaa, että hakijana on aina oltava itse yliopisto tai ammattikorkeakoulu, vaikka koulutuksen järjestäisikin hyvin itsenäisesti esimerkiksi yliopiston täydennyskoulutuskeskus tai laitos tai ammattikorkeakoulun tietty yksikkö tai osasto. Rekisteröinti on myös täysin vapaaehtoista, joten aloite tulee aina koulutusyksiköltä. Lautakunnan päätökseen, oli se myönteinen tai kielteinen, liittyy opetusministeriön päätöksellä 5000 markan suuruinen rekisteröintimaksu.

Hakemus on määrämuotoinen ja tehdään vahvistetulle lomakkeelle (ladattavissa osoitteesta <http://www.minedu.fi/asiant/kka/docs/lomake/lomake.doc>). Lautakunnan työskentelyssä pyritään kaikilta osin, korkeakoulun tekemästä hakemuksesta lähtien, mahdollisimman pitkälle sähköiseen tiedonsiirtoon. Täytetty hakemuslomake liitteinen muodostaa varsin keskeisen työväliseen erikoistumisopintojen arviointiprosessissa. Lautakunnan aloittaessa työnsä sen ensimmäisiä keskeisiä tehtäviä olikin hakemuslomakkeen (ja päätöksenteossa käytettävien laatukriteerien) laatiminen. Hakemuslomakkeen huolellinen täyttäminen muodostaa perusedellytyksen myönteiselle rekisteröintipäätökselle. Käytännössä prosessi etenee useimmiten siten, että lautakunnan esittelijänä ja sihteerinä toimiva arviointineuvoston suunnittelija joutuu pyytämään hakemukseen täydennyksiä ja täsmennyksiä ennen kuin se tulee lautakunnan ja lautakunnan käyttämien asiantuntijoiden käsittelyyn.

Keskeisiä kohtia hakemuksessa ovat kuvaukset koulutuksen taustatiedoista (järjestäjät, koulutuksen laajuus ja kesto sekä kohderyhmä), itse koulutuksesta (perustelut koulutuksen toteuttamiselle, koulutuksen tavoitteet, rakenne ja sisällöt, oppimateriaali, opetusjärjestelyt, oppimisen arviointikäytännöt sekä koulutuksen jatkuva kehittäminen ja laadun arviointi), käytännön toteutuksesta (vastuutahot, so. mukana olevat yksiköt ja pääkouluttajat, sekä opiskelijoiden, työelämän ja valvovan elimen roolit koulutuksessa), käytössä olevista resursseista (tilat ja laitteet, rahoitus) sekä suoritettavasta itsearviointista (koulutuksen vahvuudet, tulevaisuuden kehitysnäkymät, riskitekijät).

Kun hakemus ja siihen mahdollisesti tarvittavat täydennykset ovat saapuneet lautakunnalle, lautakunnan tehtävänä on neljän kuukauden kuluessa tehdä päätös rekisteröinnistä. Määräaika on pystytty noudattamaan.

Arviointikriteereistä

Sekä lautakunnan työskentelyn että hakijoiden yhdenmukaisen kohtelun ja oikeusturvan kannalta on välttämätöntä, että lautakunta nojaa päätöksenteossaan selkeisiin ja myös hakijoiden tiedossa oleviin kriteereihin. Käytettävien kriteerien osalta pätee pitkälle sama, mitä lautakunnan työstä yleensäkin edellä todettiin: suoranaisia koti- tai ulkomaisia esikuvia ei ollut käytettävissä, vaan kriteeristö oli luotava lautakunnan omasta toimesta. Eräiden erityisohjelmien osalta voitiin kuitenkin tukeutua kansainvälisiin standardikriteereihin (mm. *European*

MBA Guidelines MBA-ohjelmille). Toimintansa aluksi lautakunta järjesti sisäisen seminaarin, jossa kriteeristöä pohdittiin laajasti. Kriteeristöä käsiteltiin ja muokattiin useassa kokouksessa ennen varsinaisen arviointitoiminnan aloittamista. Kriteerien tarkoituksenmukaisuudesta ja toimivuudesta on kerätty jatkuvaa palautetta myös lautakunnan käyttäjiltä asiantuntijoilta ja rekisteröintiä hakeneilta koulutusyksiköiltä. Lautakunnan aloittaessa uudella kokoonpanolla vuoden 2000 alussa kriteeristöä jälleen täsmennettiin saadun palautteen perusteella (voimassa olevat kriteerit, ks. <http://www.minedu.fi/asiant/kka/docs/kriteeri.htm>).

On selvää, että tarkoituksenmukainen kriteeristö on yksi akkreditoinnin kulmakivistä. Sen vaikutus ulottuu lautakunnan päätöksentekoa laajemmalle. Kriteereistä pyrkii muodostumaan myös koulutuksen suunnittelua ja toteutusta muokkaava ohjeisto. Kriteereihin liittyvä pohdinta ja muokkaaminen tarvittaessa kuuluu lautakunnan jatkuvaan ohjelmaan. Käytettäviin kriteereihin liittyvää laaja-alaisempaa analyysia esitetään myöhemmin tässä raportissa.

Asiantuntijat ja arviointikäynnit

Arviointimenettelyä luotaessa lautakunnassa oli esillä kolme perusvaihtoehtoa rekisteröintihakemuksen käsittelemiseksi:

- rekisteröinti ilman asiantuntija- tai muuta vastaavaa menettelyä aikaisemman riittävän arvovaltaisen (ulkomaisen) akkreditoinnin perusteella
- pelkkiin hakemusasiakirjoihin perustuva arviointi ja rekisteröintipäätös
- hakemusasiakirjoihin ja koulutusyksikköön suoritettuun arviointikäyntiin perustuva arviointi ja rekisteröintipäätös.

Kaksi jälkimmäistä vaihtoehtoa on mahdollista toteuttaa joko pelkästään lautakunnan omaan asiantuntemukseen tukeutuen tai sitä ulkopuolisella asiantuntemuksella täydentäen.

Ensimmäinen vaihtoehtoista ei ole realisoitunut, sillä rekisteröintiä ei ole toistaiseksi haettu aikaisemmin jo akkreditoituille erikoistumisopinnoille. Lautakunnan käsityksen mukaan potentiaalisia ehdokkaita voisivat olla lähinnä MBA-ohjelmat, mahdollisesti myös PD-ohjelmat, joilla tällainen aikaisempi akkreditointi jo on.

Vuoden 2000 loppuun mennessä lautakunnalle on saapunut 46 rekisteröintihakemusta, joista 31 on merkitty rekisteriin, 13 on saanut kielteisen päätöksen ja yhden hakemuksen käsittely on vielä kesken. Yksi hakemus on poistettu käsittelystä teknisistä syistä. Erikoistumisopinnotorekisteri löytyy osoitteesta <http://www.minedu.fi/asiant/kka/docs/rekister.htm>.

Käytäntö on osoittanut, että luotettavan kuvan saaminen erikoistumisopinnoista ja niiden asetetut kriteerit täyttävästä laadusta edellyttää käytettävien asiantuntijoiden ja tarvittaessa joidenkin lautakunnan jäsenten suorittamaa vierailua koulutusyksikköön. Tätä lautakunnassa syntynyttä näkemystä tukevat yksiselitteisesti sekä asiantuntijoilta että koulutusyksiköiden edustajilta saadut

palautteet. Kaikki tehdyt rekisteröintipäätökset ovatkin perustuneet hakemusasiakirjoihin ja niitä arviointivierailulla saatuun täydentävään informaatioon.

Erikoistumisopintolautakunnassa on edustettuna varsin laaja koulutuksen ja koulutuspolitiikan asiantuntemus. Jäsenet edustavat yliopistoja ja ammattikorkeakouluja sekä näiden täydennys- ja aikuiskoulutusyksiköjä, opiskelijajärjestöjä, elinkeinoelämää ja (terveydenhuollon) viranomaistahoja (ks. <http://www.minedu.fi/asiant/kka/docs/lautk.htm>). Tästä huolimatta lautakunta on nähnyt välttämättömäksi käyttää erikoistumisopintojen arvioinnissa hyväksi myös ulkopuolisia asiantuntijoita. Asiantuntijat ovat vastanneet nimenomaan arviointikäynneistä.

Lautakunnan käytössä olevat määrärahat ja rekisteröinnille asetettu kireä neljän kuukauden aikaraja ovat pakottaneet luomaan käytännön, jossa arvioinnissa käytetään pääsääntöisesti vain kahta asiantuntijaa. Laajojen ohjelmien tapauksessa asiantuntijoita on kuitenkin ollut enemmän ja eräissä tapauksissa myös lautakunnan jäsenet ovat osallistuneet arviointikäynteihin. Pysyvänä asiantuntijana toimii lautakunnan esittelijänä ja sihteerinä toimiva arviointineuvoston suunnittelija. Hän toimii opintojen yleisten järjestelyjen ja pedagogiikan asiantuntijana, toinen asiantuntija valitaan koulutuksen sisältötuntemuksen perusteella. Asiantuntijoita valittaessa on pidetty tärkeänä, että heillä on sekä korkeakoulukokemusta että elinkeinoelämän tuntemusta. Asiantuntijat laativat käytössään olevan aineiston perusteella arviointiraportin, jonka perusteella esittelijä laatii lautakunnalle päätösesityksen.

Työvaliokunta ja alakohtaiset ryhmät

Lautakunnassa on 12 jäsentä, joiden kotipaikat sijoittuvat ympäri Suomen. Näissä oloissa on selvää, että lautakunnan kokouksia voidaan järjestää verraten harvoin, noin kuusi kertaa vuodessa. Suurin työpaine keskittyy näin arviointineuvostossa sijaitsevaan lautakunnan toimistoon ja sen ainoaan toimihenkilöön, suunnittelijaan. Suunnittelijan tukena toimii lautakunnan työvaliokunta, jonka muodostavat lautakunnan puheenjohtaja ja varapuheenjohtaja sekä suunnittelija. Työvaliokunta on kokoontunut virtuaalisesti ”Laihian Essolla” (lautakunnan edellisen puheenjohtajan, Tapio Varmolan käyttämä termi, joka perustui ensimmäisen työvaliokunnan jäsenten eteläpohjalaiseen taustaan), so. sähköpostitse ja puhelimitse, fyysisesti lautakunnan kokousten yhteydessä ja kerran Vaasassa.

Työvaliokunta vastaa lautakunnan toimenpiteitä edellyttävien päätösten toimeenpanosta, päättää arvioinnissa käytettävistä asiantuntijoista sekä tekee lautakunnalle aloitteita toiminnan yleiseksi kehittämiseksi ja valmistelee lautakunnan käsittelyyn tulevat laajakantoiset ja periaatteellisesti tärkeät asiat.

Lautakunnan ensimmäinen toimintavuosi osoitti, että erikoistumisopintoihin liittyy usein alakohtaisia erityiskysymyksiä tai ongelmia, joita on syytä käsitellä ennen rekisteröintipäätöksen tuomista lautakunnan käsittelyyn. Työvaliokunnan asiantuntemus riittää luonnollisesti kattamaan vain ne alat, joita jäsenet

edustavat. Lautakunnan aloittaessa toimintansa uudessa kokoonpanossa vuoden 2000 alussa päädyttiinkin ratkaisuun, jossa erityiskysymyksiä varten muodostettiin alakohtaiset valmisteluryhmät. Näiden ryhmien muodostamisella myös lautakunnan varajäsenet voitiin kytkeä tiiviimmin mukaan lautakunnan työskentelyyn. Alakohtaiset ryhmät on toistaiseksi muodostettu liiketoimintaosaamisohjelmille, PD-ohjelmille sekä sosiaali- ja terveysalan opinnoille. Ensimmäisten kokemusten perusteella näiden ryhmien merkitys rekisteröintipäätösten valmistelussa voi olla huomattava.

Käsittely lautakunnassa

Rekisteröintihakemuksen jättämisen, suunnittelijan suorittaman tarkistuksen ja siitä mahdollisesti aiheutuvan hakemuksen täydentämisen, työvaliokuntakäsittelyn ja asiantuntijoiden suorittaman arviointikäynnin jälkeen hakemus on valmis lautakunnan päätettäväksi. Lautakunnan jäsenet ovat jo ennakkoon voineet tutustua hakemukseen, sillä hakemukset toimitetaan sekä jäsenille että varajäsenille sähköpostitse sitä mukaa kuin ne lautakunnalle saapuvat. Jäsen voi näin jo ennen arviointikäyntiä ja päätösesityksen tekoa kiinnittää valmisteluelinten huomion mahdollisiin ongelmallisiin tai muuten lisäselvitystä vaativiin kohtiin.

Lautakunta tekee päätöksensä esittelystä. Esittelyn laatimisesta vastaa sihteerinä toimiva suunnittelija. Esitys perustuu hakemusasiakirjoihin, arviointikäyntiin, näiden perusteella laadittuun asiantuntijalausuntoon sekä muihin valmistelussa mahdollisesti esiin tulleisiin seikkoihin. Päätösesityksen perusteluna on tyypillisesti noin puolen sivun mittainen yhteenveto keskeisistä arvioinnissa esiin nousseista seikoista.

Lautakunnan jäsenten saama ajantasainen ja kattava informaatio käsiteltävistä opinnoista sekä heidän kytkemisensä yhä enenevästi mukaan päätöksen teon valmisteluun (osallistuminen arviointikäynteihin, alakohtaiset valmisteluryhmät) on jäntevöittänyt lautakunnan päätöksentekoa. Alkuvaiheessa paljon keskustelua ja pohdintaa synnyttäneet yksittäistapaukset ovat vähitellen muodostaneet pohjan yleisiksi käytännöiksi.

Lautakunnan (myönteinen) rekisteröintipäätös tehdään aina määräajaksi, yleensä (ja enintään) neljäksi vuodeksi. Voimassaolon edellytyksenä on, että koulutusta toteutetaan jatkossakin kaikilta olennaisilta osiltaan hakemuksessa esitetyssä muodossa. Normaalit kehittämistoimenpiteet ovat luonnollisesti suotavia. Rekisteröintipäätökseen liittyy velvoite hakijalle informoida lautakuntaa koulutuksessa rekisteröinnin voimassaoloaikana mahdollisesti toteutettavista huomattavista muutoksista. Rekisteröintipäätös voidaan tehdä myös ehdollisena. Lautakunnan yleisesti ottaen laadukkaana pitämään (jo käynnissä olevaan) koulutukseen voi sisältyä elementtejä, joiden korjaamista lautakunta pitää välttämättömänä. Tällöin hakijalle määritellään tietty aika (1–2 vuotta), jonka kuluessa tarvittavat muutokset on saatava aikaan. Ehtojen täytyessä määräajan kuluessa rekisteröintipäätöksen ehdollisuudesta luovutaan.

Arviointi- ja kehittämispalaute

Erikoistumisopintojen arviointi tähtää opintojen rekisteröintiin. Koulutukselle halutaan ja haetaan valtakunnallisen arviointielimen akkreditointia, ”laatuleimaa”. Varsinaisesta koulutuksen kontrolloinnista ei kuitenkaan ole kysymys, koska akkreditoinnin hakeminen on koulutuksen järjestäjälle vapaaehtoista. Lautakunta on kaikissa vaiheissa halunnutkin nähdä roolinsa paitsi laadun varmistajana ennen kaikkea myös koulutuksen ja sen laadun kehittäjänä. Käytäntö on osoittanut, että lautakuntaa käytetään akkreditoinnin myöntämisen ohella myös koulutuksen laatuksentutkijana. Lautakunta suhtautuu tähän kehityssuuntaan myönteisesti.

Keskeinen työväline laadun kehittämisessä on rekisteröintipäätökseen liittyvä arviointi- ja kehittämispalaute. Palaute liitetään sekä rekisteröintiin johtaneeseen että hylkävään päätökseen. Arviointi- ja kehittämispalaute on laajennettu versio (1–2 sivua) lautakunnalle esitetyistä rekisteröintipäätöksen perusteluista. Palautteeseen kirjataan sekä todetut koulutukseen sisältyvät ansiot ja vahvuudet että mahdolliset ongelmakohtat ja suositukset koulutuksen edelleen kehittämiseksi.

Lopuksi

Erikoistumisopintojen akkreditointi palvelee koulutuksen järjestäjiä, koulutukseen osallistuvia ja koulutettujen osaamista hyödyntävää yhteiskunta- ja elinkeinoelämää pyrkimällä varmistamaan sen, että rekisteriin merkityt opinnot omaavat tietyn yleisesti hyväksyttävän ja välttämättömäksi katsotun laadun. Itse akkreditointiprosessi voi parhaimmillaan olla – mikä on myös erikoistumisopintolautakunnan tavoite – merkittävä työkalu korkeakoulujen perustutkinnon jälkeisten yhteiskunta- ja elinkeinoelämää palvelevan täydennyskoulutuksen laadun kehitystyössä.

Erikoistumisopintojen arvioinnin kohteena ovat kulloinkin tarkastelun kohteena olevat opinnot. Itse korkeakoulu tai sen koulutuksen järjestämisestä vastaava yksikkö ei sinänsä ole arvioinnin kohteena. Arvioitavaa koulutusta arvioidaan vain suhteessa asetettuihin kriteereihin, ei esimerkiksi vastaaviin muihin saman alan opintoihin. Yksiköiden tai ohjelmien *ranking*-listoja ei synnytetä. Kilpailu kohdistuu vain omakohtaiseen korkean laadun saavuttamiseen ja koulutuksen jatkuvaan kehitystyöhön.

Erikoistumisopintojen arviointikriteerit

PsT, Dosentti Kirsti Lonka, Helsingin yliopisto
Asiantuntija Anne Vähäpassi, eWSOY

Erikoistumisopintolautakunnan tehtävä on akkreditoida opintokokonaisuuksia eli todeta niiden uskottavuus ja luotettavuus: Akkreditoinnin yleisenä tavoitteena on suojella palvelun käyttäjää, parantaa ammattitaitoa ja varmistaa palvelujen kysyntä (Raivola 1998). Palvelun käyttäjä on tässä tapauksessa ensisijaisesti opiskelija, mutta myös työvoima- ja lääninhallintoa, elinkeinoelämää ja yksityisiä kansalaisia voidaan pitää aikuiskoulutuksen ”asiakkaina” (Vaso 1998).

Erikoistumisopintojen akkreditointi ei nojaudu puhtaasti millekään tietylle laatuajattelulle, vaan siinä on nähtävissä erilaisia suuntauksia. Lähtökohtaisesti voidaan ajatella, että kriteerit kohdistuvat ns. panoksiin (*inputs*), periaatteella: jos koulutus on suunniteltu hyvin ja sen toteuttamisesta vastaavat alan asiantuntijat, on koulutuskin niiden seurauksena laadukasta. Tällaisia seikkoja voidaan periaatteessa arvioida pelkkien hakemusasiakirjojen pohjalta.

Miksi kriteerit on määriteltävä

Akkreditointi on julkista laadunarviointitoimintaa, jonka lähtökohta on kriteerien asettaminen ja selkeä laadun määrittely. Kriteerit on yleensä kuitenkin perusteltu palvelun tuottajan tai palvelujen ostajan näkökulmasta, harvoin asiakaskeksisestä. Niitä värittää usein tietyn ammattikunnan perinne ja edunvalvonta. Ne yleensä vain tunnistavat tuotetun laadun, mutta ainoastaan välillisesti kehittävät tai tuottavat laatua. (Raivola 1998.)

Myös erikoistumisopintojen arviointi- ja rekisteröintitoiminnassa laadun määrittely nähdään julkisena toimena, jossa koulutuksen on täytettävä etukäteen asetetut minimikriteerit. Erikoistumisopintolautakunnan arvioinnin kohteena on hyvin kirjava joukko täydennyskoulutusta, ja lautakunnan haasteena onkin ollut niin yleispätevien kriteerien laatiminen, että ne toimisivat koko laajalla kentällä. Lautakunta on ottanut toimintansa tavoitteeksi korkeakoulujen tarjoaman täydennyskoulutuksen laadun varmistamisen ja kehittämisen myös yleisellä tasolla, jolloin kriteerit voivat ohjata jo suunnitteluvaiheessa kiinnittämään huomiota koulutuksen laadun kannalta ydinasioihin. Kriteerien julkistamisella arviointi- ja rekisteröintitoiminnasta on haluttu tehdä mahdollisimman avointa, tasapuolista ja läpinäkyvää.

Mikäli kriteerien voidaan katsoa olevan tarkoituksenmukaisia ja suhteellisen kattavasti hyvää oppimista ja koulutuksen järjestämistä tukevia, ne toimivat tavoitteen suunnassa. Siksi kriteerien jatkuva arviointi ja päivittäminen on ollut leimaa-antavaa lautakunnan ensimmäisille toimintavuosille.

Akkreditointiprosessiin liitetyn arviointivierailun aikana arvioitsijat kiinnittävät huomiota edellisten lisäksi myös prosesseihin, jota perustellaan sillä, että toteutus määrittää laadun tason. Laatu prosessina -ajattelu näkyy myös arviointivierailujen hengessä. Niissä pyritään avoimeen, kehittävään keskusteluun, jossa myös koulutuksen järjestäjät saavat ideoita ja kehittämisen aineksia arvioitsijoilta (ks. Juha Kinnusen artikkelia).

Erikoistumisopinnojen arviointi- ja rekisteröintitoiminnan yleistyessä on noussut esiin tarve kiinnittää huomiota myös koulutuksen tuloksiin (*outputs, results*). Ammatilliset erikoistumisopinnot jo käsitteenä luovat mielikuvan siitä, että opiskelijoiden tulisi saada lisää nimenomaan ammatillista osaamista koulutuksen aikana. Niinpä kriteereihin on liitetty edellytys, että koulutuksessa saavutettavat valmiudet on kuvattava siten, että sekä koulutukseen osallistujat että heidän työnantajansa saavat niistä tietoa.

Kriteerit on esitetty erillisessä liitteessä. Seuraavassa niitä kuvataan perusteluineen. Tarkoituksena on avata joitakin kriteerien taustalla olevia, sekä pedagogiikkaan että puhtaasti käytännön kokemuksiin, perustuvia näkemyksiä hyvän aikuis- ja täydennyskoulutuksen aineksista.

Perusedellytykset

- *Erikoistumisopinnoissa syvennetään, laajennetaan ja kehitetään perustutkinnoissa hankittuja tietoja, taitoja ja valmiuksia.*
- *Erikoistumisopinnoilla on oma profiili suhteessa muuhun täydennyskoulutukseen ja tutkintotavoitteiseen koulutukseen.*

Nämä kriteerit määrittelevät erikoistumisopinnojen luonteen ja sulkevat pois sellaisen täydennyskoulutuksen, jossa osallistujat vapaasta tarjonnasta kokoaavat rypypään kursseja omien intressiensä perusteella. Jo suunnitteluvaiheessa olisi tärkeää tiedostaa erikoistumisopinnojen suhde peruskoulutukseen päällekkäisyyksien välttämiseksi. Erikoistumisopinnot eivät myöskään ole sama asia kuin esimerkiksi muuntokoulutus tai ns. *master(s)*-opinnot.

- *Erikoistumisopinnot vastaavat järjestävän korkeakoulun perustehtävää suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä.*

Tämä kriteeri voidaan nähdä ”reviirejä vartioivana”. Erikoistumisopintorekisteriin hyväksytään sekä ammattikorkeakoulujen että yliopistojen järjestämiä erikoistumisopinnoja. Käytännössä kriteeri on osoittautunut käyttökelpoiseksi tilanteissa, joissa arvioidaan, onko koulutusta järjestävällä yksiköllä tukenaan sellainen korkeakoulu, jossa ko. alaa joko tutkitaan, kehitetään ja/tai opetetaan niin, että taustalta on – erikoistumisopinnojen menestyksekkään toteutuksen varmistamiseksi – ammennettavissa riittävästi esimerkiksi kokemusta, osaamista ja kouluttajia.

- *Opinnot toteuttavat korkeakoulun aikuiskoulutusstrategiaa.*

Kriteerillä on ennen kaikkea ohjaava funktio. Tavoitteena on, että koulutuksen järjestäjät tulisivat suhteuttaneeksi toimintansa yksittäistä koulutusta laajempiin kokonaisuuksiin ja samalla punninneeksi, onko ko. koulutuksella todellista roolia tai tehtävää osana korkeakoulun toimintaa. Ei ole mielekästä käynnistää koulutusta, joka hajoittaa korkeakoulun tehtäviä tai ei lainkaan sovi sen tehtäväkenttään.

- *Erikoistumisopintojen nimi vastaa opintojen tasoa ja sisältöä.*

Kriteeristä on käytetty vertausta ”etiketin ja sisällön vastaavuus”. Erikoistumisopintojen arviointi- ja rekisteröintitoiminnan käynnistämisen taustalla on ollut nähtävissä myös täydennyskoulutuksen asiakkaiden tyytymättömyyttä joihinkin toteutumattomiksi osoittautuneisiin odotuksiin, joita koulutukset ovat mainonnallaan tai nimellään herättäneet (ks. Tapio Varmolan artikkeli). Joissakin tapauksissa on arviointiprosessin aikana katsottu aiheelliseksi muuttaa koulutuksen nimeä vastaamaan ja kuvaamaan paremmin tarjottuja sisältöjä.

- *Mainonta, esitteet, koulutuksesta annettava todistus ja muu materiaali sekä tiedottaminen ovat totuudenmukaisia.*

Erikoistumisopinnot määriteltiin asetusteksteissä vasta vuonna 1998, joten niiden rooli tutkintojärjestelmää täydentävänä koulutuksena on edelleen melko uusi niin koulutuksen järjestäjille, opiskelijoille kuin työnantajille. Arvioinneissa on osoittautunut tarpeelliseksi perehtyä opinnoista tiedottamiseen kuin myös todistusten muotoseikkoihin – erikoistumisopintojen kun voidaan luvata tuotettavan kompetensseja, mutta ei kvalifikaatioita. Tutkinto-sanaa tai siihen viittavia ilmaisuja niissä ei myöskään voida käyttää.

Työelämäsuuntautuneisuus

- *Valtakunnalliset ja alueelliset näkökulmat on otettu huomioon, ja työelämän edustajat ovat osallistuneet erikoistumisopintojen suunnitteluun.*

Arviointiperusteen avulla pyritään ohjaamaan koulutuksen tarjoajaa miettimään, tekeekö se tarpeellista tuotetta. Lautakunnalla ei ole koulutuspoliittista ohjausroolia, vaan sen tehtävänä on keskittyä koulutuksen sisällöllisiin ja laadullisiin näkökulmiin. Tämä kriteeri edellyttääkin, että koulutuksen järjestäjä on arvioinut, millainen alan koulutustarjonta on, ja suhteuttanut tarjoamansa erikoistumisopinnot ko. kokonaisuuteen. Erikoistumisopintolautakunnan näkemysten mukaan on pidetty tärkeänä, että koulutus ei perustuisi yksittäisen opettajan tai ryhmän lyhytkestoisin intresseihin, vaan laajempiin linjauksiin, mahdollisesti jopa alueellisesti kirjattuihin vahvuusalueisiin.

Työelämän edustajien osallistuminen erikoistumisopintojen suunnitteluun ja ohjantaan on käytännössä osoittautunut olevan hyvin vaihtelevaa – arvioinnissa onkin pyritty katsomaan ns. nimellisten neuvottelu- ja lautakuntien taakse. On tärkeää, että työelämän edustajat ovat aidosti mukana suunnittelussa,

mikä edistää koulutukseen osallistujien myöhempää työllistymistä. Yritysmaailmasta tulee usein esimerkiksi sellaista palautetta, että tiimi- ja yhteistyötaitoihin pitäisi kiinnittää entistä enemmän huomiota, vaikka tällaisten taitojen painotus ei ole korkeakoulun omassa koulutusajattelussa keskeisellä sijalla (Järvinen 1998).

- *Erikoistumisopinnot kehittävät osallistujien ammatillisia tai muita työelämän valmiuksia.*

Erityisesti lautakunnan ammattikorkeakouluja ja elinkeinoelämää edustavat jäsenet ovat korostaneet erikoistumisopintojen roolia yhtenä työelämän ja korkeakoulun yhteistyön muotona. Myös yliopistosektorin täydennyskoulutusken-
tässä on nähtävissä tavoite pystyä luomaan 2000-luvun tarpeita vastaavia erikoistumisopintoja, joissa työelämä, koulutus ja yksilön ura kohtaavat.

- *Työelämään liitetty harjoittelu, kehittämisprojekti tms. tuo uusia ammatillisia valmiuksia, joiden saavuttamiseen johtavat menettelyt on kuvattu ja ohjausmenettelyt varmistettu.*

Ammattikorkeakoulujen järjestämiin sosiaali- ja terveysalan erikoistumisopintoihin liittyy usein ns. työelämäjakso, josta käytettävä nimitys vaihtelee. Työn tai työyhteisön kehittämisprojekti tms. on useimmiten mielekäästä tehdä opiskelijan omassa työympäristössä. Työelämään liitettävät harjoittelut jäävät kovin usein irrallisiksi teoreettisista opinnoista. Kuitenkin taitoa arvioida kriittisesti omaa toimintaansa ja työelämän käytäntöjä pidetään keskeisenä asiantuntijaksi kehittymisen kannalta. Nykyään koulutuksen tavoitteena onkin reflektiivinen ammattikäytäntö, joka mahdollistaa aidon työssä oppimisen (Eteläpelto 1992, Schön 1987). Reflektio tarkoittaa tässä yhteydessä tavallaan peilin kautta heijastumista: yksilön on pystyttävä etäännyttämään omasta toiminnastaan, jotta hän voisi tarkastella sitä ikään kuin ulkopuolisen silmin. Koulutuksen järjestäjän tulisi siis varmistaa, että osio on hyödynnettävissä ennen kaikkea oppimiskokemuksena, jossa opiskelija saa tukea ja resursseja sen tekemiseen. Hänelle pitäisi järjestää mahdollisuuksia hyödyntää harjoittelussa saamaansa kokemusta ja integroida näin keskenään teoriaa ja käytäntöä. Ohjaus toteutuu parhaimmillaan koulutuksen järjestäjän ja työnantajan yhteistyönä.

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli on tullut suosituksi aikuis-
kouluttajien piirissä. Siinä keskeistä on syklinen prosessi, jossa omaa konkreettista toimintaa pyritään välillä arviomaan ja refleктоimaan sekä käsitteellistämään. Teoreettista ja käytännöllistä ajattelua ei näin nähdä toistensa vastakoh-
tina, vaan tarkoituksena on kehitellä käytännöllisistä tapauksista abstrakteja pelisääntöjä, joita sitten voidaan soveltaa uusiin tilanteisiin. Kokemuksellinen oppiminen on sitä, että omat henkilökohtaiset kokemukset, jopa tunteet ja reaktiot, otetaan oppimisen materiaaliksi. Niiden avulla rakennetaan uutta tietoa. Näin teorioista ja käsitteet tulee ajattelun apuvälineitä eikä esteitä. Parhaimmillaan työssä oppiminen nivoo koulutuksen teoreettisen ja käytännöllisen osuuden yhteen ja myös motivoi teoreettisia opintoja.

- *Harjoittelu toteutetaan pääsääntöisesti muussa kuin opiskelijan omassa työyksikössä.*

Tausta-ajatuksena on, että ammatissa harjaantuminen olisi pidettävä erillään ammattiin harjaantumisesta. Edellistä tapahtuu automaattisesti työkokemuksen karttuessa; korkeakoulutasoisten opintoviikkojen kertyminen omassa työssä ja mahdollisesti jopa samoissa työtehtävissä toimimisesta on vaikeasti hyväksyttävissä. On myös olemassa vaara, että harjoittelua käytetään pelkästään ilmaisen työvoiman saamiseksi koulutusta antavaan yksikköön. Ammattiin harjaantuminen taas on tietoista uusien valmiuksien hankkimista tai osaamisen syventämistä. Tästä syystä on varmistettava, että harjoittelupaikan henkilökunta on sisäistänyt erikoistumisopintojen keskeiset tavoitteet ja pystyy tukemaan reflektiivistä työssä oppimista. Työn ohjaus ja palaute on järjestettävä kunnollisesti.

Sisällöt ja tavoitteet

- *Koulutuksella on selkeästi ilmaistut tavoitteet, jotka on kirjattu myös ydinosaamisalueiden ja opiskelijoiden niillä saavuttamien tietojen ja taitojen muodossa.*

Tavoitteet ovat äärimmäisen keskeisiä, koska ne linjaavat koko opinto-ohjelman suunnan. Keskeistä tavoitteiden asettelussa on miettiä, tarjoavatko erikoistumisopinnot hyviä oppimiskokemuksia opiskelijoille kyseisessä korkeakoulussa. Laatua arvioitaessa katsotaankin nimenomaan sitä, miten opiskelijoiden oppimiskokemukset ja heidän saavutuksensa ovat suhteessa opettajien asettamiin ja mahdollisesti opiskelijoiden täydentämiin päämääriin ja tavoitteisiin. Tämä on mahdotonta, mikäli näitä ei ole selkeästi kirjattu. (Brown 1998.)

Tavoitteiden kirjaamistavat vaihtelevat hyvinkin paljon aloittain ja sektorilta toiselle liikuttaessa – lautakunnalle on tullut pari sellaistaakin hakemusta, joissa tavoitteita ei ole lainkaan määritelty. Ulkopuoliset arvioitsijat tarvitsevat kuitenkin suhteellisen tarkan kuvauksen siitä, mihin koulutuksella tähdätään voidakseen suhteuttaa valittuja menettelytapoja, opiskelumuotoja, kirjallisuutta yms. näihin pyrkimyksiin.

Lautakunta ei voi luottaa pelkkiin prosesseihin, sillä sen tehtävänä ei ole akkreditoida korkeakouluja, niiden yksiköitä tai kouluttajia, vaan erikoistumisopintoja. Ydinosaamisalueiden tai avaintaitojen (*key/core competences*) kuvaamista on pidetty erityisen tärkeänä sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksissa, jossa on voitava luottaa siihen, että erikoistumisopinnot suorittanut työntekijä hallitsee ammatissa tarvittavat tiedot ja taidot. Tavoitteiden ja ydinosaamisalueiden kirjaaminen tuo opintoihin myös läpinäkyvyyttä, koska konkreettisten kuvausten avulla opiskelija voi tehdä valintoja ja asettaa omia tavoitteitaan. Tämä kriteeri palvelee erityisesti työnantajaa, sekä koulutukseen lähettävää että työntekijöitä rekrytoivaa. Sen sijaan oppimistulosten laadun arvioinnin tasolle akkreditointi ei nykyisessä muodossaan ulotu.

- *Tavoitteet ovat tarkoituksenmukaisia suhteessa oppilaitoksen taustaan, resursseihin ja sekä opiskelijoiden että työelämän tarpeisiin.*

Tavoitteiden järjestyttä ja tarkoituksenmukaisuutta on mahdollista tarkastella esimerkiksi realistisuuden näkökulmasta: Voidaanko juuri näillä resursseilla ja opetusmenetelmillä saavuttaa esitettyjä tavoitteita? Ovatko ne työelämän tai opiskelijoiden tulevaisuuden kannalta mielekkäitä? Ovatko tavoitteet liian kapea-alaisia tai liian laajoja suhteessa käytettävissä olevaan aikaan tai oppiaineen tilaan?

Erikoistumisopintolautakunnan ei ole tarkoitus edistää mitään tiettyä pedagogista suuntausta. Kuitenkin voidaan ottaa huomioon, minkälainen opinto-ohjelma tai opetus on nykynäkemyksen mukaan tehokas ja mielekäs. Opetusmenetelmiä voidaan myös arvioida suhteessa tavoitteisiin. Jos tarkoituksena on esimerkiksi oppia vuorovaikutustaitoja, kirjatentit ja luennot eivät tutkimustiedon mukaan ole tehokkaimpia mahdollisia menetelmiä (Lonka, 1999). Pedagogisten muotitermien viljely ei kuitenkaan todista sitä, että opinto-ohjelma olisi tavoitteisiin nähden toimiva. Hakemusten sanamuodoissa näkyy joskus turhan paljon korkealentoista retoriikkaa, modernien käsitteiden ja uusimpien opetusmenetelmien luettelointia. Tällaisissa tilanteissa saattavat tavoitteetkin olla niin laajoja, ettei erikoistumisopintojen rajattu opintoviikkomäärä suo mahdollisuutta niiden tavoittamiseen. Arviointiprosessissa niitä voidaan hioa ja tarkentaa realistisempaan ja tarkoituksenmukaisempaan muotoon.

- *Sisällöt tukevat tavoitteiden toteutumista.*

Koulutussuunnittelun perusideana pidetään nykyään linjakkuutta: tavoitteiden, sisältöjen, käytettävien menetelmien ja arvioinnin tulisi muodostaa yhtenäinen ja johdonmukainen kokonaisuus (Biggs 1996). Usein suunnittelu on sisältöpainotteista eli tyydytään luettelemaan sisältöjä, joita tulisi omaksua. Tällöin muut tavoitteet, esimerkiksi taitoihin ja oppimiseen liittyvät, kirjataan vasta jälkikäteen ja ne jäävät irrallisiksi koristeluiksi erikoistumisopintoihin. Ns. läpäisyperiaate tarkoittaa usein sitä, ettei asiasta kukaan ota vastuuta. Koulutuksen maailmassa sekä sisältötavoitteilla että muilla oppimistavoitteilla on oma tärkeä tehtävänsä: ne ovat myös arviointisijoille työkaluja, joiden avulla he pyrkivät ymmärtämään erikoistumisopintojen luonteen.

- *Opintojen laajuus on realistinen suhteessa niiden suoritus aikaan ja tavoitteisiin.*

Opintoviikkojen mitoitus on herättänyt erityisen paljon keskustelua koko tähänastisen erikoistumisopintojen arviointi- ja rekisteröintitoiminnan ajan. Käytännöksi on muodostunut, että suunnittelija voi valmisteluvaiheessa jo kertoa ns. teknisenä hylkäämiskriteerinä, jos akkreditoivaksi tarjotaan esimerkiksi sellaisia opintoja, joissa voi työn ohella suorittaa 20 opintoviikkoa lukukaudessa. Työuupumus alkaa olla yhteiskunnallinen ongelma. Koska työn ohessa opiskelu on erityisen raskasta, on huomiota kiinnitettävä siihen, että opiskelu ei aiheuta kohtuutonta kuormitusta opiskelijoille. Opiskeluajan työtavat ja arvot siirtyvät usein myös työelämään (Maslach & Goldberg 1998).

Koulutusprosessi

- *Järjestävällä yksiköllä on riittävän tarkasti ilmaistu opiskelijoiden valintamenettely.*

Rekisteröinnin kannalta on tärkeää voida luottaa siihen, että korkeakoulu hyväksyy erikoistumisopintoihin vain sovitun taustakoulutuksen omaavia henkilöitä. Valintamenettelyssä on usein ollut puutteita, jotka jopa vaarantavat opiskelijan oikeusturvaa – niistä ennalta määriteltyjen valintakriteerien ja pisteytysjärjestelmän puuttuminen ovat yleisimpiä.

Täydennyskoulutukseen hakeutumismenettelyt vaihtelevat aina ilmoittautumisjärjestyksessä hyväksymisestä päivän mittaisiin psykologisiin testauksiin saakka. Suosittu käytäntö on ollut, että opiskelijat kirjoittavat esseen tai vastauksen, jonka tarkoituksena on selvittää, miten motivoituneita he ovat alalle ja osallistumaan kyseisiin erikoistumisopintoihin. Valinnat saatetaan tehdä pelkästään sen vaikutelman perusteella, mikä koulutuksen järjestäjälle syntyy hakemuksesta. Toisinaan opiskelijajoukon heterogeenisyys ja matalahko peruskoulutustaso ovat muodostuneet esteeksi laadukkaiksi suunniteltujen opintojen toteuttamiselle. Tällaisia ongelmia voi ennalta ehkäistä valintaprosessia tarkentamalla.

- *Opiskelijat tietävät jo ennen opintojen alkamista, millaista koulutus tulee olemaan lähiopetuksen, omatoimisen työskentelyn ym. toteutustapaan liittyvien seikkojen kannalta, eli millaisen kokonaisuuden koulutus muodostaa ja mitä se heiltä edellyttää.*
- *Erikoistumisopintojen sisällöt ja keskeinen osa opinnoissa käytettävästä kirjallisuudesta ovat etukäteen tiedossa.*

Näiden kriteerien oikeutusta ovat kyseenalaistaneet eniten sellaiset koulutuksen järjestäjät, joiden erikoistumisopintoja ei ole hyväksytty rekisteriin riittämättömien suunnitelmien vuoksi. Koulutus voi perustua millaiselle pedagogiselle suuntaukselle hyvänsä, kunhan se on mielekästä alan, sisältöjen ja kohderyhmän kannalta. Se, mihin hyvin tehty ennakkosuunnittelu kohdistuu, voi vaihdella suuntauksen mukaisesti. Esimerkiksi ongelmalähtöisessä oppimisessä (PBL, *problem based learning*) mielekkäiden, alueen riittävän hyvin kattavien, merkityksellisten tapausten (*case*) valitseminen ja muotoilu on erityisen tärkeää. Tavoitteet onkin mietittävä mahdollisimman tarkkaan (Boud & Feletti 1999).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti asiat opitaan tehokkaimmin, kun opiskelijalla on aktiivinen rooli ja asiat kytkeytyvät hänen kannaltaan mielekkääseen asiayhteyteen (Lonka & Lonka 1991; Rauste-von Wright & von Wright 1994). Aikuiskasvatuksessa opiskelijakeskeisyys ja todelliset ongelmat tai niiden simulaatiot opiskelun lähtökohtina ovat avainasemassa. Prosessipainotteisessa täydennyskoulutuksessa osallistujien kirjaamat tavoitteet ovat tärkeitä toiminnan suuntaajia. Näiden opiskelijakeskeisten lähestymistapojen varjolla ei kuitenkaan voida hyväksyä suunnittelemttomuutta, sattumanvaraisuutta tai sellaista kapea-alaisuutta, mikä voi olla seurauksena, jos opiskelu etenee pelkästään opiskelijoiden esiin nostamien tapausten käsittelyn varassa.

Vaikka suunnittelun liiallinen sisältökeskeisyys voi kapeuttaa erikoistumisopintojen tavoitteita, opintoihin liittyvän kirjallisuuden osalta lautakunta on ottanut kannan, jonka mukaan keskeinen kirjallisuus on voitava etukäteen määrittellä. Katsotaan, että tämä edellyttää järjestäjiltä asiantuntemusta erikoistumisopintoihin liittyvän ammattikirjallisuuden osalta. Vaikka yleistavoitteet olisi etukäteen mietitty, jokaisen opiskelijan kanssa voidaan yhdessä asettaa ja uudelleen määrittellä hänen henkilökohtaiset tavoitteensa, jotka hän kuvailee ja perustelee opiskelusuunnitelmassaan.

Pedagogiset järjestelyt

Pedagogiikka nähdään tässä yhteydessä laajassa merkityksessään, jolloin se sisältää opetuksen ja oppimisen tavoitteiden, sisältöjen, menetelmien, materiaalien ja käytännön toteutuksen kokonaisuuden.

- *Kouluttajat ovat riittävän osaavia ja päteviä erikoistumisopintojen toteuttamiseen.*
- *Pääkouluttajilla on luonteva yhteys opinnot järjestävään korkeakouluun.*

Asetuksen mukaisesti erikoistumisopintolautakunnan tehtävänä on arvioida nimenomaan korkeakoulujen järjestämiä erikoistumisopintoja. Korkeakoulutasoisuutta on haluttu varmentaa mm. näillä kriteereillä. Luonteva yhteys voi todentua hyvin monella tavalla, mutta ääriesimerkkinä kriteerien täyttymättömyydestä voidaan pitää tilannetta, jossa korkeakoulu ostaa opetuksen ulkopuolisilta kouluttajilta tai konsulteilta. Tällöin korkeakoulun omien laadunvarmistusmenettelyiden toteutuminen kyseenalaistuu eikä se itse pääse hyötymään siitä kehityksestä, joka kouluttajissa aikuisten täydennyskoulutuksessa suotuisissa olosuhteissa tapahtuu.

- *Erikoistumisopinnoissa käytetään aikuisen oppimista tukevia opetus- ja opiskelumenetelmiä.*
- *Opinnoissa kehitetään nykyaikaisten opiskelumenetelmien ja työyhteisöjen edellyttämiä valmiuksia, esim. vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja.*

Vuorovaikutus-, ihmissuhde- ja yhteistyötaidot ovat opittavissa olevia taitoja, ja kriteerin avulla halutaan korostaa täydennyskoulutuksen asemaa niiden kehittämisessä. Ihmissuhdetaitojen oppiminen on tutkimusten mukaan mahdollista, kun käytetään kokemuksellisia ja aktiivisia työtapoja (Aspegren 1999). Tällaisissa työtavoissa yksilö joutuu kokemustensa kautta tutustumaan omiin tapoihinsa reagoida erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Näin ne tulevat osin tietoisiksi, jolloin niiden muuttaminenkin on mahdollista.

Käsitys tiedon tuottamisesta ja muokkaamisesta jaetun asiantuntijuuden periaatteella korostaa yhteisen pohdinnan merkitystä. Ajattelun, yhdessä tekemisen ja kommunikoinnin taitoja opitaan parhaiten osallistumalla sellaisten tehtävien, projektien tms. toteuttamiseen, jotka yksittäiselle opiskelijalle olisivat liian haastavia, mutta joihin hän pystyy yhdessä muiden kanssa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999). Korkeatasoisen osaamisen saavuttaminen työelä-

mässä ei aina edes onnistu yksilön omina ponnistuksina, vaan yhä useammin siihen tarvitaan eri alojen asiantuntijoiden muodostamien tiimien ja verkostojen osaamista. Edellytyksenä on, että yksilö voi oppia tehokkaasti myös toisilta – hänen on osattava hyödyntää muiden osaamista ja ajatuksia. Aito dialogi tarkoittaa, että osallistujilla on mahdollisuus ja oikeus kehittää keskeneräisiäkin ajatuksiaan tai ideoitaan keskustelun ja työskentelyn aikana.

- *Erikoistumisopinnoissa arvioidaan systemaattisesti oppimista ja opiskelijoita ohjataan myös itsearviointiin.*
- *Henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisen ja toteutumisen ohjaamiselle ja seurannalle on varattu riittävästi resursseja.*

Erikoistumisopinnot ovat luonteeltaan intensiivisiä kokonaisuuksia, joissa aikuisopiskelijoilta edellytetään melkoista itseohjautuvuutta. Opettajien taito tukea opiskelijoiden itsesäätelyä vaihtelee huomattavasti ja siihen vaikuttavat myös heidän käsityksensä siitä, mikä on opettamisen pääasiallinen tavoite ja kuka kontrolloi oppimisprosessia. Riittävän opetuksellisen tuen tarjoamista pidetään tärkeänä. Tämä asettaa haasteita opettajille, tutoreille ja muille opiskelun ohjaajille, joiden täytyisi pystyä tukemaan opiskelijaa niin, että vastuu jää kuitenkin tälle itselle. Mitä enemmän koulutus rakentuu henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman pohjalle, sitä haastavampi tehtävä ohjaajilla on tietää, missä kukin on menossa. Tämä edellyttää käytännössä hyvin konkreettista ajallistenkin resurssien allokointia ohjaamiselle.

Jan Vermunt (1995) on analysoinut erilaisia tilanteita, jotka vaihtelevasti tukevat oppijan itsesäätelyä (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999): Oppiminen voi olla joko opettajan säätelemää, kontrolli voi olla jaettu tai oppijan kontrolloitavissa. Täysin opettajan säätelemät tilanteet ovat turhauttavia opiskelijoille, joille on kehittynyt korkeatasoiset itsesäätelyn taidot. Opettajan ohjaamiseen tottuneet opiskelijat sen sijaan viihtyvät opettajakakeskeisissä tilanteissa, mutta tällöin heidän itsesäätelytaitonsa eivät pääse kehittymään. Täysin opiskelijan vastuulla oleva tilanne on tuhoisa sellaisille opiskelijoille, jotka eivät pysty säätelemään itse oppimistaan, sillä he turhautuvat ja kokevat jäävänsä heitteille. Tämä lisää riskiä keskeyttää opinnot. Jaettu kontrolli on tyypillisintä aktiivisille ja prosessipainotteisille opetusmenetelmille. Se myös todennäköisimmin sopii hyvin erilaisille oppijoille, joiden itsesäätelyn taidot vaihtelevat. Erikoistumisopinnojen toimivuuden ja ohjauksen riittävyden arviointi on suhteutettava myös opiskelijoiden taustaan ja heidän aiempiin opintoihinsa.

- *Opetusmenetelmät sekä käytetyt ohjaus- ja arviointimenetelmät muodostavat linjakkaan kokonaisuuden.*

Erikoistumisopinnot tähtäävät ammatillisen osaamisen syvenemiseen tai laajenemiseen. Niiden sisällä ei ole kovin suurta eriytymistä erilaisille poluille – ei ainakaan niin suurta, ettei kokonaisuus olisi järjestäjien hallittavissa. Arviointiperusteessa edellytetään, että opintojen suunnittelussa on mietitty kokonaisuutta alusta loppuun saakka (Biggs 1996). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että

järjestelyissä tehdyt valinnat on koordinoitu keskenään: valitaan sellaisia työskentelytapoja ja opetusmenetelmiä, joiden voidaan perustelluista syistä olettaa sopivan parhaiten valittujen tietojen tai taitojen omaksumiseen. Ohjaus kohdistuu opiskelijan prosessin kannalta relevantteihin vaiheisiin ja niihin tekijöihin, joihin on mahdollista vaikuttaa. Osaamista ja edistymistä arvioidaan sellaisin menetelmin, jotka tukevat kehittymistä ja ovat integroitunut osa opiskeluprosessia. Myös arviointimenetelmien on tuettava kokonaisuutta (Brown ym. 1997). Autenttisen arvioinnin menetelmät, esimerkiksi portfolion käyttö, oppimispäiväkirjat ja osaamisen näyttökokeet ovat hyviä esimerkkejä arvioinnista, joka liittyy luontevana osana opiskeluun.

Käytännön järjestelyt

- *Ulkoiset olosuhteet ja opintojen ajoitus ovat tarkoituksenmukaisia.*
- *Kirjasto- sekä tieto- ja viestintätekniikkapalvelut ovat riittäviä ja niiden käyttö osana opiskelua on voitava osoittaa.*

Erikoistumisopinnot toteutetaan usein monimuoto-opiskeluna, jolloin illat ja viikonloput ovat suosittua lähijaksojen ajankohtia. Korkeakoulun kirjasto- tai tieto- ja viestintätekniikan palvelut eivät kaikissa tapauksissa ole helposti työn ohella opiskelevien saatavilla. Hakemuksessa ei siis riitä, että kirjataan laitekannan tai aineistojen määrät, vaan on todennettava, miten erikoistumisopintoihin osallistuvaa ohjataan niiden käyttöön ja miten hänen edellytyksensä turvataan.

- *Korkeakoulun resurssit ovat riittävät erikoistumisopintojen ja palveluiden laadun sekä jatkuvuuden takaamiseksi.*

Kriteeri on luonteeltaan toteava tai muistuttava. Rahoitustavasta riippumatta korkeakoulun on pystyttävä osoittamaan keinot, joilla erikoistumisopinnot voidaan toteuttaa vähintään samanlaatuksina kuin ne ovat rekisteröintivaiheessa.

Rekisteriin hyväksyttävät erikoistumisopinnot eivät mielellään saisi olla ns. yhden kouluttajan kursseja, joissa pääkouluttajan vastuulla on suunnittelu, kurssinhallinta ja suurin osa toteutuksesta. Toivottavaa on, että erikoistumisopinnot olisivat tiimin järjestämiä, jolloin yhden henkilön poisjäänti ei vaaranna kokonaisuuden laadukasta jatkuvuutta. Kouluttajien tiimi toimii samalla mallina opiskelijoille, joilta itseltään useissa koulutusratkaisuisissa edellytetään ryhminä työskentelyä. Järjestäjien ydinjoukosta muodostuva yhteisö toimii piilo-opetussuunnitelman tavoin mallittaessaan, miten tiimi tekee päätöksiä, jakaa vastuuta, kohtelee ryhmänsä jäseniä ja jakaa asiantuntijuuttaan.

Laadunvarmistus

- *Kouluttajilla on toimiva menettelytapa, miten erikoistumisopintoja toteutetaan, ohjataan ja tuetaan.*

Täydennyskoulutukselle on tyypillistä, että esimerkiksi työelämän asiantuntijat kutsutaan luennoimaan, esittelemään tai kouluttamaan. Kouluttajakaarti voi koostua varsin monista henkilöistä, jolloin järjestäjille on erityinen haaste koordinoita kokonaisuutta, antaa ennakkotietoa vierailijoille ja auttaa yhtenäistämään esimerkiksi opiskelijoilta edellytettävää itsenäisen työn määrää. Linjakas kokonaisuus on vaarassa, mikäli kouluttajat valitaan satunnaisesti. Erityisen hämmäntävää opiskelijoiden kannalta on, mikäli vierailevat luennoijat eivät ole lainkaan tietoisia koko erikoistumisohjelman visiosta tai opetusfilosofiasta.

- *Korkeakoululla on dokumentoidut menettelytavat erikoistumisopintojen jatkuvaan kehittämiseen, joka perustuu sekä sisältöalan että koulutuksen tutkimuksen ja kehityksen seurantaan.*

Rekisteröityjä erikoistumisopintoja ei haluta kiinnittää tiettyyn, muuttumattomaan toteutustapaan, vaan tavoitteena on kannustaa jatkuvaan kehittämiseen. Koulutuksen järjestäjän laadunvarmistusmenettelyiden arviointi on siten hyvin keskeisessä asemassa. Jatkuva itsearviointi ja kehittäminen ovat osa laatujärjestelmää. Ne eivät ole erillistä vaivannäköä, vaan ohjelman arviointi-, palaute- ja kehittämiskäytäntöjen tulisi näkyä suunnitelmista.

Erityiskriteereitä vieraskielisinä toteutettaville erikoistumisopinnoille

- *Vieraan kielen käytön opetuksessa tulee olla mielekkäällä tavalla perusteltua.*
- *Vieraskielistä opetusta on koulutuksessa oltava vähintään puolet.*

Kriteerit ohjaavat harkitsemaan, millaisilla aloilla ja millaisissa yhteyksissä vieraan kielen käyttö on aidosti perusteltua ja mielekäästä – trendikkyys ja asiakkaiden houkuttelevuus eivät yksinään riitä motiiveiksi.

Englanninkielisen koulutuksen lisääntyminen myös täydennyskoulutuksen saralla on aiheuttanut joissakin tapauksissa harkitsemattomiakin ylilyöntejä. Ei ole harvinaista, että koulutuksella ja siitä annettavassa todistuksessa on vieraskielinen nimike, vaikka toteutus olisi pääsääntöisesti kotimaisin kielin tapahtuvaa. Sekä osallistujalle että työnantajalle syntyy otsikosta kuitenkin mielikuva englanninkieliseen koulutukseen osallistumisesta ja sen suorittamisesta, mikä tietyillä aloilla onkin meriittiä. Erikoistumisopintolautakunta on tästä syystä kirjannut kriteeriksi, että vieraskielisen koulutuksen nimen käyttö edellyttää ko. kielen käyttöä opiskelussa ja opetuksessa.

- *Kouluttajien kielitaito on varmistettu ennen koulutuksen alkamista.*
- *Opiskelijoiden kielitaito varmistetaan ennen koulutuksen alkua.*

Korkeakoulujen arviointineuvoston organisoima vieraskielisen opetuksen arviointi suomalaisissa korkeakouluissa (Tella ym. 1999) osoitti, että opettajien kielitaidossa oli huolestuttavia puutteita. Täydennyskoulutuksessa ongelmat eivät ehkä ole yhtä kriittisiä, koska opettajia ei samassa määrin voida velvoittaa vieraan kielen käyttöön opetuksessa ja opiskelijoidenkin sananvalta maksullisessa koulutuksessa on suurempi kuin perustutkintoa suorittavilla. Sen sijaan opiskelijoilla ei aina ole edes edellytyksiä itse arvioida, riittääkö heidän kielitaitonsa vieraskielisten opintojen menestyksekkäälle suorittamiselle. Ennakkokarsinta voisi toimia tällöin myös rohkaisuna, eli opiskelija antaa testauksen ratkaista, riittävätkö kielelliset edellytykset.

- *Sekä kouluttajille että opiskelijoille on tarjolla tukitoimenpiteitä vieraan kielen käytön suhteen.*
- *Vieraan kielen oppimiselle on määritelty tavoitteet, mikäli koulutuksen tavoitteeksi on asetettu myös kielitaidon kehittyminen.*

Tukitoimilla tarkoitetaan esimerkiksi kielentarkistuspalvelua, joka koskee yhtä lailla opettajien opetusmateriaaleja kuin opiskelijoiden opinnäytteitä. Monissa tapauksissa koulutuksen järjestäjä ilmoittaa, että opiskelijat saavat osallistua koulutusohjelmiin sisältyviin kielikursseihin. Tämä ei kuitenkaan esimerkiksi työn ohessa opiskelevalle aikuiselle ole realistinen vaihtoehto. Jos opiskelijoiden kielitaito ei ole riittävän hyvä, tulisi heille järjestää kohdennettua koulutusta.

Vieraskielistä opetusta koskevat kriteerit ovat vaativia, mutta on ilahduttavaa voida todeta, että rekisteriin on hyväksytty joitakin erikoistumisopintokokonaisuuksia, joissa vieraskielisyyteen liittyvät näkökulmat on otettu huomioon erinomaisella tavalla.

Yhteenveto

Yllä kuvatut kriteerit perusteluineen saattavat vaikuttaa hyvin kunnianhimoisilta. Käytännössä ne on kuitenkin todettu toimiviksi, ja niiden avulla hakijat ovat saaneet osuvaksi kokemaansa palautetta erikoistumisopintojen kehittämiseksi. Kun selkeät kriteerit on ilmaistu julkisesti, ne auttavat myös suunnittelemaan ja kehittämään opetusta tietoisesti. Tämä on ennen kaikkea opiskelijoiden ja opettajien etu. Sekava suunnittelu ja tavoitteiden miettimättömyys heijastuvat usein motivaatio-ongelmina, tyytymättömyytenä ja korkeina keskeyttämisprosentteina. Akkreditoinnin yksi tärkeimmistä tehtävistä on tällaisten ongelmien ennaltaehkäisy.

Kirjallisuutta

- Aspegren, K. 1999. Teaching and learning communication skills in medicine – a review with quality grading of articles. *Medical Teacher*, 21(6), 563–570.
- Biggs, J. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347–504.
- Boud, D. & Feletti, G. I. 1999. PBL – ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia. Helsinki: Terra Cognita.
- Brown, G. 1998. Laadunvarmistusta brittiläiseen tapaan. Teoksessa: Parjanen, M. (toim.) *Oppimisen ja laadun kiasma*. Vammala: Tampere University Press, 88–115.
- Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, M. 1997. *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijoiden kehittäminen. Teoksessa: Ekola, J. (toim.) *Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Juva: WSOY, 19–42.
- Hager, P. & Gonczi, A. 1996. What is competence? *Medical Teacher* 18, 15–18.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. WSOY.
- Järvinen, M.-R. 1998. Korkeakoulujen ja työelämän yhteistyö: retoriikkaa vai todellisuutta? Teoksessa: Järvinen, M.-R., Rinne, R. & Lehtinen, E. (toim.) *Yliopistot ja muuttuva työelämä*. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja B 60. Turku: Painosalama Oy, 65–100.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Lonka, K. & Lonka, I. 1991. *Aktivoiva opetus*. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. Tampere: Kirjayhtymä.
- Maslach, C. & Goldberg, J. 1998. Preventing burnout. *New Perspectives. Applied & Preventive Psychology* 7, 63–74.
- Raivola, R. 1998. Miten varmistua professionaalisen työn laadusta? Teoksessa: Parjanen, M. (toim.) *Oppimisen ja laadun kiasma*. Vammala: Tampere University Press, 13–30.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco (CA): Jossey-Bass Publishers.
- Stewart, M. & Roter, D. 1990. *Communicating with medical patients*. Newbury Park: Sage Publications.
- Tella, S., Räsänen, A. & Vähäpassi, A. (toim.) 1999. *Teaching Through a Foreign Language – From Tool to Empowering Mediator*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5:1999. Helsinki: Edita.
- Vaso, J. 1998. Ammatillisen koulutuksen laadun arviointi. Teoksessa: Parjanen, M. (toim.) *Oppimisen ja laadun kiasma*. Vammala: Tampere University Press, 66–87.
- Vermunt, J. D. H. M. 1995. Process-oriented instruction in learning and thinking strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 325–349.

Arvioitsijat sanansaattajina

Professori Juha Kinnunen

Kuopion yliopisto

Johdanto

Tarkastelen tässä artikkelissa erikoistumisopintojen akkreditointiprosessia ulkopuolisen arvioitsijan kannalta. En perusta tarkastelua mihinkään tiettyyn oppikirjamaiseen arviointiskeemaan, vaan yritän kuvata erikoistumisopintojen arvioinnissa olennaiseksi osoittautuneita periaatteita, menettelytapoja ja kriittisiä tekijöitä omiin kokemuksiini pohjautuen. Painotan tässä arviointivierailuja, sillä muut osa-alueet tulevat käsitellyiksi julkaisun eri artikkeleissa.

Arviointivierailut yhdessä pedagogisen ja substanssialan asiantuntijoiden kanssa ovat olennainen osa luotettavaa akkreditointiprosessia. Pelkkien dokumenttien varassa tapahtuva akkreditointi olisi altis vääriille tulkinnoille ja virheellisille ratkaisuille. Vierailujen toteutustapa on riippuvainen arvioitavan kohteen sisällöstä, laajuudesta sekä käytettävissä olevista voimavaroista.

Ulkopuoliset arvioitsijat toimivat kahdensuuntaisina viestinviejinä. Heidän ensisijainen tehtävänsä on hankkia erikoistumisopintolautakunnan käyttöön hakemusasiakirjojen, vierailujen ja lausuntojen kautta mahdollisimman luotettavaa ja pätevää informaatiota perustellun päätöksenteon pohjaksi. Huolellisestikin laadittu hakemus pelkistää todellisuutta hakijan kannalta joko edullisesti tai epäedullisesti. Poikkeuksetta hakemuksessa tai sen liitteenä olevista dokumenteista muodostuva kokonaiskuva on täydentynyt ja yksityiskohdat selkiytyneet vierailujen aikana. Toinen tehtävä on välittää arviointivierailujen avulla erikoistumisopintojen järjestäjille lautakunnan, muiden vastaavaa koulutusta järjestävien tahojen tai arvioitsijoiden omia näkemyksiä erikoistumisopintojen hyvästä laadusta. Dialogisuus onkin akkreditoinnissa olennaisen tärkeää.

Arvioitsijaksi suostuminen ja asiantuntijuus

Arvioitsijalle kyseessä on *ad hoc* -pohjalta syntyvä sopimus yksittäisen ohjelman tai kohteen arvioinnista. Maassamme ei ole koulutukseenkaan ”ammatti-arvioitsijoita”, vaan arviointineuvosto kutsuu tehtävään tilannekohtaisesti eri alan asiantuntijoita. Esimerkiksi professoreille korkeakoulujen erikoistumisohjelmien arviointi on ulkopuolista asiantuntijatyötä, josta maksetaan tavanomaiset korvaukset.

Arviointipyynnöön suostumisessa on olennaista pohtia seuraavia kysymyksiä: Onko arvioitsija riittävästi perillä akkreditoinnin periaatteista ja menetelmistä, tuntee ko arvioitsija erikoistumisopintojen yleiset tavoitteet ja toteutta-

misperiaatteet, onko arvioitsijalla kyseisten erikoistumisopintojen sisällön kannalta riittävää asiantuntemusta, onko arvioitsijalla arvioitavan ohjelman tai organisaation suhteen ristiriitaisia intressejä, ja onko hänellä riittävästi aikaa tehtävän edellyttämään perehtymiseen ja lausunnonantoon.

Edellä esitetyt kysymykset ovat tärkeitä siksi, että arvioitsijalla on melkoinen vastuu akkreditointiprosessissa. Arvioitsijoiden tuottama lisäinformaatio ja lausunto voi olla ratkaiseva kyseisen erikoistumisohjelman rekisteröintipäätöksen kannalta. Erikoistumisopintojen järjestäjien on voitava luottaa siihen, että arvioitsija on riippumaton ja toimii parhaan harkintakykynsä mukaisesti. Seikka on merkityksellinen siksi, että erikoistumisopintojen järjestäjien välillä on kilpailutilanne (mm. imago, opiskelijoiden rekrytointi, taloudelliset intressit), joten siitäkin syystä akkreditointihakemusten yhdenvertainen ja tasapuolinen käsittely on ehdoton vaatimus.

Tehtävän vastuullisuutta korostaa lisäksi se, että akkreditoinnissa on kyse julkisesta prosessista. Arviointi väistämättä henkilöityy erikoistumisopintojen suunnittelijoihin, johtoon ja ennen muuta toteuttajiin. Tuntuu usein siltä, että arvioitavana ei ole ”vain” erikoistumisohjelma, vaan samalla yksittäisten opettajien tai yksikön ammatillinen osaaminen, joskus jopa yksittäisen henkilön elämäntehtävä.

Erikoistumisopintojen arviointi on kuitenkin olemukseltaan pragmaattista ja laajuudeltaan hallittavissa oleva kokonaisuus verrattuna moniin muihin koulutusorganisaatioihin kohdistuviin arviointitehtäviin, esimerkiksi koko korkeakoulun toiminnan arviointiin. Erikoistumisopintojen tehtäväksianto on selkeä ja rajattu. Prosessi on jokseenkin vakiintunut ja akkreditointi perustuu vapaaehtoisuuteen. Lisäksi yhteistyöhalu arvioitsijoiden ja arvioitavien välillä on kokemukseni mukaan ollut poikkeuksetta hyvä.

Arvioitsijat vieraina talossa

Arviointivierailujen onnistumisen kannalta on olennaista, että arvioitsijoilla on mahdollisuus perehtyä huolellisesti hakemukseen ja sen liitteenä oleviin dokumentteihin. Kokemus ja useampien hakemusten vertailu auttaa kokonaiskuvan muodostamista ja arviointivierailulla esille nostettavien asioiden priorisointia. Tämä on välttämätöntä, koska käsiteltävien yksityiskohtien määrä aikaan suhteutettuna on suuri ja haastatteluihin osallistuu useiden toimijoiden edustajia. Yksittäiseen osa-alueeseen tai toimijaryhmään (opiskelijat, työelämäedustajat, johto) voidaan syventyä rajatusti. Toisinaan haastateltavien (esimerkiksi opettajien ja opiskelijoiden) jännittyneisyys vaikeuttaa asioiden ytimeen pääsyä. Nämä tekevät arviointitilanteesta kaikkien osapuolten kannalta intensiivisen, joskus jopa hektisen.

Arvioitsijoiden perusasenne ja arviointiotte ovat aivan ratkaisevia. Arvioitsijat eivät ole toteuttamassa virallista tarkastusta tai kontrolloimassa oppilaitoksen toimintaa, vaan he ovat kriittisiä vertaisryhmäläisiä, jotka sovitua akkreditointiprosessia noudattamalla luovat edellytyksiä itsearviointiin ja erikoistumisopintojen järjestäjien oman toiminnan kriittiseen tarkasteluun. Arvioitsijan roo-

li ja tehtävä on tässä suhteessa täysin selkeä. Siinä onnistuminen riippuu käytännössä persoonallisten ominaisuuksien lisäksi tilanteen hallintakyvystä. Arviointivierailuilla muodostuu usein sensitiivisiä tilanteita, jotka voivat ajautua puolustelemaan väittelyyn. Myös arvioitsijoiden (akateeminen) ylikriittisyys tai liiallinen kollegiaalisuus voivat viedä pohjan analyttiseltä ja informatiiviselta keskustelulta.

Voiko arviointivierailulla hankittuun tietoon luottaa?

Arviointivierailun yksi päätavoite on varmistua siitä, että hakemuksessa esitetyt laadukkaat menettelyt todentuvat myös käytännössä. Onko siitä lyhyellä vierailulla mahdollisuutta hankkia vakuuttavaa näyttöä? Syvällisen kokonaiskuvan saaminen vaatisi pidemmän ja monivaiheisemman tiedonhankinnan. Siihen ei mielestäni kuitenkaan ole tarvetta, kun ottaa huomioon erikoistumisopintojen akkreditoinnin perustavoitteet. Ohjelman vahvat ja heikot osa-alueet läpivalaistuvat hyvin nykyiselläkin menettelytavalla. Lähes poikkeuksetta kaikki haastattavat ovat näkemyksissään rehellisiä ja aitoja. He ovat ennakolta puntaroineet erikoistumisopintojen sisällön, pedagogisen otteen ja toimintaympäristön kehittämistarpeet. Kokeneet arvioitsijat näkevät ja kuulevat paljon sellaista, mitä ei sanota tai esitellä. Tiettyyn rajaan saakka harjaantunut arvioitsija voi luottaa myös kokemuksen tuomaan intuitiiviseen ”puuttuvien palojen logiikkaan”. Hakemus, ennakolta toimitetut dokumentit, vierailun aikana tehdyt haastattelut ja lisäasiakirjat sekä mahdolliset pyydetyt täydennykset muodostavat riittävän kattavan tietoperustan arviointilausunnolle.

Palautetiedon käyttö ja akkreditoinnin vaikuttavuus

Akkreditoinnilla pyritään koulutuksen laadun kehittämiseen. Millaisilla mekanismeilla kyseisen vaikutuksen oletetaan syntyvän? Kokemukseni mukaan laadun kehittämistyössä olennaisinta on itseoppiminen. Tätä on syytä korostaa, sillä ulkopuolisen arvioitsijan rooli kannustaa helposti *besserwissermäiseen* asenteeseen. Toisaalta jokin tietty laadunkehittämisen työkalu voi johtaa mekaani-suuteen. Yksittäisen ohjelman laatu opiskelijan kannalta ei kuitenkaan parane pelkästään siitä, että joku ulkopuolinen on arviointiprosessissa siitä lausunut. Olennaista on, kuinka hyvin akkreditointiprosessi voi tukea ja auttaa oppilaitosta ja sen opettajia itse löytämään sisäiset laadukkaan toiminnan pelisäännöt ja noudattamaan niitä tinkimättömästi opiskelijoiden kanssa.

Itseoppimisessa voi olla hyötyä kokeneiden arvioitsijoiden antamasta palautteesta, vertailusta muihin vastaaviin ohjelmiin tai *benchmarkingista* parhaisiin ohjelmiin. Palaute ei sellaisenaan ole riittävää laadun parantamisessa, vaan se, miten asianosaiset sitä tulkitsevat ja millaisiin toimiin ryhdytään kehitettävien osa-alueiden korjaamiseksi. Siksi arviointipalautteen sisällön lisäksi on tärkeää kiinnittää huomiota palautteen sävyyn ja muotoon.

Lopuksi

Arvioinnissa ei ole olemassa yhtä oikeata toimintatapaa. Se on tilannesidonnaista ja perustuu sekä pelkkiin tosiasiatietoihin, faktoihin, että arvoihin perustuvaan tietoon ja merkityksiin. Arviointia voidaan käytännössä toteuttaa monella erilaisella tavalla. Itse pidän vaikuttavimpana arviointia, jossa korostuu itseoppiminen, matala hierarkkisuus ja joustava dialogisuus. Sellainen kuitenkin edellyttää, että kaikilla on tiedossa yhteiset ja hyväksytyt arviointikriteerit ja hyvän laadun tavoitteet. Ulkoa ohjattu, muodollista auktoriteettia korostava ja jäykän saneleva arviointipalaute kuuluu vuosikymmenien takaiseen toimintakulttuuriin.

Akkreditointi, kuten muukin arviointitoiminta, voi menettää arvonsa. Liian tiuhaan käytettynä siitä muodostuu arvioitaville rutiinisuuritus, joka ei välttämättä johda avaintoimijoiden käytäntöjen kriittiseen tarkasteluun. Julkisiin organisaatioihin 1990-luvulla kohdistuneen arviointi-innostuksen seurauksena laadun kehittämiseen tähtäävät hankkeet ovat osittain jääneet mekaanisiksi prosesseiksi tai pinnallisiksi laatukäsikirjoiksi, ja vastuu on sysätty erikseen nimetyille laatujohtajille. Erikoistumisopintojen akkreditointikäytäntö on toistaiseksi onnistunut välttämään tämän ongelman.

Kokonaisuudessaan erikoistumisopintojen ja laajemminkin korkeakoulujen arviointi on maassamme vähintäänkin hyvällä tasolla. Erikoistumisopintojen arviointi- ja rekisteröintitoiminta on itsessään hyvä esimerkki siitä. Eri aloilla käytettyjen ulkopuolisten arvioitsijoiden niin sisällöllinen, pedagoginen kuin arviointiosaaminenkin ovat hyvää kansainvälistä tasoa. Jatkuva laadunparantaminen, myös arviointitoiminnassa, on kuitenkin välttämätöntä.

LIITE: Erikoistumisopintojen arviointikriteereitä

Perusedellytykset

- Erikoistumisopinnoissa syvennetään, laajennetaan ja kehitetään perustutkinnossa hankittuja tietoja, taitoja ja valmiuksia.
- Erikoistumisopinnoilla on oma profiili suhteessa muuhun täydennyskoulutukseen ja tutkintotavoitteiseen koulutukseen.
- Erikoistumisopinnot vastaavat järjestävän korkeakoulun perustehtävää suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä.
- Opinnot toteuttavat korkeakoulun aikuiskoulutusstrategiaa.
- Erikoistumisopintojen nimi vastaa opintojen tasoa ja sisältöä.
- Mainonta, esitteet, koulutuksesta annettava todistus ja muu materiaali sekä tiedottaminen ovat totuudenmukaisia.

Työelämäsuuntautuneisuus

- Valtakunnalliset ja alueelliset näkökulmat on otettu huomioon, ja työelämän edustajat ovat osallistuneet erikoistumisopintojen suunnitteluun.
- Erikoistumisopinnot kehittävät osallistujien ammatillisia tai muita työelämän valmiuksia.
- Työelämään liitetty harjoittelu, kehittämisprojekti tms. tuo uusia ammatillisia valmiuksia, joiden saavuttamiseen johtavat menettelyt on kuvattu ja ohjausmenettelyt varmistettu.
- Harjoittelu toteutetaan pääsääntöisesti muussa kuin opiskelijan omassa työyksikössä.

Sisällöt ja tavoitteet

- Koulutuksella on selkeästi ilmaistut tavoitteet, jotka on kirjattu myös ydinosamisalueiden ja opiskelijoiden niillä saavuttamien tietojen ja taitojen muodossa.
- Tavoitteet ovat tarkoituksenmukaisia suhteessa oppilaitoksen taustaan, resursseihin ja sekä opiskelijoiden että työelämän tarpeisiin.
- Sisällöt tukevat tavoitteiden toteutumista.
- Opintojen laajuus on realistinen suhteessa niiden suoritus aikaan ja tavoitteisiin.

Koulutusprosessi

- Järjestävällä yksiköllä on riittävän tarkasti ilmaistu opiskelijoiden valintamenettely.
- Opiskelijat tietävät jo ennen opintojen alkamista, millaista koulutus tulee olemaan lähiopetuksen, ammatillisen työskentelyn ym. toteutustapaan liittyvien seikkojen kannalta, eli millaisen kokonaisuuden koulutus muodostaa ja mitä se heiltä edellyttää.
- Erikoistumisopintojen sisällöt ja keskeinen osa opinnoissa käytettävästä kirjallisuudesta ovat etukäteen tiedossa.

Pedagogiset järjestelyt

- Kouluttajat ovat riittävän osaavia ja päteviä erikoistumisopintojen toteuttamiseen.
- Pääkouluttajilla on luonteva yhteys opinnot järjestävään korkeakouluun.
- Erikoistumisopinnoissa käytetään aikuisen oppimista tukevia opetus- ja opiskelumenetelmiä.
- Opinnoissa kehitetään nykyaikaisten opiskelumenetelmien ja työyhteisöjen edellyttämiä valmiuksia, esim. vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja.
- Erikoistumisopinnoissa arvioidaan systemaattisesti oppimista ja opiskelijoita ohjataan myös itsearviointiin.
- Henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisen ja toteutumisen ohjaamiselle ja seurannalle on varattu riittävästi resursseja.
- Opetusmenetelmät sekä käytetyt ohjaus- ja arviointimenettelyt muodostavat linjakkaan kokonaisuuden.

Käytännön järjestelyt

- Ulkoiset olosuhteet ja opintojen ajoitus ovat tarkoituksenmukaisia.
- Kirjasto- sekä tieto- ja viestintätekniikkapalvelut ovat riittäviä ja niiden käyttö osana opiskelua on voitava osoittaa.
- Korkeakoulun resurssit ovat riittävät erikoistumisopintojen ja palveluiden laadun sekä jatkuvuuden takaamiseksi.

Laadunvarmistus

- Kouluttajilla on toimiva menettelytapa, miten erikoistumisopintoja toteutetaan, ohjataan ja tuetaan.
- Korkeakoululla on dokumentoidut menettelytavat erikoistumisopintojen jatkuvaan kehittämiseen, joka perustuu sekä sisältöalan että koulutuksen tutkimuksen ja kehityksen seurantaan.

Eriyiskriteereitä vieraskielisinä toteutettaville erikoistumisopinnoille

- Vieraan kielen käytön opetuksessa tulee olla mielekkäällä tavalla perusteltua.
- Vieraskielistä opetusta on koulutuksessa oltava vähintään puolet.
- Kouluttajien kielitaito on varmistettu ennen koulutuksen alkamista.
- Opiskelijoiden kielitaito varmistetaan ennen koulutuksen alkua.
- Sekä kouluttajille että opiskelijoille on tarjolla tukitoimenpiteitä vieraan kielen käytön suhteen.
- Vieraan kielen oppimiselle on määritelty tavoitteet, mikäli koulutuksen tavoitteeksi on asetettu myös kielitaidon kehittyminen.

KORKEAKOULUJEN ARVIOINTINEUVOSTON JULKAISUJA

PL 20, 00501 HELSINKI

Puh. 09-7748 8410 Fax 09-7748 8414

<http://www.minedu.fi/kka/kka.html>

- 1:1997** Virtanen, A. (toim.): *Armottomat ammattikorkeakoulut – matkalla kehittyneisiin arviointijärjestelmiin*. Helsinki: Edita.
- 2:1997** Liuhanen, A.-M. (toim.): *Yliopistot arvioivat toimintaansa – mitä opitaan?* Helsinki: Edita.
- 3:1997** *Korkeakoulujen arviointineuvoston toimintasuunnitelma vuosille 1998–1999*. Helsinki: Edita.
- 4:1997** *Finska rådet för utvärdering av högskolorna: Verksamhetsplan 1998–1999*. Helsingfors: Edita.
- 5:1997** *Action Plan of the Finnish Higher Education Evaluation Council for 1998–1999*. Helsinki: Edita.
- 1:1998** Virtanen, A. (toim.): *Korkeakoulutettu poliisi. Poliisiammattikorkeakoulun ulkoinen arviointi*. Helsinki: Edita.
- 2:1998** Kantola, I. & Panhelainen, M. (toim.): *Kansainvälistyvät ammattikorkeakoulut, Jyväskylän, Tampereen ja Turun ammattikorkeakoulujen kansainvälistymisen asiantuntija-arviointi*. Helsinki: Edita.
- 3:1998** Junge-Jensen, F., Lundin, R., Nyman, G. & Wahlroos, B.: *Vart är Hanken på väg? Rapport av en extern utvärderingsgrupp*. Helsingfors: Edita.
- 4:1998** *167 syytä korkeakouluksi. Ammattikorkeakouluhakemusten arviointi 1998*. Helsinki: Edita.
- 5:1998** *Yliopistokoulutuksen laatuysköt. Arviointineuvoston esitys korkealaatuisen koulutuksen yksiköiksi vuosille 1999–2000*. Helsinki: Edita.
- 6:1998** Hämäläinen, K. & Moitus, S. (toim.): *Laatua korkeakoulutukseen – teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Edita.
- 7:1998** *Pilot Audit of Quality Work in Kajaani, Turku, Lahti and Häme Polytechnics*. Helsinki: Edita.
- 8:1998** Dahllöf, U., Goddard, J., Huttunen, J., O'Brien, C., Román, O. & Virtanen, I.: *Towards the Responsive University: The Regional Role of Eastern Finland Universities*. Helsinki: Edita.
- 9:1998** *Programme Evaluation of Industrial Management and Engineering in Finnish Higher Education Institutions*. Helsinki: Edita.
- 10:1998** *Quality Label? EQUIS Evaluation Report. Helsinki School of Economics and Business Administration*. Helsinki: Edita.
- 11:1998** *Three Finnish Universities in the International Perspective. CRE Institutional Review of Helsinki University of Technology, Tampere University of Technology, and Åbo Akademi University. CRE Reviewers' Reports*. Helsinki: Edita.
- 1:1999** Virtanen, A. (toim.): *Viittä vaille valmis? Ammattikorkeakouluhakemusten arviointi 1999*. Helsinki: Edita.
- 2:1999** Vähäpassi, A. & Moitus, S. (toim.): *Korkeakoulut alueidensa vetureina. Viisi näkökulmaa vaikuttavuuteen*. Helsinki: Edita.
- 3:1999** Booth, J., Erloff, M., Jones, A. & Paasikivi, P.: *Strategies for the Future. Evaluation of University of Art and Design Helsinki UIAH*. Helsinki: Edita.
- 4:1999** Kähkönen, J. & Lipponen, M. (toim.): *Laadun lähteillä. Itä-Suomen ammattikorkeakoulujen itsearvioinnin kehittäminen*. Helsinki: Edita.
- 5:1999** Tella, S., Räsänen, A. & Vähäpassi, A. (Eds.): *Teaching Through a Foreign Language. From Tool to Empowering Mediator*. Helsinki: Edita.
- 6:1999** Cheesmond, R., Grede, K., Lonka, K. & Román, G.: *From the Cherry Orchard to the Future. The Report of the Peer Review Team of the Theatre Academy of Finland*. Helsinki: Edita.
- 7:1999** Davies, J., Lindström, C.-G. & Schutte, F.: *Five Years of Development. Follow-Up Evaluation of the University of Oulu*. Helsinki: Edita.
- 8:1999** Perälä, M.-L. & Ponkala, O.: *Tietoa ja taitoa terveysalalle. Terveystieteiden korkeakoulutuksen arviointi*. Helsinki: Edita.
- 9:1999** *Audit of Quality Work. North Karelia and Mikkeli Polytechnics*. Helsinki: Edita.
- 10:1999** *Audit of Quality Work. Seinäjoki Polytechnic*. Helsinki: Edita.
- 11:1999** Jussila, J. & Saari, S. (toim.): *Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi*. Helsinki: Edita.
- 12:1999** Virtanen, A. & Mertano, S. (Eds.): *Learning by Comparing. The Benchmarking of Administration at the University of Helsinki*. Helsinki: Edita.

- 13:1999** Kuusinen, I. & Nurminen, M.: *Korkeakoulukirjaston asiakaspalvelun arviointi. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun, Helsingin kauppakorkeakoulun ja Leeds Metropolitan Universityn kirjastot.* Helsinki: Edita.
- 14:1999** Kuusinen, I. & Nurminen, M.: *Evaluation of Customer Service in the Academic Library. Libraries of Kymenlaakso Polytechnic, Helsinki School of Economics and Business Administration, and Leeds Metropolitan University.* Helsinki: Edita.
- 15:1999** Kristensen, B., Lindfors, T., Otley, D. & Stenius, M.: *TSEBA as a Learning Organisation. Evaluation of Turku School of Economics and Business Administration.* Helsinki: Edita.
- 16:1999** Lyytinen, Heikki K.: *Työelämäyhteistyön arviointi. Jyväskylän, Tampereen ja Turun ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyön ulkoinen arviointi.* Helsinki: Edita.
- 17:1999** Pehu-Voima, S. & Hämäläinen, K. (toim.): *Opetusta kehittävää arviointia.* Helsinki: Edita.
- 1:2000** Lehtinen, E., Kess, P., Stähle, P. & Urponen, K.: *Tampereen yliopiston opetuksen arviointi.* Helsinki: Edita.
- 2:2000** Cohen, B., Jung, K. & Valjakka, T.: *From Academy of Fine Arts to University. Same name, wider ambitions.* Helsinki: Edita.
- 3:2000** Goddard, J., Moses, I., Teichler, U., Virtanen, I. & West, P.: *External Engagement and Institutional Adjustment: An Evaluation of the University of Turku.* Helsinki: Edita.
- 4:2000** Almefelt, P., Kekäle, T., Malm, K., Miikkulainen, L. & Pehu-Voima, S.: *Audit of Quality Work. Swedish Polytechnic, Finland.* Helsinki: Edita.
- 5:2000** Harlio, R., Harvey, L., Mansikkamäki, J., Miikkulainen, L. & Pehu-Voima, S.: *Audit of Quality Work. Central Ostrobothnia Polytechnic.* Helsinki: Edita.
- 6:2000** Moitus, S. (toim.): *Yliopistokoulutuksen laatuysiköt 2001–2003.* Helsinki: Edita.
- 7:2000** Liuhanen, A.-M. (toim.): *Neljä aikuiskoulutuksen laatuylipistoa 2001–2003.* Helsinki: Edita.
- 8:2000** Hara, V., Hyvönen, R., Myers, D. & Kangasniemi, J. (Eds.): *Evaluation of Education for the Information Industry.* Helsinki: Edita.
- 9:2000** Jussila, J. & Saari, S. (Eds.): *Teacher Education as a Future-moulding Factor. International Evaluation of Teacher Education in Finnish Universities.* Helsinki: FINHEEC. <http://www.minedu.fi/minedu/education/finheec/finheec.html>
- 10:2000** Lämsä, A. & Saari, S. (toim.): *Portfoliosta koulutuksen kehittämiseen. Ammatillisen opettajan-koulutuksen arviointi.* Helsinki: Edita.
- 11:2000** *Korkeakoulujen arviointineuvoston toimintasuunnitelma 2000–2003.* Helsinki: Edita.
- 12:2000** *Finnish Higher Education Evaluation Council Action Plan for 2000–2003.* Helsinki: Edita.
- 13:2000** Huttula, T. (toim.): *Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuysiköt 2000.* Helsinki: Edita.
- 14:2000** Gordon, C., Knodt, G., Lundin, R., Oger, O. & Shenton, G.: *Hanken in European Comparison. EQUIS Evaluation Report.* Helsinki: Edita.
- 15:2000** Almefelt, P., Kekäle, T., Malm, K., Miikkulainen, L. & Kangasniemi, J.: *Audit of Quality Work. Satakunta Polytechnic.* Helsinki: Edita.
- 16:2000** Kells, H.R., Lindqvist, O.V. & Premfors, R.: *Follow-up Evaluation of the University of Vaasa. Challenges of a small regional university.* Helsinki: Edita.
- 17:2000** Mansikkamäki, J., Kekäle, T., Miikkulainen, L., Stone, J., Tolppi, V.-M. & Kangasniemi, J.: *Audit of Quality Work. Tampere Polytechnic.* Helsinki: Edita.
- 18:2000** Baran, H., Gladrow, W., Klaudy, K., Locher, J. P., Toivakka, P. & Moitus, S.: *Evaluation of Education and Research in Slavonic and Baltic Studies.* Helsinki: Edita.
- 19:2000** Harlio, R., Kekäle, T., Miikkulainen, L. & Kangasniemi, J.: *Laatutyön auditointi. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.* Helsinki: Edita.
- 20:2000** Mansikkamäki, J., Kekäle, T., Kähkönen, J., Miikkulainen, L., Mäki, M. & Kangasniemi, J.: *Laatutyön auditointi. Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu.* Helsinki: Edita.
- 21:2000** Almefelt, P., Kantola, J., Kekäle, T., Papp, I., Manninen, J. & Karppanen, T.: *Audit of Quality Work. South Carelia Polytechnic.* Helsinki: Edita.
- 1:2001** Valtonen, H.: *Oppimisen arviointi Sibelius-Akatemiassa.* Helsinki: Edita.
- 2:2001** Laine, I., Kilpinen, A., Lajunen, L., Pennanen, J., Stenius, M., Uronen, P., & Kekäle, T.: *Maanpuolustuskorkeakoulun arviointi.* Helsinki: Edita.
- 3:2001** Vähäpassi, A. (toim.): *Erikoistumisopintojen akkreditointi.* Helsinki: Edita.