

Markku Ihonen  
Jukka Kiho  
Kari Peltola  
Pasi Rautanen  
Ville Vuolanto

# Opiskelija opetuksen laadun kehittämisessä

Opetuksen ja tutkimuksen kehittämissyksikkö OTUKE  
Tampereen yliopisto  
2006

# Sisällys

1.	JOHDANTO	1
	Raportin tausta, tarkoitus ja rakenne	1
	Muuttuva yliopistokonteksti ja opiskelijuuden haasteet	3
	Oppiminen fokuksessa	8
2.	Opiskelija paikallisessa laadunvarmistustyössä	10
	Koulutuksen laadun arviointi ja kehittäminen Tampereen yliopistossa	10
	Opiskelijan vastuut ja tehtävät Tampereen yliopiston laadunvarmistusdokumenteissa	13
	Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa -hanke	16
3.	Kansainväliset tulokset ja ideat	19
	Brittiläinen malli ja sen soveltaminen Skotlannissa ja Italiassa	19
	Viron kehittyvä systeemi: tapaus Tartto	24
	Ruotsin malli ja kokemukset	25
4.	Opetuksesta oppimiseen – Opetuksen laadunarvioinnin kehittämishanke historiatieteen laitoksella	29
	Lähtökohtia	29
	Historiatieteen laitoksen omakuva	31
	Laitoksen käytäntöjä	32
	Millainen palautejärjestelmä voisi olla?	34
	Työryhmän ideoiden vastaanotto	34
	Kehittäminen ja työryhmän suositukset	36
5.	Pohdintaa	40
	Opiskelijat laatujärjestelmien toimijoina	40
	Opiskelijat oppimisen arvioinnissa	41
	Palautetyöhön osallistumiseen ohjaaminen	42
	Palautteen antaminen ja keruu	43
	Palautteen jälkikäsitteleminen ja palauttaminen	43
	Osallistumisen sudenkuopat	44
	Kohti meritoivaa osallistumista?	45

# 1. JOHDANTO

## Raportin tausta, tarkoitus ja rakenne

Mikä on opiskelijan rooli opetuksen ja oppimisen laadunarvioinnissa ja -kehittämisessä? Yliopisto-opiskelua ja -oppimista koskevassa tutkimuksessa aihe on jäänyt jonkin verran katveeseen. Niin sanotussa Bolognan prosessissa se on kuitenkin noussut tärkeäksi teemaksi: Berliinin kommuniqueassa 2003 puhutaan opiskelijoista täysiveroisina kumppaneina myös yliopistojen hallinnossa ja edellytetään, että yliopistot ja opiskelijajärjestöt etsivät keinoja lisätä opiskelijoiden osallistumista. Useimmissa Euroopan maissa opiskelijoiden edustuksesta yliopiston hallinnossa on säädetty laeilla tai asetuksilla. Josephine A. Bolanin mukaan tutkimukset osoittavat, että tavallisesti opiskelijaedustajia on 11–20% ja että opiskelijaedustus on vähiten säännöllistä ja vähiten vaikuttavaa laitos- ja tiedekuntatasolla – missä kuitenkin päätetään enin osa niistä asioista, jotka tosiasiaa vaikuttavat opiskeluun. Niin ikään on todettu, että yliopiston keskushallinnon tasolla opiskelijat vaikuttavat eniten sosiaalisiin seikkoihin ja ympäristöasioihin (kuten terveydenhoito ja asuminen<sup>1</sup>) ja vähiten budjettiin sekä henkilöstön työhönnottoon.<sup>2</sup>

Tässä raportissa pohditaan tätä ilmeisen perustavaa kysymystä opiskelijoiden roolista yliopisto-opetuksen ja opiskelun viimeaikaisten muutosten, joidenkin kansainvälisten esimerkkien ja omien, Tampereen yliopistosta tekemiemme havaintojen pohjalta.

Raportin ovat kirjoittaneet yhteistyönä Tampereen yliopiston opetuksen kehittämisspäälikkö Markku Ihonen, historian opiskelija Jukka Kiho, suunnittelija Kari Peltola<sup>3</sup>, ylioppilaskunnan (Tamy) koulutuspoliittinen sihteeri Pasi Rautanen ja yleisen historian assistentti Ville Vuolanto. Kyseessä on verrattain vapaamuotoinen raportti eräistä lukuvuonna 2005–2006 käydyistä pohdinnoista ja tehdyistä selvityksistä sekä yhdessä ideointityöstä ainelai-

---

<sup>1</sup> Monissa maissa yliopistot järjestävät opiskelijoiden asumisen ja siihen liittyvät fasilitetit ruokaloista pyykkipalveluihin. Esimerkiksi yhdysvaltalaisissa collegeissa opiskelijat ovat keskimäärin nuorempia kuin suomalaiset yliopisto-opiskelijat.

<sup>2</sup> Josephine A. Bolan: *Student Participation in Shared Governance: A Means of Advancing Democratic Values? – Tertiary Education and Management*, Spring 2005.

<sup>3</sup> Ihonen ja Peltola työskentelevät Tampereen yliopiston opetuksen ja tutkimuksen kehittämissyksikössä (OTUKE).

toksessa tehdystä ideointityöstä. Tampereen yliopisto osallistui syksystä 2005 alkuvuoteen 2006 kestäneeseen valtakunnalliseen koulutusprojektin "Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa".<sup>4</sup> Hankkeeseen useita yliopistoja ja korkeakouluja, ja raportissa kunkin oppilaitoksen osuus on luonnollisesti suppea. Koska yliopistossa perehdyttiin asiaan huomattavasti laajemmin kuin KKA:n julkaisu tuo esiin, paikallinen työryhmä piti aiheellisena dokumentoida taustoja ja prosessia yksityiskohtaisemmin.

Toiveenamme on, että tämä raportti voisi tukea laitosten vertaisoppimista ja niiden omia pohdintoja käynnissä olevassa opetuksen ja oppimisen laadunvarmistustyössä. Tarkoituksena ei ole tyrkyttää valmiita malleja vaan tarjota perusteltuja näkemyksiä opiskelijoiden roolin ja vastuun lisäämisestä opetuksen ja oppimisen laadunarvioinnissa, etenkin opiskelijapalautteen keräämisessä, analysoinnissa ja hyödyntämisessä. Jo opiskelijapalautteen kerääminen voi olla työlästä, mutta erityisesti sen erittelemisen ja strateginen hyödyntäminen on hankalaa. Toisaalta se on välttämätöntä opetuksen ja oppimisen laadun parantamisessa.<sup>5</sup>

Keskittyminen opiskelijapalautteeseen johtuu hankkeessa tehdystä rajauksesta. Sillä ei tietenkään tahdota väittää, että palautteen antaminen, kerääminen, käsittely ja hyödyntäminen olisi tärkein opetuksen ja oppimisen laatu järjestelmän osa-alue. Ajatellaan Askon Karjalaisen tavoin, että "koulutusorganisaation mikrotason toiminnot ovat ensisijaisia autenttista laatu järjestelmää perustettaessa".<sup>6</sup> Kun tavoitteena on hyvä oppiminen, ytimessä ovat konkreettiset "opiskelijan oppimisteot"<sup>7</sup> kuten opintojen suunnitteleminen, kirjallisuuden lukeminen, analysoiminen ja päättely, keskustelu, kirjoittaminen ja harjoittelu. Oman oppimisen itsearviointi kuuluu ymmärtääksemme tähän ytimeen,<sup>8</sup> ja siltä osin opiskelijapalauttekin on primaaritason toimintaa.

Koulutuksen kehittämisessä ja laadunvarmistuksessa voidaan ajatella olevan eri tasojen kysymyksiä. Ensinnäkin on ero yleisen opetuksen laadunvarmistuksen teoreettisen tutkimuksen ja sen paikallisten (maakohtaisten, yliopistokohtaisten, yksikkökohtaisten) sovellusten välillä – eli laadunvarmistusstrategioiden ja -ohjelmien välillä. Toiseksi nämä ohjelmat ja enemmän tai vähemmän normatiiviset mallit eroavat laadunvarmistuksen käytännöistä ja toimintatavoista. Tämän raportin fokuksessa ei ole opiskelijoiden asema laadunvarmistuksen kokonaisuuden ja koulutuksen laajamittaisessa kehittämisessä, vaan tavoit-

---

<sup>4</sup> Hankkeesta raportoidaan erikseen Korkeakoulujen arviointineuvoston (KKA) julkaisusarjassa vuoden 2006 aikana.

<sup>5</sup> Ks. esim. Lee Harvey: Student Feedback (Editorial). – *Quality in Higher Education*, Vol. 9, No. 1, April 2003; Lee Harvey ja Jethro Newton: Transforming Quality Evaluation. – *Quality in Higher Education*, Vol. 10, No. 2, July 2004.

<sup>6</sup> Askon Karjalainen: Koulutuksen laatu järjestelmän perusteet. Artikkelijulkaisu 2005. Oulun yliopisto, Opetuksen kehittämisyksikkö.

<sup>7</sup> "Oppimisteon" käsitteestä ks. edellisen lisäksi Anita Nuutinen ja Askon Karjalainen: Opetuksellisen osaamisen rakentuminen Konnevedellä – Peda-forum-yhteistyönä. – *Peda-forum* 2/2004.

<sup>8</sup> Oppimisen itsearviointia oppimisprosessin omistajuuden ja opiskeluun sitoutumisen lisääjänä korostavat muun muassa David Boud: *Enhancing Learning through Self-assessment*. London: Kogan Page 1996 sekä Georg Brown, Joanna Bull ja Malcolm Pendlebury: *Assessing Student Learning in Higher Education*. London and New York: Routledge 1996 (1977).

teena on varsin yleisen kehystyksen jälkeen etsiä joitakin käytännön toimintavaihtoehtoja ja -linjoja.

Raportin alussa kartoitetaan opiskelijoiden asemaa muuttuvassa yliopistomaailmassa ja niitä oppimiseen vaikuttavia tekijöitä, joihin koulutuksen kehittämisessä pyritään vaikuttamaan. Olennaista on kysyä, miten yliopistojen kansainvälistymis-, tehokkuus- ja tulospaineet muuttavat opiskelijan asemaa ja rooleja ja millainen opiskelijan toiminta edistää yliopiston onnistumista koulutustehtävässään.

Laadunvarmistusohjelmia ja niiden käytännön toteutusta käsitellään kartoittamalla opiskelijoiden asemaa Tampereen yliopiston opetuksen ja oppimisen laadunvarmistusjärjestelmässä ja strategioissa. Lisäksi luodaan katsaus muutamaa kansainvälisiin vertailuyliopistoihin, ja sen jälkeen esitellään Tampereen yliopiston historiatieteen laitoksen hanketta esimerkkinä laadunvarmistuksen ideoiden konkreettisesta kehittämisprojektistä. Lopuksi kokoamme pohdiskellen yhteen ajatuksiamme opiskelijan roolista opetuksen ja oppimisen laadunvarmistuksessa ja -kehittämisessä.

## Muuttuva yliopistokonteksti ja opiskelijuuden haasteet

Opiskelijoiden suhdetta opettajiin, omaan oppiaineeseen, omaan laitokseen, tiedekuntaan ja koko yliopistoon säätelevät monet arjessa näkymättömät tekijät. Ne säätelevät opiskelijan asemaa, roolia ja mahdollisuuksia vaikuttaa omiin opintoihinsa. Keskeisin muutosprosessi on käynnissä oleva liukuma kansallisesta korkeakoulupolitiikasta kansainväliseen.

Viime vuosikymmeninä yliopistot ovat kohdanneet kaikkialla suuria haasteita ja joutuneet ennen näkemättömään muutosrulljanssiin. Kun monien samanaikaisten, usein erittäin monimutkaisten muutosten hallinta ylipäättään on työlästä eikä edes muutoksen suunnista ja aikatauluista ole yhteistä käsitystä, yliopistojen johto ja opettajakunta kokevat melkoista epävarmuutta. Tämä ei voi olla heijastumatta heidän toimintaansa ja sitä kautta opiskelijoihin. Opiskelijat seuraavat tilannetta lisäksi mediasta ja edunvalvontaorganisaatioidensa kautta.

Kehityskululla ei ole yhtä yhteistä lähtökohtaa tai syytä, mutta usein on viitattu yliopistojen toimintaympäristön kansainvälistymiseen ja siitä seuranneeseen lisääntyneeseen kilpailuun. Opiskelijan kannalta kansainvälistyminen lienee lähtökohtaisesti myönteistä, mutta nykyisen talouskilpailun peruseetos ja säännöt nostavat helposti niskakarvoja pystyyn. Lisabonin strategiana<sup>9</sup> tunnettu julkilausuma on korostanut Euroopan tarvetta luoda vastaavoima paitsi Yhdysvalloille myös Aasian nouseville talousmahdeille. Strategian mukaan vuoteen 2010 mennessä Euroopasta "on tultava maailman kilpailukykyisin ja dynaamisin tietoon perustuva talous, joka kykenee ylläpitämään kestäväää talouskasvua, luomaan uusia

---

<sup>9</sup> Tässä viitataan maaliskuussa 2002 Lissabonissa kokoontuneen Eurooppa-neuvoston linjauksiin ja niitä seuranneihin jatkotoimiin. Strategian etenemistä voi asiakirjatasolla seurata esim. osoitteesta: [http://europa.eu.int/growthandjobs/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/growthandjobs/index_en.htm).

ja parempia työpaikkoja ja lisäämään sosiaalista yhteenkuuluvuutta". Sen ydin on eurooppalaiselle koulutuspolitiikalle luontaisen monimuotoisuuden yhdistäminen tehokkaaseen yhteistyöhön. Keskeiset strategiset tavoitteet ovat koulutusjärjestelmien laadun ja vaikuttavuuden parantaminen, koulutukseen pääsyn helpottaminen ja koulutusjärjestelmien lähentäminen ympäröivään maailmaan.<sup>10</sup>

Eurooppalaisella yhteiskuntarakenteella – ja ehkä arvopohjallakaan – ei pärjätä heittäytymällä taisteluun työn tai raaka-aineiden kustannuksista. Sen sijaan huomio kannattaa suunnata korkeaan osaamiseen. Ajatuksena on, että Euroopassa voidaan laadukkaalla koulutuksella tuottaa asiantuntijoita, jotka synnyttävät teollisia, kaupallisia, sosiaalisia ja kulttuurisia innovaatioita. Tarvitaan yhä parempaa osaamista sekä syvyysuunnassa (perustutkimus ja uudet tieteelliset oivallukset) että leveyssuunnassa (koulutuksen työelämärelevanssi, tietojen ja taitojen siirrettävyys yliopistosta työelämään ja työtehtävästä toiseen). Toisaalta myös saatavilla olevan informaation määrä on kasvanut eksponentiaalisesti, ja internetin aikakaudella tieteellisesti tutkitun tiedon erottaminen muusta informaatiosta on hankalaa. Tällaisessa tilanteessa yliopisto-opiskelijalta vaaditaan paljon, sillä käytännössä hänen on osaltaan varmistettava saamansa koulutuksen arvo työmarkkinoilla. Varmistamiseksi ei välttämättä riitä tarjottavan koulutuksen suorittaminen hyvin arvosanoin, vaan on ehkä lisäksi pystyttävä kyseenalaistamaan opetuksen sisältöjä sekä vaatimaan parempaa opetusta ja ohjausta.

Yllä luonnehditussa mallissa innovaatioita ei välttämättä tarvitse toteuttaa siellä, missä ne on keksitty. Erinäisistä syistä malli ei ainakaan toistaiseksi toimi kovin hyvin. Olennaisinta on joka tapauksessa se, että Euroopassa vallitsee kohtalainen konsensus siitä, että koulutusjärjestelmillä on edessään suuria haasteita ja että nimenomaan yliopistot ovat avainasemassa. Euroopassa onkin lanseerattu lukuisia ohjelmia yliopistokoulutuksen merkittävyyden, vaikuttavuuden ja laadun kohentamiseksi. Paljo puhe vaikuttavuudesta ja laadusta on nostanut monella taholla niskakarvoja pystyyn, ja itse termit ovat kärsineet melkoisen inflaation. Suomalaiselle keskustelulle on ollut luonteenomaista muistioiden tehtailu; niillä yliopistoihin ovat vaikuttaneet sekä valtiolliset tahot (kuten valtioneuvoston, opetusministeriön, Suomen akatemian, Korkeakoulujen arviointineuvoston ja Stakesin työryhmät) että työelämän toimijatahot.

Lukuisista muistioista ja opetusministeriön tavasta viitata niihin vuotuisessa tulosneuvotteluprosessissa on johdettavissa vähintään epäsuorasti, että yliopistot halutaan kytkeä osaksi teollisia ja kaupallisia innovaatioketjuja. Tässä ajattelumallissa yliopistojen velvollisuutena on valmistaa opiskelijaksi ottamansa työmarkkinoiden käytettäväksi mahdollisimman nopeasti ja mahdollisimman hyvin työelämävalmiuksin – mikä termi niin ikään herättää närää osassa akateemista maailmaa. Valtiovalta haluaa vastinetta huomattavalle panostukselleen yliopistoihin ja opiskelijoihin.

Sekä opettajat että opiskelijat ymmärrettävästi kokevat tällaisen ajattelu- ja menettelytavan uhkaavan yliopiston ja yliopisto-opiskelun perinteistä identiteettiä. Puhe perinteisestä

---

<sup>10</sup> Koulutus Euroopassa: erilaiset järjestelmät, yhteiset päämäärät vuoteen 2010 saakka. Koulutusjärjestelmien tulevaisuuden tavoitteita koskeva työohjelma. Euroopan komissio, Koulutuksen ja kulttuurin pääosasto 2002.

identiteetistä on tietenkin helposti ideaalikuva luomista, sillä aidosti humboldtilaisen sivistysyliopiston perään ei tosimitoissa haikaile monikaan. Kiistatonta kuitenkin on, että risti-riitaiset odotukset ja vaatimukset ajavat sekä yliopisto-opettajia että -opiskelijoita ennen näkemättömän tiukille.<sup>11</sup>

Erityisen vaikeaksi on koettu opetuksen ja oppimisen laadun säilyttäminen määrällisten vaatimusten (tutkintojen ja julkaisujen määrät, valmistumisajat) koko ajan kasvaessa. Toistaiseksi ei kuitenkaan ole vankkaa näyttöä siitä, että tutkintojen tai oppimisen laatu yliopistoissa olisi heikennyt. Sen sijaan tohtoreiden työllistymisen arvioidaan hiukan heikenneen vuonna 2003 tehdyn selvityksen jälkeen.<sup>12</sup> Nyt laatua täytyy myös osoittaa niin rahoittajille ja yhteistyökumppaneille kuin mediayleisölle ja kansainväliselle yliopistoyhteisölle. Osittain tästä syystä yliopistoissa on käynnistetty kaikkia toimintoja kattavien laadunvarmistusjärjestelmien rakentaminen ja dokumentointi. Järjestelmät on tarkoitus auditoida kansallisesti vuoteen 2010 mennessä. Sekä eurooppalaisessa (ENQA) että suomalaisessa yliopistojen laadunvarmistustyössä korostetaan opiskelijoiden ja sidosryhmien roolia.<sup>13</sup>

Kiinnostus yliopistoihin on kasvanut mediassa, ja yliopistoja tosiasiaa yritetään ohjaila virallisten ohjausjärjestelyjen (opetusministeriö) lisäksi monilta muilta tahoilta median muokkaamasta kansalaismielipiteestä valtiovarainministeriöön ja Euroopan unioniin asti. Tämä selittää osaltaan yliopistoissa koettua poukkoilua. Säädosohjailua on vähennetty jo hyvän aikaa, ja johtamisen tavat niin kansallisella tasolla kuin yliopistojen sisälläkin ovat muuttuneet osin manageristisiksi. Toiminnassa korostetaan tehokkuutta, ja huomiota kiinnitetään ennen kaikkea mitattavissa oleviin tuloksiin. Tähän yhdistyy selkeä hierarkkisuus (esimerkiksi opetusministeriön suhteessa yliopistoihin).

Vallitsevan tavoite- ja tulosohtausideologian mukaisesti yliopistot saavat yhä pienemmän osan budjetistaan valtiolta, ja etenkin tutkimusrahoitus on kilpailtua. Suomessa yliopistojen rahanjakomallia on vastikään uudistettu korostamaan yliopistojen toiminnan laatua ja tuloksellisuutta; vähimmäisresurssit perustutkintokoulutukseen on toistaiseksi kuitenkin luvattu.<sup>14</sup> Kaikissa suomalaisissa yliopistoissa on lisäksi sisäiset rahanjakomallit.

---

<sup>11</sup> Ks. esim. Hans Mäntylä ja Hanna Päiviö: Toivon ja epätoivon äärellä akateemisessa työssä. – Tulosohtautta autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Toimittaneet Helena Aittola ja Oili-Helena Ylijoki. Helsinki, Gaudeamus 2005.

<sup>12</sup> Tohtoreiden työllistyminen, sijoittuminen ja tarve. Suomen Akatemian julkaisuja 4/03; Jyri Manninen ja Saara Luukannel: Tohtorit ja lisensiaatit työmarkkinoilla. Vuonna 2002 Helsingin yliopistosta valmistuneiden lisensiaattien ja tohtoreiden sijoittuminen työmarkkinoille kolme vuotta tutkinnon suorittamisen jälkeen. Tutkimusraportti. Helsinki, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia 2006.

<sup>13</sup> ENQA:n keskeiset asiakirjat löytyvät osoitteesta: <http://www.enqa.net/documents.lasso>. Tärkeimmät kotimaiset asiakirjat ovat Korkeakoulutuksen laadunvarmistus. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:6 sekä Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi. Auditointikäsikirja vuosille 2005–2007. Korkeakoulujen arviointineuvosto 2005. Ensimmäiset auditoinnit on tehty, ja niiden raportit ovat luettavissa osoitteesta: <http://www.kka.fi/projektit/etusivu.lasso>

<sup>14</sup> Yliopistojen tulosohtautuksen kehittämistyöryhmä III. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:24.

Opiskelijan tekemä tulos (tutkinto, usein myös opintopistemäärä) vaikuttaa tulosityksikön (laitoksen tai tiedekunnan) taloudelliseen menestykseen, mikä myös heijastuu opiskelijan ja yksikön vuorovaikutukseen.

Suomalaisessa ajattelussa yliopistokoulutus on totuttu yhdistämään markkinoiden sijasta yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen, tasa-arvoon ja hyvinvointiin. Kansainvälisesti korkea-asteen koulutuksesta on kuitenkin tullut kauppatavaraa, ja koulutusmarkkinat ovat yksi nopeimmin kasvavia kansainvälisen kaupan aloja.<sup>15</sup> Suomessakin on ehdotettu huomattavia lukukausimaksuja EU:n ulkopuolelta tuleville tutkinto-opiskelijoille ("lahjakkaille, taloudellisen tuen tarpeessa oleville" ulkomaisille opiskelijoille voitaisiin kuitenkin vastavasti maksaa stipendejä).<sup>16</sup> Monissa maissa yliopistokoulutuksenkin on oltava ainakin osittain taloudellisesti tuottavaa. Etenkin maissa, joissa on käytössä lukukausimaksujärjestelmä – joko ulkomaisille tutkinto-opiskelijoille tai myös oman maan kansalaisille – koulutuksen laatu joutuu erityiseen syyniin.

Esimerkiksi Yhdysvalloissa, Australiassa ja Isossa-Britanniassa yliopistoja seurataan tarkasti, ja niiden on ollut välttämätöntä luoda vankkoja laadunvarmistusmenettelyjä. Ajatuksena on, että opiskelijat voisivat tietää koulutusta valitessaan ja koulutukseen hakeutessaan, millaista opetusta ja ohjausta he voivat odottaa. Tämä tietenkin johtaa yhdenlaiseen opiskelijakeskeisyyteen, vahvaan asiakkuusajatteluun: yliopisto tarjoaa opiskelijalle palveluja vapailta markkinoilla, jossa hän voi perustellusti vaatia parempaa tuotteen tai palvelun laatua vastineeksi rahoilleen. Tällaisessa tilanteessa opiskelijasta tulee kuningaskuluttaja – jonka on toisaalta herkeämättä valvottava omia etujaan, joko yksin tai edustajiensa välityksellä.

Yhdessä edellisten muutosten kanssa yliopistojen opiskelijamäärät ovat kasvaneet merkittävästi ja niiden rekrytointipohja on laajennut. Monissa maissa se on merkinnyt yliopisto-opintojen avautumista kokonaisille ihmisryhmille, joiden keskuudessa koulutusta ei ole aiemmin arvostettu ja joilla ei ole takanaan ja tukenaan akateemisissa opinnoissa hyödyllistä sosiaalista pääomaa. Suomessa sosiaalis-taloudellista yläluokkaa ja korkeakoulusivistyntyneistöä on ollut vähän, ja korkeakoulutus on ollut merkittävä väylä sosiaaliseen nousuun. Koulutusjärjestelmä on viimeistään peruskoulu-uudistuksen jälkeen osaltaan homogenisoinut väestöä tässä suhteessa.

Yksi merkittävä muutos on ollut ammattikorkeakoulujärjestelmän kehkeytyminen, kasvu ja vakiintuminen 1990-luvun puolivälistä lähtien. Yliopistoissa ammattikorkeakouluihin suhtaudutaan yleensä melko varauksellisesti, osin siksi, että valtiovallan koetaan panostaneen niihin yliopistojen kustannuksella. Myös ammattikorkeakoulujen opetuksen ja tutkintojen tasoa on epäilty; seikalla on merkitystä sekä ammattikorkeakouluista yliopistoihin siirryttäessä että valmistumisen jälkeen työpaikoista kilpailtaessa. Yliopistot ovat kiinnittäneet huomiota myös siihen, että ammattikorkeakouluissa on selvää vetoa yliopistojen suuntaan ("academic drift"); tämä koskee muun muassa oppilaitosten englanninkielisiä nimiä, tutkintonimikkeitä ja tutkimustoiminnan asemaa ja roolia.

---

<sup>15</sup> Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö 2003.

<sup>16</sup> Korkeakoulujen ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden maksutyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:22.

Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilu päättyi odotetusti siihen, että jatkotutkinnot päätettiin muodollisesti rinnastaa ylempiin korkeakoulututkintoihin (maisteri), eli ne määriteltiin Bolognan prosessissa toisen syklin korkeakoulututkinnoiksi. Vastaavasti ammattikorkeakoulun perustutkinnot rinnastuvat alempiin korkeakoulututkintoihin (kandidaatti) ja ovat täysiverisiä Bolognan prosessin ensimmäisen syklin tutkintoja. Huomattavaa on, etteivät nykysäädökset estä ammattikorkeakoulussa toisen syklin opinnot suorittanutta haakeutumasta kolmannen syklin koulutukseen eli tohtoriopintoihin.<sup>17</sup>

Virallisesti Suomi vannoo duaalimallin nimeen: ei ainoastaan opetusministeriö vaan myös työmarkkinat korostavat yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen erillisyyttä ja lainmukaisia erilaisia tehtäviä. Toisaalta etenkin valtiovalta edellyttää sektoreiden välistä yhteistyötä.<sup>18</sup> Ilmassa on merkkejä monenlaisista murtumista, jotka saattavat purkaa kahden rinnakkaisen väylän järjestelemän verrattain nopeastikin (näin on käynyt muun muassa Isossa-Britanniassa ja Australiassa).

Yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna kaikki edellä sanottu johtaa tai on johtamassa moniin muutoksiin. Yhtäältä opiskelijat joutuvat kilpailemaan keskenään hyviä koulutuspaikoista ja valmistuttuaan työpaikoista, mutta toisaalta heiltä edellytetään yhteistyötä paitsi edunvalvonnassa myös keskeisenä työelämätautona. Opiskelijoiden onkin sekä yksilöinä että yhdessä vaalittava ja vaadittava koulutukselta hyvää laatua; vastaavasti yliopistojen tulee aktiivisesti ottaa opiskelijat mukaan koulutuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Samalla kun paineet opintojen nopeaan suorittamiseen kasvavat, toiminta opiskelijajärjestöissä, yliopiston hallintoelimissä, työryhmissä ja toimikunnissa syö yhä enemmän aikaa opiskelulta (ja työssäkäynniltä).

Kukaan ei välttämättä tiedä, mitä ja miten kannattaa opiskella, ja mitä opiskelija tarkkaan ottaen voi odottaa koulutukselta. Viime kädessä opiskelija kantaa vastuun kaikista valinnoistaan, tekipä hän niitä ohjattuna tai ilman ohjausta. Kaiken kaikkiaan yliopisto-opiskelijan identiteetti on murroksessa ristiriitaisten odotusten paineissa. Jussi Onnismaa näkee tilanteen kriittisesti: "Yksilön maailma ei ole hänen itsensä hallittavissa, vaikka epäonnistumisen riskit on sysätty yksilön kannettaviksi. Yksilöiden odotetaan entistä enemmän hallitsevan erilaisia mahdollisuuksia, vaikka asioiden hallinta ja seurausten ennakointi näyttävät yhteiskunnan monimutkaisuuden vuoksi tulleen mahdottomiksi."<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Ammattikorkeakoulutuksen asema eurooppalaisella korkeakoulutusalueella. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:10; Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4.

<sup>18</sup> Käynnissä onkin lukuisia hankkeita, joista raportointivaiheeseen on jo ehtinyt "Joustava opintoketju Pohjois-Savossa". Hankkeessa tarkasteltiin opiskelijoiden liikkumista oppilaitosten välillä opiskelijavalinnan, opintojen ohjauksen, aiempien opintojen hyväksi lukemisen, täydentävien opintojen, opetussuunnitelmien ja laadunvarmistuksen näkökulmista. Ks. Tuula Peura – Ulla Kekäläinen: Korkeakouluopiskelijan monet mahdollisuudet. Joustava opintoketju Pohjois-Savossa -hankkeen loppuraportti. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja D 2/2006.

<sup>19</sup> Jussi Onnismaa: Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 91. Joensuu: Joensuun yliopisto 2003.

## Oppiminen fokuksessa

Kansainvälisessä yliopistokeskustelussa puhutaan yhä useammin oppimisesta opettamisen asemesta. Kyse ei ole vain painopisteen siirtymästä opettajakeskeisestä pedagogiikasta opiskelijakeskeiseen, vaan isommasta kulttuurisesta muutoksesta, jota nykyaikainen oppimistutkimus siivittää. Keskustelussa on käytetty oppimisyhteiskunnan käsitettä luonnehtimaan siirtymää informaatioyhteiskunnan jälkeiseen aikaan, jossa yksilöiden ja yhteisöjen menestyminen perustuu olennaisesti kykyyn oppia nopeasti ja jatkuvasti uusia vaikeita asioita ja taitoja.<sup>20</sup> Hyvän ymmärtävän oppimisen arvostamiselle ja korostamiselle on rationaalisia syitä: sen, mitä ja miten yliopistoissa opitaan, uskotaan vaikuttavan merkittävästi kansakunnan hyvinvointiin ja taloudelliseen menestymiseen. Niin kuin aiemmin on hahmoteltu, yliopistot mielletään yhä useammin kansallisten innovaatiojärjestelmien osaksi. Suomessa tämä näkyy valtiiovallan esittäminä tehokkuus- ja vaikuttavuusvaatimuksina sekä kilpailumentaliteetin suosimisena. Kolikon kääntöpuolena yliopistojen painoarvo ja niiden ainakin epäsuora vaikutusvalta yhteiskunnassa on samalla kasvanut, kun sekä poliittisen päätöksenteon että markkinoilla menestymisen tueksi tarvitaan syvällistä ja ajantasaista tutkimustietoa.

Yliopisto kouluttaa akateemisia asiantuntijoita, jotka eivät ainoastaan vastaa nopeasti muuttuvien työmarkkinoiden kysyntään vaan jotka toiminnallaan myös muuttavat työmarkkinoita. Suomalaisen yhteiskunnan osaamistaso ei nouse ainoastaan siitä, että akateemista väkeä rekrytoidaan ennalta määrättyihin työtehtäviin. Akateemisesti yhä paremmin koulutettu väki alkaa työmarkkinoille päädyttyään muuttaa työtehtäviään enemmän tietoa ja tutkimuksellisia menettelyjä käyttäviksi. Kehittyneisiin länsimaisiin yhteiskuntiin on syntymässä uudenlaisten tietotyöntekijöiden ryhmä, jonka tehtäviä ja toimintaa ei voida etukäteen kuvata siihen tapaan kuin perinteisten tietotyöntekijöiden kuten opettajien, insinöörien, suunnittelijoiden ja tutkijoiden työtä.

Uusi oppimistutkimus<sup>21</sup> haastaa aiemmat käsitykset älykkyydestä, oppimisesta ja tiedosta. Saatavilla olevan informaation määrän vuoksi merkityksellisen tiedon löytäminen on yhä vaikeampaa. Toisaalta se on yhä tärkeämpää, koska nykyaikaisessa tietotyössä tyypillisiä ovat avoimesti määritellyt ongelmat, joihin ei ole yhtä oikeaa vastausta. Tällaisten käsitteellisesti monimutkaisten ja usein kulttuurisesti määräytyvien ongelmien käsittely edellyttää suuren tietomäärän syvällistä hallintaa. Hyvään tulokseen pääseminen edellyttää kehittyneitä metakognitiivisia taitoja eli kykyä ohjata, säädellä ja arvioida omaa ajattelun ja oppimisen prosessiaan.<sup>22</sup> Oppimistutkimuksessa metakognitiiviset taidot yhdistetään usein

---

<sup>20</sup> Tuoreehkoja suomalaisia jäsennyksiä on muun muassa teoksessa Anneli Eteläpelto ja Päivi Tynjälä (toim.): *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY 2002.

<sup>21</sup> Tässä on hyödynnetty etenkin teosta Kai Hakkarainen, Kirsti Lonka ja Lasse Lipponen: *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY 2004.

<sup>22</sup> Oppijan metakognitiivisten taitojen merkitystä nopeasti lisääntyvän, muuttuvan ja puuttuvan tiedon maailmassa korostaa muun muassa John Biggs: *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Berkshire: Open University Press 2003. Metakognitiiviset taidot yhdiste-

itseohjautuvaan oppijaan, johon liitetään muun muassa itsenäisyys, vastuullisuus, halu oppia, kyky suunnitella ja arvioida omaa toimintansa, avoimuus uusille kokemuksille ja kyky muuttaa oppimistavoitteita ja -strategioita.<sup>23</sup> Usein avoimien ongelmien ratkaisemisessa yksittäisen ihmisen tiedonkäsittelyjärjestelmän suorituskyky ei kerta kaikkiaan riitä, vaan on pystyttävä rakentelemaan tietoa kollektiivisesti ja oppimaan tehokkaasti muilta. On siis opittava suunnittelemaan, säätelemään ja arvioimaan myös ryhmän ajattelua ja oppimista.

Tieteenalan tai ammattialan keskeisten sisältöjen ja menetelmien oppimisen lisäksi tarvitaan oppimaan oppimista. Akateemista asiantuntijaa voitaisiinkin luonnehtia oppimisen ammattilaiseksi. Tämä taito on välttämätön nykyisessä työelämässä, jossa yhä enemmän siirrytään työpaikasta ja -tehtävästä toiseen. Myös siirtymät työn ja koulutuksen välillä ovat yleisiä, ja peräti harvoja akateemisia ammatteja voidaan harjoittaa menestyksellisesti ilman ajoittaista lisäkoulutusta. Toisaalta tämä voi vähentää yliopistojen perustutkintokoulutuksen painetta: olipa koulutus kuinka laajaa ja syvällistä tahansa, aikaansa enempiä se ei kannata.

Uusille tietotyön muodoille ovat luonteenomaisia joustavasti muuttuvat sosiaaliset verkostot, joita on osattava rakentaa, pitää yllä ja hyödyntää. Kollektiivinen tiedonrakentelu edellyttääkin kognitiivisten taitojen lisäksi hyviä sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Sekä muodollinen että epämuodollinen oppiminen tapahtuu lisäksi yhä enemmän uusissa oppimisympäristöissä, joissa hyödynnetään tieto- ja viestintätekniikkaa. Tekniikka mahdollistaa avointen ongelmien ratkaisemisessa välttämättömän rikkaan kommunikaation, esimerkiksi abstraktien mallien ja kuvioiden yhdessä muokkaamisen, mutta siitä puuttuu joitakin kasvokkaisuviestinnälle ominaisia, yhdessä oppimista edistäviä piirteitä.

Kaiken kaikkiaan: akateemisten työtehtävien edellyttämä osaaminen vaatii hyvää oppimista, johon johtavat opiskelijan tarkoituksenmukaiset oppimisteot. Niitä tukevat ja mahdollistavat pedagogisesti oikeanlaatuinen opetus ja ohjaus sekä koko muu oppimisympäristö. Laadun kehittämisessä aivan olennaista on opiskelijan oma arvio tavoitteiden mukaisesta oppimisestaan sekä vertaisten ja opettajan antama palaute siitä. Itsearvioinnin lisäksi yliopisto-opiskelijalta edellytetään palautetta oppimista tukevasta oppimisympäristöstä. Tätä palautetta laitos ja koko yliopisto voivat – ja niiden tulee – käyttää opetuksen ja ohjauksen kehittämiseen.

---

tään myös reflektioon ja itsereflektioon; ks. esim. Maijaliisa Rauste-von Wright, Johan von Wright ja Tiina Soini: *Oppiminen ja koulutus*. Yhdeksäs, uudistettu painos. Helsinki: WSOY 2003.

<sup>23</sup> Ks. esim. Jukka Koro: *Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa*. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 1993.

---

## 2. Opiskelija paikallisessa laadunvarmistustyössä

### Koulutuksen laadun arviointi ja kehittäminen Tampereen yliopistossa

Tampereen yliopisto pyrki vuonna 1996 laatimassaan strategiassa "kehittymään valtakunnallisesti parhaaksi opetuksen ja korkeakoulupedagogiikan yksiköksi".<sup>24</sup> Edellisenä vuonna toteutetussa yliopiston opetuksen ulkoisessa arvioinnissa korkeakoulupedagogista toimintaa oli pidetty edistyskellisenä ja opetussuunnitelmatyötä järjestelmällisenä. Ongelmia oli todettu olevan opintojen ohjauksessa, palautteen määrässä ja laadussa, tavoitteiden asettamisessa, opetuksen ja oppimisen laadun arvioinnissa, tuutoritoiminnassa, opetusansioiden huomioon ottamisessa virantäytössä ja opetuksen arvostamisessa.<sup>25</sup>

Strategian pohjalta perustettiin OPLAA-projekti (1996–2001), joka tähtäsi kulttuuriseen muutokseen. Hankkeen merkittävimpiä yksittäisiä saavutuksia oli se, että tiedekunnissa laadittiin opetusansioita painottavat opettajien meritointisäädökset ja laitoksissa opetuksen laadunvarmistusjärjestelmät. Kumpikaan ei käynyt kivutta, eikä lyhyessä ajassa päästy niin syvälliseen muutokseen kuin oli toivottu. Ajattelutapa alkoi kuitenkin vähitellen muuttua opettamiselle ja sen laadulle suosiollisemmaksi. Sen sijaan oppimisen ja opiskelijan oman toiminnan kysymykset eivät vielä nousseet vahvasti esiin.<sup>26</sup>

Yliopiston opetuksen tila arvioitiin uudelleen vuonna 1999. Ulkoisen arviointiryhmän raportin mukaan yliopistossa oli kiinnitetty runsaasti huomiota opetuksen laadun varmistukseen, ja tietoisuus laadun merkityksestä oli läpäissyt koko yhteisön. Kehittämisessä ja arvioinnissa tiedekunnat ja laitokset kuitenkin poikkesivat toisistaan. Parhaimmillaan laatua kehitettiin järjestelmänä hallinnon, opettajien ja opiskelijoiden dialogissa.<sup>27</sup>

---

<sup>24</sup> Tampereen yliopiston strategia. Tampere 1996.

<sup>25</sup> Johan von Wright, Elina Haavio-Mannila, Raimo Konttinen, Leena Syrjäla: Tampereen yliopiston opetuksen arviointi. Ulkopuolisen arviointiryhmän raportti. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikanlinjan julkaisusarja 29, 1995.

<sup>26</sup> Markku Ihonen: Mitä arvioinnin jälkeen. – Peda-forum 1/2004.

<sup>27</sup> E. Lehtinen, P. Kess, P. Stähle ja K. Urponen: Tampereen yliopiston opetuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1:2000.

Kohennettavaakin oli. Arvioijien mielestä toimijoiden yhteistyö oli osin heikkoa, vastuut epäselviä ja yhteys yliopiston johtoon vähäistä. Yleisesti ottaen yksikköjen laadunvarmistusjärjestelmien tuottama tieto ei vaikuttanut riittävästi opetuksen kehittämiseen, eikä opiskelijoilla ollut käsitystä antamansa palautteen hyödyntämisestä: "Opiskelijoille oli erityisesti jäänyt epäselväksi se, miten saatua palautetta käytetään hyväksi opetussuunnitelmien, yleisten opetusjärjestelyjen ja yksittäisten opettajien antaman opetuksen laadun parantamisessa."

Arviointiraportin mukaan opiskelijat kokivat aika yleisesti olevansa irrallaan ja tietämättömiä laitoksensa laadunvarmistustyöstä. Laadunvarmistusjärjestelmät nähtiin monissa tiedekunnissa melko muodollisina, ei tosiasiaa toimivina. Jos opiskelijoiden integroituminen laitosyhteisöön oli jäänyt vähäiseksi, vain harvat opiskelijat olivat edes kiinnostuneita laadunvarmistusjärjestelmistä. Opiskelijat eivät uskoneet voivansa vaikuttaa kuin rajallisesti opetuksen laatuun. Opetusansioita ei vielä kukaan painotettu virantäytössä. Opetus oli enimmäkseen opettajan henkilökohtainen asia, ja opetusta kehittävät opettajat kokivat jäävänsä yksin. Opetushenkilökunta halusi opetuksen laadun painopisteen tiedekuntiin ja laitoksille keskushallinnon sijasta.

Vuonna 2000 opetuksen tilaa arvioi yhdysvaltalainen professori David Dill samansuuntaisesti. Hän piti yliopiston opetuksen laatuja järjestelmää myös monimutkaisena ja epäili opetuksen laadun painottuneen oppimisen laadun kustannuksella.<sup>28</sup> OPLAA-projektissa käsiteltiin esille tulleita huomioita, ja vuonna 2001 ehdotettiin, että yliopistoon perustettaisiin "hallintoviraston opinto- ja kansainvälisten asioiden vastuualueelle opetuksen tukiyksikkö hoitamaan opetuksen ja oppimisen tuki- ja kehittämisspalveluita".

Vuosina 2001–2003 yliopistossa oli käynnissä opetusministeriön rahoittama Kompassi-hanke, jossa luotiin vertaistukeen perustuva opiskelijaopinto-ohjaajajärjestelmä (ns. ootit) ja koordinoitu opiskelijatuutorointi. Kaikkiin muihin tiedekuntiin paitsi lääketieteelliseen tiedekuntaan otettiin opintojen keski- tai loppuvaiheessa oleva opiskelija antamaan vertaisohjausta etenkin sivuaineopintojen valinnassa. Ootit olivat mukana myös antamassa laitosten uusille opiskelijoille opiskelutaitojen koulutusta sekä järjestämässä lukuisia tapahtumia kuten laitosten työelämäpäiviä. Ooteilla oli yhteinen työtila yliopistolla, ja he olivat työsuhteessa opinto- ja kansainvälisten asiain osastoon, vuodesta 2002 uuteen Opetuksen kehittämissyksikköön. Uudet ootit koulutettiin tehtävään, ja heille annettiin työnohjauksellista tukea. Hankkeen päätyttyä ootit siirrettiin tiedekuntiin, joille osoitettiin hankerahaa tätä varten.

Tampereen yliopistossa opiskelijatuutorointia oli perinteisesti hoidettu ylioppilaskunnassa. Kompassi-hankkeessa yliopisto otti asiasta lisää vastuuta, ja alkoi organisoida systemaattista opiskelijatuutorien ja tuutorivastaavien koulutusta. Alkuvuodesta pidettyihin tilaisuuksiin osallistui kunkin oppiaineen tuutorivastaavan lisäksi opettajatuutori tai muu opettaja, jonka erityisellä vastuulla oli uusien opiskelijoiden vastaan ottaminen. Alkuvuoden koulutuksia varten tuotettiin vuosittain uusi tuutoriopas Opetuksen kehittämissyksikössä.

---

<sup>28</sup> David Dillin raportti "An Evaluation of the Academic Quality Assurance System at the University of Tampere, Finland" on luettavissa osoitteessa:  
<http://www.uta.fi/hallintokeskus/ok/oplaa/dillreport.htm>.

Alkusyksyllä, ennen lukuvuoden käynnistymistä, järjestettiin tiivis koulutuspäivä kaikille tuutoreille.

Tampereen yliopistossa tuutoritoimintaa on kehittänyt TUUKE-ryhmä, jossa opiskelijoilla (ylioppilaskunnalla) on keskeinen rooli. Koulutuksiin ilmoittautumisista ovat vastanneet Opetuksen kehittämissyksikkö (opettajat) ja ylioppilaskunta (opiskelijat). Koordinoitu tuutoritoiminta on kehittynyt edelleen Kompassi-hankkeen jälkeen, ja yliopisto on varannut siihen vuosittain noin puolen ihmisen työpanoksen. Vuonna 2006 koordinoituvastuu siirtyy opinto- ja kansainvälisten asiain osastoon.

Tampereen yliopiston seuraavassa strategiassa 2001 ehdotettiin perustettavaksi uutta asiantuntijaelintä, opetusneuvostoa. Sen tehtävänä olisi tukea opetuksen suunnittelua, valmista määrärahojen jakoa opetushankkeille ja -innovaatioille, linjata opettajien pedagogista koulutusta ja organisoida arviointia. Opetusneuvoston valmisteluelimeksi ja sen aloitteiden toteuttajaksi strategia ehdotti opetuksen kehittämissyksikön perustamista. Neuvosto perustettiin 2001 ja yksikkö 2002.<sup>29</sup>

Keväällä 2003 yliopistossa kartoitettiin koulutuksen laatuja järjestelmää vastauksena Korkeakoulujen arviointineuvoston pyyntöön. Kartoituksessa todettiin, että "jo yliopiston normaalit rakenteet ja toiminnat sisältävät paljon laatua tuottavia, ylläpitäviä ja varmistavia elementtejä", kuten laitosten oman toiminnan arviointi osana tulosneuvotteluja, opiskelijapalaute, sijoittumis- ja työelämäpalaute sekä opiskelijatietojärjestelmän tuottama tieto. Kartoituksessa kirjattiin myös syitä, miksi arviointitietoa ei ole onnistuttu riittävästi käyttämään hyväksi opetustyön johtamisessa ja kehittämisessä.

Vuonna 2004 valmistuneen opetusministeriön muistion "Korkeakoulutuksen laadunvarmistus" edellyttämiin toimiin kattavan laadunvarmistusjärjestelmän kokoamiseksi ryhdyttiin toden teolla syksyllä 2004. Muistion keskeinen sisältö oli se, että kunkin yliopiston tulee laatia ja dokumentoida keskeiset toiminnat kattava laadunvarmistusjärjestelmä, joka tullaan auditoimaan vuoteen 2010 mennessä.<sup>30</sup> Rehtorin asettama ja opetuksesta vastaavan vararehtorin johtama työryhmä jätti keväällä 2005 suunnitelman yliopiston laatuja järjestelmän kehittämiseksi. Siinä esitettiin laatuja järjestelmän periaatteet ja tavoitteet, kartoitettiin yliopiston laatuja järjestelmän tila, kirjattiin auditointiin valmistautumisen keskeiset toimet sekä kuvattiin kolmen yksikön laatuja järjestelmän rakentumista.<sup>31</sup>

Yliopistossa on sittemmin edetty suunnitelman suuntaviivojen mukaan. Työssä korostuu yksiköiden vapaus ja velvollisuus rakentaa laadunvarmistuksensa omista lähtökohdistaan ja tavoitteistaan.<sup>32</sup> Toisaalta laatuja työ on kytketty sisäisiin tulosneuvotteluihin. Jo syksyllä 2005 yksiköiden tuli raportoida yliopiston johdolle laatuja työnsä vaiheesta ja etenemissuunnitelmistaan. Tätä kirjoitettaessa yksiköille ollaan antamassa ohjeita seuraaviin tulos-

---

<sup>29</sup> Tampereen yliopiston strategia. Tampere 2001.

<sup>30</sup> Korkeakoulutuksen laadunvarmistus. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:6.

<sup>31</sup> "Suunnitelma Tampereen yliopiston laatuja järjestelmän kehittämiseksi" on luettavissa osoitteessa: [http://www.uta.fi/laatuja\\_rjestelma/laatuja\\_oryhma\\_muistio24052005.pdf](http://www.uta.fi/laatuja_rjestelma/laatuja_oryhma_muistio24052005.pdf)

<sup>32</sup> Ks. Tampereen yliopiston laatusivusto osoitteessa: [http://www.uta.fi/laatuja\\_rjestelma/](http://www.uta.fi/laatuja_rjestelma/)

neuvotteluihin valmistautumiseksi; sitä varten on muun muassa laadittu koko yliopiston laadunvarmistusjärjestelmän runko, johon yksiköiden omat järjestelmät nivelletään.

Koulutuksen laadun varmistaminen on jo pitkään ollut määrätietoista joillakin osa-alueilla. Esimerkiksi yliopistosta valmistuneiden maisterien sijoittumisseuranta<sup>33</sup> on vakiintunut, ja opiskelijavalintaa varten on luotu oma laatulistansa<sup>34</sup>. Opiskeluprosessista on tullut avainsana suunniteltaessa opetuksen, ohjauksen, opiskelun ja oppimisen laadun varmistusta. Yksittäiset hankkeet on koottu kehittämisohjelmaksi, jonka yliopisto on nimennyt Hyvästä paremmaksi yliopistoksi -ohjelmaksi. Ohjelmassa muun muassa toteutetaan vuosittain sähköpostikysely kolmannen vuoden opiskelijoille.<sup>35</sup>

Vuoden 2006 alussa Opetuksen kehittämysyksikön ja vuonna 2004 toteutetun tutkimuksen ulkoisen arvioinnin toiminnot yhdistettiin opetuksen ja tutkimuksen kehittämysyksiköksi (OTUKE). Ajatuksena oli saattaa yhteen opetuksen ja tutkimuksen kehittämistoimia, koska niiden uskottiin tukevan merkittävästi toisiaan ja koska opettaja ja tutkija eleivät yliopistossa yleensä samassa nahassa.

## Opiskelijan vastuut ja tehtävät Tampereen yliopiston laadunvarmistusdokumenteissa

Kansainvälisessä keskustelussa suomalaista yliopistojärjestelmää on pidetty kohtalaisen opiskelijakeskeisenä. Mutta mitä tämä opiskelijakeskeisyys tarkemmin ottaen on? Vastaus-ta voidaan etsiä tarkastelemalla joukkoa Tampereen yliopiston virallisia ja epävirallisia asiakirjoja, joissa oletettavasti puhutaan opiskelijan asemasta ja roolista koulutuksen laadunvarmistuksessa. Pääasiallisena aineistona ovat 1999 laaditut laitosten laadunvarmistus-asiakirjat ja muistiot 1999 käydyistä dekaanien ja tiedekuntien laitosten välisistä neuvotte-luista.<sup>36</sup> Jonkin verran on hyödynnetty aiemmin mainitun vuoden 1999 arvioinnin ulkopuo-listen arvioijien näkemyksiä tiedekuntien tilanteesta, Tampereen yliopistossa vuonna 2003 laadittua koulutuksen laatujärjestelmän kartoitusta (vastauksena KKA:n kyselyyn) sekä Tampereen yliopiston koulutuksen laatuposteria<sup>37</sup> vuodelta 2004. Tässä annettava kuva on melkoinen karkeistus eikä tee oikeutta kaikille yksiköille. Lainaukset dokumenteista on pyritty valitsemaan siten, että ne edustaisivat kohtalaisen yleistä linjaa eivätkä aiheetta lei-maisi yksittäisiä yksiköitä.

---

<sup>33</sup> Ks. Ura- ja rekrytointipalvelujen verkkosivut osoitteessa: <http://www.uta.fi/rekrytointi/>

<sup>34</sup> Opiskelijavalintojen laatulista on osoitteessa: [http://www.uta.fi/opiskelu/opetuksen\\_tuki/opiskelijavalinnat/laatulista.pdf](http://www.uta.fi/opiskelu/opetuksen_tuki/opiskelijavalinnat/laatulista.pdf)

<sup>35</sup> Vuoden 2005 kysely tuloksineen on luettavissa osoitteessa: [http://www.uta.fi/opiskelu/kyselyt/opiskelijakysely\\_2005/](http://www.uta.fi/opiskelu/kyselyt/opiskelijakysely_2005/)

<sup>36</sup> Molemmat ovat kansitettuna OTUKE:n arkistossa.

<sup>37</sup> Tampereen yliopiston laatuposteri (2004) on osoitteessa: <http://www.uta.fi/hallintokeskus/ok/tutkintorakenneuudistus/laatu/laadunhallintatay.pdf>.

Vuoden 1999 laadunvarmistusasiakirjat ja niihin liittyvät keskustelumuistiot antavat melko laajan kuvan siitä, miten Tampereen yliopiston laitoksissa ja tiedekunnissa nähtiin tuolloin opetuksen ja oppimisen laadunvarmistus. Käsityksissä heijastuu selvähkösti sekä vuoden 1995 aika perusteellinen opetuksen ulkopuolinen arviointi että sen jälkeen käynnistynyt OPLAA-projekti ja nimenomaan sen ohjeistus laadunvarmistusasiakirjojen laatimiseksi. Monissa laitoksissa seurailtiin OPLAAn tarjoamaa asiakirjarunkoa.

Laitosten laadunvarmistusjärjestelmien kuvauksissa ei yleensä määritellä koulutukselle laadullisia tavoitteita: "Perusopintojen opetuksen laadukas ja tehokas hoitaminen [ – – ] pääaineopetuksen hoitaminen siten, että asetetut tutkintomäärät saavutetaan pitäen tutkintojen laatu ja taso korkeana." Joissakin tapauksissa tavoitteet kuitenkin kuvataan määrittelemällä koulutuksen tuottama osaaminen.

Opiskelijan erityiseksi rooliksi laadunvarmistusjärjestelmien kuvaukset ja niiden pohjalta käydyt keskustelut esittävät lähinnä palautteen antamisen opetuksesta sekä osallistumisen laitosneuvostojen ja työryhmien toimintaan. Niin kuin seuraavat suorat lainaukset osoittavat, kummassakin tiedostettiin ongelmia:

- Opetuksen laatua on seurattu palautteilla, mutta se on osoittautunut erittäin ongelmalliseksi. Esimerkiksi [oppiaineen x] osalta palaute on ollut ristiriitaista, joten sillä ei ole ollut seurauksia eli opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna palautteesta ei ole ollut hyötyä. Palautteiden toimivuutta on analysoitu, ja on todettu, että opettajat eivät kerää säännöllisesti palautetta. Lisäksi palautekeskusteluihin ei tule paljonkaan opiskelijoita eikä palautekysymyksiä aina palauteta. [ – – ] Palaute voidaan antaa myös kirjallisesti ja anonyyminä, mutta tällöin kuitenkin ongelmana on se, ettei tiedä, kuinka suurta ryhmää palaute edustaa.
- Kirjallinen opiskelijapalaute ohjautuu suoraan luennoitsijalle, jolloin opetuksen kehittämistyö jää ko. luennoitsijan oman harkinnan varaan. Tämä saattaa olla uhka opetuksen laadun henkilökohtaiselle kehittämiselle, mutta pidemmällä tähtäimellä opetuksen sisällöllinen laatu on tärkeintä ja sen arvioimisessa suora opiskelijapalaute ei ole paras informaatiolähde. (Opiskelijoiden kyky nähdä opetuksellinen kokonaisuus saattaa olla – ainakin opiskelun alkuvaiheessa – rajoittunut.) On ollut havaittavissa, että opiskelijat täyttävät kurssiarviointilomakkeita aikaisempaa vähemmässä määrin. Syyksi on esitetty se, "etteivät ne kuitenkaan vaikuta mihinkään". Opiskelijoiden mielestä kirjallista kurssipalautetta tulisi voida antaa jo luentojen aikana (esim. kurssin puolivälissä), näin kurssin sisältöä tai opetusmenetelmiä olisi mahdollista muuttaa nopealla aikataululla.
- Laitoksen edustaja kertoi, että laitoksella on hyvä keskusteluilmapiiri. Palautejärjestelmä ei kuitenkaan toimi, sillä saatu palaute on ollut aina samanlaista eli siitä ei ole ollut mitään hyötyä. Laitoksen edustaja muistutti palautteen palautteen tärkeydestä: kurssin alussa on kerrottava opiskelijoille, miten kurssia on edellisestä kerrasta muutettu. Palaute pitäisi kerätä toiseksi viimeisellä kerralla. Laitoksen edustaja luonnehti palautetta yhdeksi strategisen ajattelun työkaluista. Opiskelijoiden edustaja kertoi, ettei hän ole nähnyt laitoksella palautekysymyksiä.
- Virallisissa elimissä vaikuttamista on opiskelijoiden mielestä hankaloittanut se, että tiedot päätettävistä asioista tulevat niin myöhään, etteivät opiskelijat ennätä vaikuttaa niihin.

- Opiskelijoiden edustaja totesi, että laitos on pieni, joten periaatteessa kommunikointia opiskelijan ja opettajan välillä tapahtuu väkisinkin, mutta aina ei kuitenkaan näin ole. Mitään lomakejärjestelmää ei palautteen antamiselle ole. Laitoskokouksiin ei ole osallistunut riittävästi opiskelijoita, mutta asia on opiskelijoiden puolella otettu käsiteltäväksi.
- Opiskelijoiden mielestä opettajien tulisi luennoilla enemmän tiedottaa siitä, että opetusta saa arvostella ja palautetta antaa, ja että tämä vaikuttaa opetuksen sisältöön ja opetustapaan. Opiskelijat voisivat tietenkin itsekin olla aktiivisia ja kysellä ja kritisoida ilman, että siihen opettaja erikseen patistelee.

Kuvauksissa todetaan lisäksi käytännön ongelmia kuten opiskelijoiden ja opettajien luontevien vuorovaikutusfoorumien puuttuminen (opintokirjakäytännön lakattua) sekä opiskelijoiden jakautuminen passiivisiin vastaanottajiin ja aktiivisiin vaikuttajiin. Yliopiston uusissa rakennuksissa opetustilat on pitkälti erotettu opettajien työtiloista, eikä niissä ole opiskelijoille ja opettajille yhteisiä tiloja.

Opiskelijoiden siis edellytetään antavan kurssipalautetta sekä vastaavan kyselyihin ja arviointeihin. Arviointeja Tampereen yliopistossa onkin tehty runsaasti, mutta niistä ei ole aina saatu täyttä hyötyä.<sup>38</sup> Opiskelijoiden niin ikään edellytetään osallistuvan hallintoeliimiin sekä laitosten, tiedekuntien ja koko yliopiston työryhmiin. Tampereen yliopistossa on pitkään ollut vallalla käytäntö, että valinnat muihin kuin laitostason työryhmiin tekee ylioppilaskunta.

Lisäksi opiskelijan rooliin kuuluu se, että hän ottaa vastaan opetuksen ja kehittämistoimet mutta ei aktiivisesti osallistu niihin. Epäsuorasti on pääteltävissä, että opiskelijan odotetaan hyötyvän toimista. Opiskelija osoittaa oppimistaan tenttien lisäksi muun muassa portfolioin ja essein. Melko monissa laitoksissa osa opiskelijoista on jo hyvän aikaa antanut jonkin verran opetusta tai osallistunut muuten aktiivisesti opetushankkeisiin. Joillakin laitoksilla opiskelijat osallistuvat opettamiseen opettajien kumppaneina. Opiskelijat nähdään myös ryhmätoimijoina. Monilla laitoksilla ainejärjestöt tai niiden edustajat muun muassa järjestävät laitoskahveja, jotka ovat verrattain vakiintuneita, päätösvallattomia keskustelurakenteita.

Vuoden 1999 laadunvarmistusjärjestelmien laadinnassa opiskelijat eivät vielä olleet vahvasti mukana; joissakin tapauksissa opiskelijat kuulivat asiasta ensi kertaa sen tullessa laitosneuvoston hyväksyttäväksi. Nyt käynnissä olevassa laatutyössä opiskelijat ovat paremmin mukana, mutta jopa korkealaatuisen koulutuksen yksikköhakuun valmistautuminen keväällä 2005 käynnistyi joillakin laitoksilla pelkin opettajavoimin.

Asiakirjojen ulkopuolelta voidaan edelleen todeta, että jotkin ainejärjestöt keräävät itse palautetta opetuksesta ja saattavat sen opettajille. Joissakin laitoksissa edellytetään vertaispalautteen antamista – ainakin joidenkin opettajien ryhmäopetuksessa. Kun yliopistossa

---

<sup>38</sup> Myös opetusministeriön palautteessa Tampereen yliopistolle vuoden 2003 toiminnasta (saatekirje päivätty 23.6.2004) asia on pantu merkille: "Yliopisto raportoi varsin hyvin toteutuneista ja käynnissä olevista arvioinneista, mutta jatkossa tulee kiinnittää huomiota erityisesti tulosten hyödyntämiseen yliopistossa" ja: "Yliopistolla on pitkä[t] perinteet koulutuksen arvioinnissa ja sen kansainvälisessä yhteistyössä, mutta työn tuloksia ei ole vielä täysimittaisesti hyödynnetty yliopiston sisällä."

tehtiin vuonna 2003 melko kattava opintojen kuormittavuuskartoitus, materiaalin kerääminen annettiin ainejärjestöjen vastuulle.<sup>39</sup> Enimmäkseen menettely toimi hyvin, mutta joillakin laitoksilla ainejärjestöt eivät esimerkiksi saaneet käyttää laitoksen kopiokonetta eivätkä jakaa kysymyslomakkeita opetustilanteissa.

Tampereen yliopiston strategiassa ja laadunvarmistukseen liittyvissä asiakirjoissa korostetaan hyvää oppimista. Vuoden 2004 laatuposterissa todetaan eksplisiittisesti, että "päävastuu oppimisesta on opiskelijalla". Posteria valmisteltiin muun muassa yliopiston opetusneuvostossa, jossa opiskelijat olivat aktiivisesti mukana. Jo 1999 laadituissa laadunvarmistusjärjestelmien kuvauksissa esitetään tietenkin paljon yksittäisiä toimia, jotka auttavat hyvään oppimiseen. Ohjauksesta 1990-luvun asiakirjoissa puhutaan vielä varsin vähän.

Opiskelijoiden roolia Tampereen yliopiston opetuksen laadunvarmistuksessa arvioitaessa on lopuksi syytä viitata korkealaatuisen koulutuksen yksikköihin. Yliopisto sai opiskelijamääränsä perusteella esittää Korkeakoulujen arviointineuvostolle viittä ehdokasta korkealaatuisen koulutuksen yksiköksi tulossopimuskaudelle 2007–2009. Kiinnostuksensa laatu-yksiköksi ilmaisi neljätoista laitosta tai koulutusohjelmaa, joista yliopisto valitsi viisi lopullista ehdokastaan niiden tekemien kirjallisten esitysten perusteella. Kaikkien yksikköjen ehdokkuusprosessissa opiskelijoilla oli olennainen rooli, mutta useimmissa yksiköissä keskustelu ehdokkuudesta käynnistyi ensin opettajakunnan keskuudessa, ja muutamissa yksiköissä opiskelijoita ei ollut kutsuttu kokoukseen, jossa opetuksen kehittämispäällikkö tapasi yksikön väkeä. Prosessi päättyi 19.1.2006, jolloin arviointineuvosto myönsi neljälle Tampereen yliopiston ehdokkaalle korkealaatuisen koulutuksen yksikön statuksen kaudeksi 2007–2009. Palautteessa yliopistoille arviointineuvosto mainitsi laatu-yksiköiksi valittujen yhdeksi erityiseksi ansioksi opiskelija- ja oppimiskeskeisyyden. Tampereen yliopiston yksikköjen osalta havainto vastaa tämän artikkelin kirjoittajien käsitystä.<sup>40</sup>

## Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa -hanke

Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) järjesti yhteistyössä Oulun yliopiston kanssa koulutusprojektin, Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa (OOLA), jonka tavoitteena oli opiskelijan roolin löytäminen ja kehittäminen osaksi korkeakoulujen laadunvarmistusta. KKA:n hanke-esityksessä keväältä 2005 asian tärkeys tiivistettiin seuraavasti:

*Opiskelijoiden antama palaute on tärkeää opetuksen kehittämisen kannalta. Se kertoo myös opetuksen laadusta. Opetuksen laadunvarmistusjärjestelmässä opiskelijoilla voi olla muitakin tehtäviä kuin vain pelkästään palautteen antajan rooli.*

---

<sup>39</sup> Anu Mielikäinen: Opintojen kuormittavuusselvitys. Kartoitus Tampereen yliopiston opinnoista lukuvuonna 2002–2003. Opetuksen kehittämyksikkö, Tampereen yliopisto 2004.

<sup>40</sup> KKA:han toimitetut ehdotukset ovat luettavissa osoitteessa:  
<http://www.kka.fi/projektit/etusivu.lasso?id=817&sivu=5>

Koulutusprojektin tehtävänä oli tukea korkeakouluissa meneillään olevaa laadunvarmistustyötä. Osallistujat saivat mahdollisuuden syventyä tuetusti opiskelijan roolin kehittämiseen omassa korkeakoulussaan. Projekti tarjosi asiantuntemusta, vertaistukea ja keskustelumahdollisuuksia paikalliseen laatutyöhön.

Hanke käynnistyi syksyllä 2005, ja siihen valittiin ilmoittautumisjärjestyksessä viisi yliopistoa ja viisi ammattikorkeakoulua aktiivisiksi piloteiksi. Yksi yliopistoista vetäytyi jo alkuvaiheessa. Pilottikorkeakouluissa muodostettiin työryhmät, hanketiimit, joissa oli edustus opiskelijoista, laatuhankeparissa työskentelevistä henkilöistä sekä muista pilotille tärkeistä tahoista. Tampereen yliopistossa hanketiimin kokosi opetuksen kehittämispäällikkö Markku Ihonen keväällä 2005. Ainelaitosten edustajaksi lupautui historiatieteen laitokselta assistentti Ville Vuolanto. Yliopiston tradition mukaisesti opiskelijaedustusta kysyttiin ylioppilaskunnasta, jonka edustajaksi ryhmään tuli koulutuspoliittinen sihteeri Pasi Rautanen. Ylioppilaskunta esitti, että ryhmän toisena opiskelijajäsenenä toimisi ainejärjestö Patinan edustaja Jukka Kiho. Tiimiä täydennettiin vielä opetuksen kehittämissyksikön suunnittelijalla Anu Hyttisellä ja sittemmin hänen äitiyslomasijaisellaan suunnittelija Kari Peltolalla.

Hankkeen pilottikorkeakoulut tuottivat projektin aikana paikalliset ehdotuksensa opiskelijan asemasta, roolista, toimintamahdollisuuksista ja toimintatavoista opetuksen laadunarvioinnissa. Ehdotusten alkuun saattamiseksi järjestettiin valtakunnallinen aloitusseminaari. Seminaarin jälkeen osallistujat työstivät ehdotustaan itsenäisesti annettua tukimateriaalia hyödyntäen ja saaden tukea projektin suunnittelijalta, halutessaan myös toisilta pilottikorkeakouluilta.

Projekti organisoitiin vaiheittaisena siten, että alkusyksyllä 2005 käytiin Ymmärrysvaiheeseen liittyviä tehtäviä ja materiaaleja läpi, loppusyksyllä toteutettiin Ideointi-vaihe ja -päivä, ja keväällä 2006 oli vuorossa Raportointi-vaihe. Tehtäviä tarkasteltiin ja käsiteltiin sekä yksilötasolla että hanketiimin yhteisenä työskentelynä.

Työryhmän valmiit ehdotukset ja toimintakertomukset raportoitiin järjestäjille alkukevällä 2006. Raportointi toimi käsillä olevan tekstin alkuituna. Ymmärrys-osiossa tuotettuja tekstejä käytetään hyväksi luvussa 3 ja luvun 4 alaluvussa "Lähtökohtia". Ideointi-jakson tekstit muodostavat pohjan tämän alkuosalle sekä benchmarking-työskentelyn osalta luvulle 3.

Ymmärrys-vaiheessa peruskysymyksinä olivat: Miksi opiskelijan roolia pitää laajentaa, ja mihin opiskelijan roolin laajentaminen perustuu? Kysymyksiin haettiin vastauksia käymällä läpi joitakin korkeakouluorganisaatioiden arkea kuvaavia tapausesimerkkejä, joissa tuotiin esille opiskelijoiden osallistumisvaikeuksia ja -esteitä yksittäisessä opetustilanteessa, tyypillisessä palautteenantotilanteessa ja yksikön laitoskokouskäytännössä. Hanketiimin tehtävänä oli tutkia opiskelijoiden, opettajien ja laitosten roolia kyseisissä tilanteissa, ja pohtia koulutusorganisaation perusprosessien ja laadun tuottamisen toteutumista niissä sekä esittää parannusehdotuksia. Samalla perehdyttiin oman yliopiston opetuksen laadunarviointijärjestelmään eräiden julkisten asiakirjojen ja muun saatavilla olevan materiaalin pohjalta. Dokumenttitarkastelun lisäksi tehtiin pieniä kyselyjä opiskelijoille, jotta saataisiin selville, toteutuvatko dokumentoidut pyrkimykset opiskelun arjessa. Huomion kohteena olivat dokumenteissa esiintyvät ja käytännössä koettavat opiskelijavastuut ja opiskelijatehtävät laadunarviointityössä. Vastuita ja tehtäviä tarkasteltiin sekä yksilö- että ryhmätasolla sekä suh-

teessa opiskelijoiden ja opettajien yhteistyöhön laatutyössä. Lopputuloksena oli kuva siitä, miksi ja missä yhteydessä opiskelijan mukaanotto opetuksen laadunarviointiin on tärkeää. Tukea tarjosi myös projektin suosittelu materiaali. Keskeisimpinä lähteinä olivat Lee Harvey'n ryhmän ja Asko Karjalaisen laatujärjestelmiä ja palauteprosesseja käsittelevät artikkelit. Ensin mainituissa artikkeleissa kuvataan ulkoisen laadunarvioinnin ja rutinoituneen palautekeruun ongelmia. Suurimmaksi puutteeksi nähdään kyvyttömyys kehittämiseen ja muutokseen. Kirjoittajat esittävät ratkaisuksi kehittämiseen pyrkivää palauteprosessia ja laadunarviointia, jonka keskiössä on oppiminen. Laadunarvioinnin tulisi olla organisaation sisäistä toimintaa, jota ulkoiset arvioinnit tukevat.<sup>41</sup> Karjalaisen artikkeli arvioi vallitsevien laatujärjestelmien sopivuutta ja käytettävyyttä koulutusorganisaatiossa. Artikkelissa pohditaan koulutusjärjestelmän erityisluonnetta, opiskelijan asiakkuutta, prosessien kuvaamisen merkitystä koulutuskontekstissa sekä oppimisen prosessia. Näistä lähtökohdista rakennetaan koulutukseen sopivaa laatujärjestelmää, jossa oppiminen on keskiössä ja jossa opiskelija on tärkeä yhteistyökumppani.<sup>42</sup>

Hankkeen Ideointi-vaiheessa etsittiin erilaisia opiskelijan osallistumisen mahdollisuuksia laatutyöhön asettamalla seuraavat kysymykset keskeisiksi: Mitä rooleja opiskelijalla voi olla? Mitä rooleja opiskelijalla on ulkomaisissa yliopistoissa? Mitkä roolit sopivat omaan korkeakouluyhteisöön? Työryhmä teki benchmarkingia tutustumalla Ruotsin tilanteeseen. Lukumateriaalina toimi Uppsalan yliopiston laaturyhmän kokoama raportti<sup>43</sup>, joka sisältää laajan näkökulman laatutyöhön ja korostaa opiskelijan osuutta kaikissa laatutyön osavaiheissa. Tässäkin tehtävässä huomion kohteena oli raportin artikkeleissa esiintyvä opiskelijoiden ja opettajien yhteistyö sekä opiskelijoiden vastuut ja tehtävät laadunarviointityössä, niin yksilö- kuin ryhmätasolla. Lisäksi benchmarkattiin joidenkin ulkomaisten yliopistojen laadunarviointia. Tarkoituksena oli tutkia opiskelijoiden asemaa laadunarvioinnissa, vastaavaan tapaan kuin edellä. Tehtävien kautta tutustuttiin erilaisiin tapoihin hahmottaa opiskelijoiden rooli laatu- ja kehittämistyössä. Näiden pohjalta koottiin avoimessa ideointipäivässä omaan kehittämistilanteeseen soveltuvia ideoita.

---

<sup>41</sup> Lee Harvey: Student Feedback. – Quality in Higher Education, Vol. 9, No. 1, 2003.; Lee Harvey and Jethro Newton: Transforming Quality Evaluation. – Quality in Higher Education, Vol. 10, No. 2. 2004.

<sup>42</sup> Asko Karjalainen: Koulutuksen laatujärjestelmän perusteet. Artikkelijulkaisu 2005.

<sup>43</sup> Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling. En antologi med exempel från elva lärosäten. Högskoleverkets rapportserie 2004:23 R.

### 3. Kansainväliset tulokset ja ideat

Kansainvälisesti laadunvarmistukseen ja opetuksen laatuun on kiinnitetty huomiota Bolognan prosessin myöhemmissä vaiheissa. Tavoitteena on ollut luoda yhteisiä kriteereitä ja parantaa kansainvälistä yhteistyötä. Asia nousi esille etenkin Berliinin julistuksessa 2003.<sup>44</sup> Bergenin julistuksessa 2005 tarkistettiin prosessin etenemistä ja todettiin asian edenneen: "Pidemmälle on kuitenkin vielä päästävä, varsinkin opiskelijoiden osallistumisen ja kansainvälisen yhteistyön osalta."<sup>45</sup>

Tämän luvun tarkoituksena on esitellä kansainvälisiä esimerkkejä opiskelijoiden roolista laadunvarmistuksessa. Lähtökohtana ovat paikalliset mallit ja käytännöt. Esitettyjä ajatuksia ja ideoita arvioidaan suhteessa siihen, miten niistä voitaisiin oppia arvioitaessa ja kehitettäessä laadunvarmistusta Tampereen yliopistossa ja sen yksiköissä. Esimerkit ovat lähinnä lähialueilta, Virossa, Ruotsista ja Skotlannista, mutta myös joitakin Italian käytäntöjä reflektoidaan.

#### Brittiläinen malli ja sen soveltaminen Skotlannissa ja Italiassa

Skotlannissa on viisitoista tiedeyliopistoa. Opetuksen laadunarviointiin on kiinnitetty paljon huomiota, ja saatavilla on runsaasti lähinnä opettajakuntaa tukevaa materiaalia. Tavoitteena on mahdollisimman tarkan käytäntöjen kirjaamisen kautta varmistaa toimintojen läpinäkyvyys sekä arvioitavuus. Osin päällekkäisiin – Ison-Britannian, Skotlannin, yliopistojen, niiden yksikköjen (schools) ja yksittäisten opettajien – palaute- ja laatu järjestelmiin uhraataan paljon resursseja.<sup>46</sup>

---

<sup>44</sup> Berliinin julistus on osoitteessa:

[http://www.ntb.ch/SEFI/milestones/Berlin\\_Comm\\_engl.pdf](http://www.ntb.ch/SEFI/milestones/Berlin_Comm_engl.pdf)

<sup>45</sup> Bergenin julistus on osoitteessa:

[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf)

Julistuksen suomennos on osoitteessa: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/>

<sup>46</sup> Tiedot Skotlannin järjestelmästä ja käytännöistä ovat peräisin lähinnä seuraavista lähteistä: Quality systems of higher education in Scotland 12.-18.9.2004. Matkaraportti, Eduta-instituutti (tämän raportin kirjoittajista Markku Ihonen osallistui kyseiselle matkalle); "Academic Review: Institutional Review. University of Edinburgh", Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) 2003, sivulla: <http://www.qaa.ac.uk/reviews/reports/institutional/edinburgh/edinburgh.asp>; Edinburghin yliopiston suunnittelukeskuksen sekä opetus- ja oppimiskeskuksen internet- sivut (Centre

Dundeen yliopistossa on panostettu paljon opiskelijoiden osallistumiseen yliopiston opetuksen ja oppimisen suunnitteluun ja arviointiin. Yliopistoon on perustettu erityinen *Class Reps Central*, joka tarjoaa palveluja opintojakson tai modulin opiskelijaedustajille (*class reps*) sekä tiedekuntien opintohallintoon osallistuville. Yliopisto on julkaissut erillisen oppaan opiskelijoiden palautetoiminnan edistämiseksi. *Guidance on the Student Class and Faculty representative system* -opas on laadittu kaikille opiskelijoille, jotta järjestelmästä saataisiin mahdollisimman paljon hyötyä. Opasta tarvitsevat luonnollisesti eniten ne, jotka kulloinkin valitaan opiskelijaedustajiksi, ja suurin osa ohjeista onkin suunnattu heille. Opas on kohtalaisen suppea (13 s.) ja kirjoitettu yleistajuisesti. Tarkoituksena on, että opiskelijat voivat toimia täysivaltaisesti ja tehokkaasti edustustehtävässään. Opas antaa myös opettajille riittävät välineet ja tiedot opiskelijapalautejärjestelmästä.

Lähtökohtana on että Dundeen yliopistossa opiskelijaedustajan "perustellulla ja edustavalla mielipiteellä on merkitystä". Opiskelijoita rohkaistaan muun muassa seuraavasti: "Sinulla on tärkeä tehtävä opiskelijoiden ja opettajien välisen viestinnän mahdollistamisessa ja rakentavan muutoksen ja parannusten aikaan saamisessa oppimisessa ja opetuksessa." Opiskelijoita kehoitetaan ryhtymään aktiivisiksi ja aloitteellisiksi, eikä vain jäämään reaktiivisiksi. He ovatkin saaneet aikaan paljon myönteisiä muutoksia. Jotta tämä on mahdollista, opiskelijaedustajien on osallistuttava aktiivisesti moniin sisäisiin ja ulkoisiin arviointiprosesseihin (kokouksiin, työryhmiin). Oppaan sävy on melko houkutteleva, mikä luo vaikutelman siitä, ettei opiskelijaedustajia ole kovin helppoa saada. Yhtenä houkuttimena käytetään väitettä siitä, että kokemuksesta voi olla hyötyä tulevassa työhaussa.

Opiskelijaedustajan tehtäväksi määritellään minimissään opiskelijoiden näkemysten välittäminen opettajille ja vastavuoroisesti opettajien näkemysten välittäminen opiskelijatovereille. Täsmennettyjä tehtäviä opiskelijaedustajalle ovat muun muassa seurata kurssin etenemistä kohti ilmaistuja tavoitteita; sen varmistaminen, että annettu opetus johtaa haluttua päämäärää kohti; velvollisuus osallistua opettajien ja opiskelijoiden tapaamisiin; velvollisuus varmistaa, että opiskelijat saavat riittävän tiedon tapaamisten tuloksista; yhteydenpito toisiin opiskelijaedustajiin yliopiston eri tasoilla. Opiskelijaedustajien tehtäviin voi lisäksi kuulua vapaaehtoisuudelta sekä seminaarien ja opintopiirien että toisaalta urheilu- ja vapaa-ajan tapahtumien järjestämistä. Tämä lähenee meikäläistä ainejärjestötoimintaa.

Opiskelijaedustajille annetaan yksityiskohtaisia ohjeita ja vinkkejä muun muassa siitä, miten he saavat kerätyksi tietoa ja näkemyksiä monesti apaattisista opiskelijatovereistaan. Vastaavasti heitä opastetaan keräämään tietoa eri tyyppisistä asioista (normaalin kurssipalautteen lisäksi muun muassa terveyteen, turvallisuuteen ja yhteisöllisyyteen, jopa ympäristön vihreyteen liittyvistä seikoista), saamaan maksimaalinen hyöty usein tylsistä kokouksista, ja välttämään tietynlaisia menettelytapoja opettajien kanssa keskusteltaessa (esimerkiksi "nyrkkitappeluun ajautuminen professorin kanssa ei ole paras keino viestiä mielipidettä eikä edistää omaa akateemista uraansa").

---

for Teaching, Learning and Assessment osoitteessa: <http://www.tla.ed.ac.uk>; Academic Affairs, Planning and Secretariat (AAPS) osoitteessa: <http://www.aaps.ed.ac.uk/>; Dundeen yliopiston opas *Guidance on the Student Class and Faculty Representative System* (September 2004); kasvokkaiset ja sähköpostilla käydyt keskustelut yliopistojen edustajien kanssa. Dundeen yliopiston laadunvarmistussivut ovat osoitteessa: <http://www.dundee.ac.uk/quality/>.

---

Edinburghin yliopiston strategiapapereissa laatuasioille ja laadunvarmistukselle on annettu suhteellisen paljon tilaa, mutta oppimisesta ja opiskelijoista tai heidän vastuistaan on vähän mainintoja.<sup>47</sup> Opiskelijat ovat toimien kohteina ("students we educate"). Opiskelijoihin – toki satunnaisesti myös henkilökuntaan! – viitataankin strategiassa usein asiakasmetaforilla: esimerkiksi keskeinen strateginen tavoite on, että yliopiston tarjoamat palvelut ovat "kansainvälistä laatua ja voimakkaasti asiakaskeskeisiä". Tähän pyritään "varmistamalla, että opiskelija-, henkilökunta- ja muut palvelut vastaavat asiakkaiden tarpeisiin." Oppimisen laadunvarmistuksessa tuntuu olevan keskeistä "opiskelijasisäännoton korkea laatu". Strategiassa ainoa kohta, jossa viitataan opiskelijoiden vastuisiin, on viittaus korkeakoulutuksen laadusta vastaavan kansallisen yksikön, Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), vuonna 2002 tekemään arvioon, jossa yliopistoa keuhuttiin erityisesti siitä, että se oli pystynyt integroimaan opiskelijat hallintoprosesseihin.

Mitä nämä prosessit sitten ovat? QAA:n arvioissa korostettiin ylioppilaskunnan roolia. Yliopiston tärkeimmissä päätäntä- ja suunnitteluelimissä on ylioppilaskunnan edustajat, ja college- ja school-tasolla on opiskelijaedustus kaikissa "akateemisesti relevanteissa komiteoissa". Ylioppilaskunta myös kouluttaa opiskelijoita näihin luottamustehtäviin. QAA:n auditoinnissa kävi myös ilmi, että ylioppilaskunnan edustajilla on mahdollisuus tuoda näkemyksiään esiin ja saada ne kuulluiksi vähemmän muodollisissa keskusteluissa ja näin luoda siltaa opiskelijakunnan ja yliopiston ylempien virkamiesten välille.<sup>48</sup>

Kurssitasolla opetuksen laatua pyritään varmistamaan siten, että jokaiselle opiskelijalle on nimetty oma opintojen ohjaaja (opettajatutor, Director of Studies, DoS). Opintojen ohjaajien velvollisuudet on kuvattu tarkoin yliopiston laatukäsikirjassa. Periaatteessa myös jokainen laitos (school) kerää oman yksikön opetuksesta lomakepalautetta, joka käsitellään laitosneuvostossa (board of school). Se välittää palautteen opettajille, joiden vastuulle toimet jäävät. Opiskelijan tehtävänä on antaa palautetta yksittäisistä kursseistaan, ja laajemmin oppimisestaan tietyn oppiaineen piirissä. Kuitenkaan opiskelijoille ei varsinaisesti ole yksilöity vastuuta tässä prosessissa: opiskelijapalautekin on nimenomaan kurssista vastaavan opettajan vastuulla. Ongelmana on, että yksittäiselle opiskelijalle ei kerry asiantuntemusta arvioida oppimistaan ja opetusta.<sup>49</sup>

Kaiken kaikkiaan dokumenteista saa kuvan, että Edinburghin yliopistossa opiskelijajärjestöjä kuunnellaan yliopiston ylätasolla, mutta laitoksissa opiskelijoiden tehtävänä on palautelomakkeiden täyttö – tai tulehtuneissa tapauksissa käräjäointi opiskelijajärjestöjen tukemana. Jokaisen kolmen lukukauden jälkeen opintokokonaisuuksien päätyttyä täytetään palautekaavakkeet. Laitos ainakin pyrkii käsittelemään opiskelijapalautteet systemaattisesti.

---

<sup>47</sup> University of Edinburgh: Strategic Plan 2004–2008, osoitteessa: <http://www.planning.ed.ac.uk/SP2004-08/SP0408.htm>.

<sup>48</sup> Academic Review: Institutional Review. University of Edinburgh, osoitteessa: <http://www.qaa.ac.uk/reviews/reports/institutional/edinburgh/733UniversityofEdinburgh.pdf>; ks. erityisesti kohdat 55 ja 56. Katso myös Raportti, s. 31.

<sup>49</sup> Teaching Quality Handbook osoitteessa: <http://www.ed.ac.uk/qahandbook/>.

Vaikka ainakin Edinburghin yliopistossa painotetaan, että yliopiston tehtävä on "learning, research and teaching"<sup>50</sup> (nimenomaan tässä järjestyksessä!), on opettajakeskeisyys Skotlannissa silmiinpistävä. Opiskelijat ovat selvästikin laadunvarmistuksessa vain sivuosassa. Usein tulee esiin, että opiskelijat saattavat väsyä jatkuvaan palautteen antamiseen. Sen lisäksi, että palautelomakkeita käytetään jokaisen kurssin tai modulin jälkeen, monet laadunvarmistuksen toimijat keräävät ja teettävät omia selvityksiään, kuten valtakunnallinen Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), sekä yliopistot ja niiden yksiköt (schools) osana Skotlannin omaa Teaching Quality Assessment (TQA) -prosessia. Lisäksi monet opettajat keräävät omaa palautetta kursseiltaan.

Ison-Britannian monet yliopistot ovat kansainvälisesti varsin arvostettuja, ja saarivaltakunta on menestynyt erinomaisesti yliopistokoulutuksen markkinoilla. Tämän uskotaan osittain johtuvan pitkään tehdystä laadunvarmistustyötä – tai avoin kansainvälinen kilpailu on ainakin kiirehtinyt laadunvarmistuksen kehittämistä. Joka tapauksessa ei ole ihme, että Ison-Britannian tilannetta seurataan tarkasti monissa maissa.

Esimerkiksi Italiassa mallia on ryhdytty myös soveltamaan. Kansallinen yliopistojen laatua valvova elin on Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario eli CNVSU, jonka yhtenä perustehtävänä on arvioida yliopistojen opetusta systemaattisen palautejärjestelmän avulla. CNVSU kerää siis omalla standardoidulla lomakkeellaan vertailukelpoista materiaalia kaikista maan yliopistoista. Tämän rinnalla käytetään paikallisesti ja sattumanvaraisesti laitos- tai opettajakohtaisia omia palautelomakejärjestelmiä.

Keskusteluissa Tampereen yliopistossa lokakuussa 2005 vierailleiden Basilicatan yliopiston edustajien kanssa kävi ilmi opetushenkilöstön turhautuminen siihen, että valtakunnallisesti vertailukelpoinen materiaali käytännössä tarkoittaa sitä, ettei tuloksia voida käyttää sen enempää yksittäisen kurssin kuin laitoksen opetussuunnitelmankaan parantamiseen. Myös opiskelijoiden motivaatio byrokratian nielemän palautteen antamiseen on vähäistä. Omien lomakkeiden kehittämistarpeeseen on vasta herätty, ja tamperelaisten esittämä ajatus muodollisista keskusteluista (vrt. HOPS), puhumattakaan vähemmän muodollisista kohtaamisista palautteen keräämisellä laitostasolla, tuli uutena Basilicatan yliopistojen yliopistojen edustajille. Kyse on toki myös toimintakulttuurista: niin Italiassa kuin Isossa-Britanniassakin korostetaan enemmän ihmisten välisiä hierarkioita kuin Pohjoismaissa.

Hieman epäselväksi jäi sekä Skotlannin että Italian tilanteessa se, onko opetuksen laadun tarkkailun ytimessä todellakin oppiminen, vai pikemminkin se, kuinka tyytyväisiä opiskelijat ovat opetukseen. Herää kysymys, pystytäänkö tällaisilla järjestelmillä ylipäätään muuhun kuin laatimaan opetuksenkin laadulle sellaiset mittarit, joilla voidaan ratkaista yliopistojen rankingjärjestyksiä ja sitä kautta rahoitusosuuksia. Epäilemättä huonot (tai vain kokemattomat) opettajat herättävät huomiota, mutta missä määrin järjestelmä tukee heidän kehittymistään paksuine laatukäsikirjoineen?<sup>51</sup> Epäselväksi myös jää, miten tällainen järjestelmä pystyy keräämään tietoa opintokokonaisuuksien mielekkyydestä ja jäsentymisestä

---

<sup>50</sup> Esim. Strategic Plan 2004-2008, osoitteessa:  
<http://www.planning.ed.ac.uk/SP2004-08/SP0408.htm>.

<sup>51</sup> Katso esimerkiksi Edinburghin yliopiston Teaching Quality Handbook osoitteessa:  
<http://www.ed.ac.uk/qahandbook>.

ydinaineksen ympärille, erityisesti oppimisen kannalta tarkasteltuna – tai vielä laajemmin: koulutustehtävästä ja siinä onnistumisesta

Skotlannista on toki myös opittavaa: Suomessakin olisi hyvä päästä paitsi parempaan kansalliseen vertailtavuuteen myös läpinäkyvyyteen ja palautejärjestelmän systemaattisuuteen. Tähtäimessä tulee kuitenkin olla hyvä oppiminen. Vaikka opiskelijoiden roolia näissä prosesseissa oman oppimisen asiantuntijana tai akateemisena kumppanina ei Skotlannissa tuodakaan esiin, vaan pikemminkin korostetaan vertikaaleja vaikutussuhteita ja asiakasnäkökulmaa, on luotu rakenteita, jotka tuntuvat lisäävän opiskelijoiden osallisuutta palautejärjestelmässä ja parantavan palautteen antamisen motivaatiota.

Skotlannin käytäntöihin vertaaminen paljastaa sen, miten omasta systeemistämme pääsääntöisesti puuttuu opiskelijapalautteen avoin ja systemaattinen käsittely. Suunnittelu- ja kehittämistyössä tamperelaiset opiskelijat sen sijaan ovat jo nykyisellään suhteellisen hyvin mukana. Keskusteluja käydään ja palautetta kerätään melko paljon, tosin liian usein vasta jälkeensä ja liikaa yksittäisiä kursseja painottaen.

Suomalaisissa yliopistoissa ei ole ollut vahvaa henkilökohtaisen ohjauksen perinnettä etenkin perustutkintovaiheessa. Tietoinen HOPS-keskustelujen käyttö palautekanavana voisi tuottaa hyviä tuloksia (vrt. esim. Edinburghin DoS-järjestelmä). Jäykemmän lomakejärjestelmän rinnalla kulkeva epämuodollisempiin keskusteluihin tukeutuva tietojen keruu saattaisi paremmin tuottaa palautetta nimenomaan opetussuunnitelmatasolta. Ongelmana tietysti on, miten tieto välittyy näistä keskusteluista ja tulee yhdistettyä systemaattisesti muihin keskusteluihin. On olennaista, että opettaja välittömästi siirtää saamansa palautteen eteenpäin yhdessä sovitulla tavalla. HOPS tarjoaa luonnollisesti opiskelijalle työkalun arvioida sekä omaa oppimistaan ja sitä tukevaa opettamista laitoksen tasolla vuosittain, mikä tekee koko koulutusohjelman onnistumisen arvioinnin mahdolliseksi.

Glasgowin yliopistossa kullakin opetuskokonaisuudella on ns. Student liaison committee, yhteistyökomitea, jonka opiskelijaedustajat tapaavat college-tasolla. Kokouksissa keskustellaan henkilökunnan kanssa opiskelijapalautteista opintokokonaisuuksittain kurssipalauteraporttien pohjalta, ja kustakin kokonaisuudesta kootaan kokonaispalaute. Kaikkia kokonaisuuksia ei käydä läpi joka vuonna. Vastaavasti voitaisiin kuvitella, että Tampereella laitoksittain koostettaisiin vuosittain tai puolivuositteittain raportti opiskelijapalautteesta, joka käsiteltäisiin laitosneuvostossa tai erillisessä opiskelijoiden ja opettajien palauteseminaarissa. Monessa Skotlannin yliopistossa opetuksen laatuun on pyritty puuttumaan myös opettajien vertaistukea kehittämällä. Esimerkiksi Edinburghissa on tehty periaatepäätös, että opetuksen vertaisarviointiin osallistuminen tulisi olla "odotusarvona jokaiselle opetushenkilökunnan jäsenelle".<sup>52</sup>

Mitä sitten voidaan oppia ongelmakohtista? Yksipuolisen ja muodollisen palautteen jatkuva antaminen turhauttaa opiskelijat ja johtaa motivaation laskuun sekä epärelevanttiin palautteeseen. Näin käy myös, jos annettu palaute katoaa eli sitä ei prosessoida niin, että palautteen antajat näkisivät palautteensa seuraukset.

---

<sup>52</sup> Interim report of the Senatus Quality Assurance & Enhancement Committee: Peer Observation of Teaching Review Sub-committee, Edinburgh 2005, osoitteessa:  
<http://www.aaps.ed.ac.uk/committees/SQAEC/SQAEC%202005-06/231105/Paper%20C%20-%20Peer%20Observation%20Report.pdf>

Palaute ymmärretään usein vain kirjalliseksi, eikä suullinen ja epämuodollisempi palaute välttämättä kulje eteenpäin eikä vaikuta päätöksentekoon tai toimintatapojen korjaukseen. Näin käy etenkin silloin, kun kyseessä ovat opetussuunnitelmatason asiat. Kurssikohtaisessa palautteessa tilanne on valoisampi.

## Viron kehittyvä systeemi: tapaus Tartto

Virossa opetuksen laadunarviointi on tullut polttavaksi kysymykseksi vasta viime vuosina. Rehtoreiden neuvosto asetti vuonna 2004 laatukomission, jonka työn tuloksena ilmestyi yliopistojen laatukäsikirja. Valtakunnallisen version pohjalta Tarton yliopiston käyttöön muokattiin oma laatuopas. Yksi käsikirjassa suositelluista laadunvarmistustavoista on itsearviointi. Käsikirjassa todetaan, että itsearvioinnissa on tärkeää ottaa huomioon henkilökunta ja opiskelijat, jolloin heille tulee tunne eräänlaisesta yliopiston omistamisesta ja toisaalta velvollisuudentunne viedä läpi arvioinnin jälkeiset muutokset.<sup>53</sup>

Tarton yliopistossa on tehty myös kolmivuotinen kehitysohjelma, jonka tavoitteet tulisi täyttää vuoteen 2008 mennessä. Päämääränä on muun muassa yhteiskunnallisen näkökulmien parempi huomioonottaminen ja opetuksen laadun parantaminen. Opetuksessa on kiinnitettävä huomiota etenkin yhteiskunnan, työnantajan ja opiskelijoiden tarpeisiin. Tavoitteiden saavuttamiseksi opiskelu perustuu lukuvuodesta 2006–2007 alkaen uusille koulutusohjelmille, joita on kaikkiaan viitisenkymmentä. (Avoimessa yliopistossa koulutusohjelmat otettiin käyttöön jo lukuvuonna 2005–2006.)

Ihannetapauksessa koulutusohjelma käsittää kaiken yliopistoon kirjautumisesta työelämään siirtymiseen, myös opiskelijan elämisen edellytykset. Koulutusohjelmien akateeminen sisältö tulee opetussuunnitelmasta. Yhtenä tärkeänä lähtökohtana on se, mitä on tarpeellista opiskella. Koulutusohjelmien puitteissa tapahtuu myös opetussuunnitelmien jatkuva ja tarkoituksenmukainen kehittäminen, opetuksen sisällöllinen järjestäminen ja tukipalveluiden tarjoaminen.

Jokaista koulutusohjelmaa varten nimitetään neuvosto ja sitä ohjaava johtaja. Koulutusohjelmajohtajat toimivat suoraan dekaanien alaisuudessa. Neuvostot koostuvat tiedekunnan, työnantajien ja opiskelijoiden edustajista, ja niiden tehtävänä on auttaa johtajaa strategisissa kysymyksissä, kuten opetussuunnitelman kehittämisessä ja opetuksen laadun varmistamisessa.<sup>54</sup>

Syksystä 2005 alkaen palautteen antaminen opetuksesta on tullut pakolliseksi Tarton yliopistossa. Uuden käytännön mukaan opiskelija ei pääse ilmoittautumaan seuraavan lukukauden kursseille ennen kuin on antanut palautetta edellisen lukukauden kursseista. Pa-

---

<sup>53</sup> TÜ Kvaliteedikäsiraamat, osoitteessa:

[http://www.ut.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=62605/TUKvaliteedikasiraamat\\_veebi.pdf](http://www.ut.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=62605/TUKvaliteedikasiraamat_veebi.pdf).

<sup>54</sup> Tiia Ristolainen: Programmipõhine õppekorraldus rakendub esmalt avatud ülikoolis, osoitteessa: <http://www.ajaleht.ut.ee/121293>. Mietinnõn "Programmipõhise õppekorralduse alused" yhteenvedo on osoitteessa: <http://www.ut.ee/100426>.

lautteen antamiseen on jokaisen lukukauden lopussa aikaa kolme viikkoa. Palautetta voidaan antaa myöhemminkin, mutta silloin sitä ei enää liitetä muiden palautteiden joukkoon. Internetissä anonyymisti täytettävä lomake on kaksiosainen. A-osa on pakollinen ja koostuu monivalintakysymyksistä, jotka käsittelevät oppiainetta ja opettajaa. Vaihtoehtoisessa B-osassa on avoimia kysymyksiä, minkä lisäksi opiskelijalla on mahdollisuus antaa vapaaehtoista palautetta oppiaineen opetuksesta. A-osan analysoi, tilastoi ja julkistaa yliopiston opetusyksikkö, mutta B-osa jää vain kurssin opettajan käyttöön. Uudistuksen tavoitteena on palautteen jatkuvuus ja opetuksen parantaminen palautteen avulla.<sup>55</sup>

Virossa on niin ikään alkanut syksyllä 2005 kolmivuotinen Euroopan Sosiaalirahaston rahoittama hanke "Yliopistosta valmistuneiden kilpailukyvyn parantaminen opetuksen laatua kehittämällä". Hankkeessa ovat mukana kaikki julkisoikeudelliset yliopistot, ja siinä on tarkoitus käsitellä opetussuunnitelman kehittämistä ja opetuksen laadun parantamista.<sup>56</sup>

Tarkastellessaan opetuksessa ja opiskelussa meneillään olevia muutoksia Tarton avoimen yliopiston keskuksen johtaja Aune Valk on tullut siihen johtopäätökseen, että opiskelijoiden mielipiteen arvo tulevaisuudessa kasvaa ja että opetusta on mahdollista parantaa vain opiskelijoiden ja opettajien sekä valtion ja virkamiesten välisellä yhteistyöllä.<sup>57</sup>

Tarton yliopistossa laatu järjestelmän laatiminen on tiukasti sidoksissa opintojen yleiseen uudelleenjärjestämiseen. Viron mallissa kokeilemisen arvoista saattaisi olla kaksiosaisen palaute lomakkeen käyttö. Toinen osa siitä on opettajan muokattavissa ja jää vain hänelle itselleen. Toisessa osassa ovat yhteisesti sovitut kysymykset, ja sitä käsitellään julkisesti. Tällöin palautetta voitaisiin hyödyntää paitsi opiskelun ja oppimisen myös opettajan kehittämiseen. Samalla laitos saisi tietää kurssien onnistumisesta.

## Ruotsin malli ja kokemukset

Pohjoismaissa opiskelijoiden rooli yliopistojen päätöksenteossa on kansainvälisesti vertailun suuri.<sup>58</sup> Tämä on erityisen huomionarvoista, kun otetaan huomioon, ettei opiskelijan suhde yliopistoon tavallisesti perustu (kaupallisen mallin mukaiseen) asiakkuusajatteluun vaan pikemmin tasa-arvo- ja oikeudenmukaisuusideologiaan. Yleissivistävän koulutusjärjestelmän muutokset ovat kaikissa Pohjoismaissa jo varsin pitkään perustuneet opiskelija-keskeiseen pedagogiikkaan, ainakin julkilausuma- ja säädösten tasolla. Tasa-arvo-, solidaari-

---

<sup>55</sup> Öpetamise ja ainekursuste hindamise kord, osoitteessa:  
[http://www.ut.ee/livelink\\_files/1196597.htm](http://www.ut.ee/livelink_files/1196597.htm).

<sup>56</sup> Aune Valk: Lähiaastate väljakutsed õppekavade ja kvaliteedi arenduses, osoitteessa:  
<http://www.ajaleht.ut.ee/121294>.

<sup>57</sup> Aune Valk: Lähiaastate väljakutsed õppekavade ja kvaliteedi arenduses, osoitteessa:  
<http://www.ajaleht.ut.ee/121294>.

<sup>58</sup> Norjan osalta ks. esim. Wenche Froestad, Sverre Redtrøen ja Gunnveid Grødeland: Student participation in external evaluation panels. – Esitelmä EAIR:n 27:nnessä vuosiforumissa Riassa 28.–31.8.2006.

suus- ja hyvinvointiyhteiskunta-ajattelu ovat kehittyneet erityisen pitkälle Ruotsissa. Kun ruotsalaista yhteiskuntaa luonnehtii myös ihmisten välisten hierarkioitten mataluus, ruotsalaista korkeakoulujärjestelmää voi olettaa leimaavan opiskelijoiden aktiivinen rooli myös opetuksen ja oppimisen arvioinnissa ja kehittämisessä.<sup>59</sup>

Oletus saa tukea vuonna 2004 ilmestyneestä raportista Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling.<sup>60</sup> Raportti koostuu kuuden yliopiston ja viiden korkeakoulun artikkelista, joissa ne itse arvioivat opiskelijapalautteen keräämistä ja käyttöä sekä eräitä muita opiskelijoiden osallistumiseen liittyviä seikkoja. Lähtökohtana on havainto, etteivät palautejärjestelmät useinkaan toimi optimaalisesti ja että hyviä käytäntöjä voi olla monenlaisia.

Julkaisun mukaan korkeakouluopiskelijalle annetaan Ruotsissa usein isompi rooli kuin Suomessa. Melkein kaikissa korkeakouluissa ja yliopistoissa yksittäisten opiskelijoiden keskeiseksi tehtäväksi mainitaan tietenkin kurssipalautekyselyihin vastaaminen. Monissa tapauksissa ylioppilaskunnille tai vastaaville elimille on kuitenkin annettu jopa päävastuu koko kurssiarvioinnista: opiskelijat suunnittelevat palautteen keruun sekä kokoavat, käsittelevät ja raportoivat sen. Erityisen huomionarvoinen on Lindköpingin yliopiston järjestelmä. Palaute annetaan verkossa. Studentsektionen (ReLik) on vastuussa kurssien ryhmäarvioinneista niiden kesken ja lopussa. Lindköpingissä pidetään tärkeänä kerätä palautetta kurssin ollessa kesken, jotta se voi vaikuttaa opetuksen menetelmiin. Kunkin opetuskerran jälkeen tietty opiskelija laatii myös kirjallisen raportin ja esittää sen opettajalle. ReLik arkistoi arvioinnin ja toimittaa siitä opetusrehtorille kopion. Opiskelijat ovat vahvasti mukana myös erityisissä kurssiraadeissa. Opiskelijoiden toiminta palautteen kerääjinä ja käsitelijöinä edellyttää hyvää työnjakoa, yhteistyötä ja luottamusta opettajien kanssa. Mainittakoon, että Lindköpingin erikoisuuksiin kuuluu vanhempien opiskelijoiden käyttö mentoreina.

Göteborgin yliopistossa ajatellaan, että "opiskelijat ovat vastuussa kurssiarvioinneista". Käytössä on verkkopohjainen kurssiarviointiohjelma "kurt", ja keskeinen rooli on erityisellä kurssineuvostolla, jossa on mukana myös kurssista vastaava opettaja. Kristianstadin korkeakoulussa korostetaan opiskelijaa laadunarvioinnin resurssina ja opiskelijakyselyt rinnastetaan sikäli asiakaskyselyihin, että vain opiskelijan katsotaan olevan kykenevä arvioimaan omaa oppimistaan. Opiskelijoiden tehtäväksi on annettu palautteen keruu (haastattelut) ja analysointi. Tätä pidetään itsessään arvokkaana kokemuksena myös oppimisen kannalta.

Kaikissa yliopistoissa ei opiskelijoiden asemaa ole hahmotettu aivan samoin. Esimerkiksi Växjön yliopistossa ylioppilaskunta on itse ottanut vastuullisen roolin kurssiarvioin-

---

<sup>59</sup> Mistään maaottelusta pohjoismaisten ja muun Euroopan yhteiskuntien tai yliopistojen välillä ei ole tietenkään ole kysymys. Olennaista on tiedostaa, ettei esimerkiksi globalisaatiolla selitetä seikkoja, joiden juuret ovat maakohtaisissa perinteissä, mentaliteeteissa, lainsäädännössä, koulutusjärjestelmän rakenteessa tms. Esimerkiksi brittiläisten ja saksalaisten yliopisto-opiskelijoiden merkittävistä eroista tyytyväisyydessä opiskelijoiden ja opettajien väliseen suhteeseen sekä eroja mahdollisesti selittävistä seikoista ks. Rosalind Pritchard: Relationships and Values among Students and Staff in British and German Higher Education. – Tertiary Education and Management 11/2005.

<sup>60</sup> Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling. En antologi med exempel från elva lärosäten. Högskoleverkets rapportserie 2004:23 R. Seuraava esitys perustuu tähän raporttiin, jollei muuta mainita.

nin parantamisesta. "Ylioppilaskunnan tehtävänä on nyt tiedottaa opiskelijoille heidän oikeuksistaan ja luoda heihin tahtoa käyttää niitä sekä seurata, että yliopisto hoitaa omat sitoumuksensa." Vastuu kurssipalautteen keräämisestä ja käsittelystä on opettajalla. Toisessa ääripäässä on BBS:n (kauppakorkeakoulun) ajattelu, jonka mukaan opiskelija on asiakas. Keskiössä on hänen kokemuksensa, ja perustana on palveluteoria.

Tyypillisesti Ruotsissa tunnutaan ajattelevan, että opetuksen laadunvarmistus on sekä opettajien että opiskelijoiden vastuulla. Opiskelijat ovat kumppaneita akateemisessa yhteisössä: "kanssatoimijoina opiskelijat voivat ja heidän tulee osallistua opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen" (Kristiansandin korkeakoulu). Tämä näkyy myös käytännössä. Esimerkiksi Lundin teknillisessä korkeakoulussa opiskelijat käyvät palautteet läpi, ja yliopisto luottaa heihin; sitten opiskelijat ja opettajat laativat ja julkistavat arviointiraportit yhdessä. Melkein kaikissa korkeakouluissa ja yliopistoissa korostuu opiskelijoiden ja opettajien välinen ryhmätapaaminen, palautekeskustelu ja muu dialogi, sekä epämuodollinen että erikseen järjestetty; mikä tärkeää, siihen myös uskotaan.

Raportti tuo toistuvasti esiin, että ruotsalainen opiskelija puolustaa oikeuksiaan osallistumalla opetuksen laadunvarmistukseen, ainakin kurssipalautteen antoon ja käsittelyyn. Kun kurssiarviointi perinteisesti kohdistuu opetukseen (eikä oppimiseen), tulee opiskelijan rooli ongelmalliseksi. Raportissa tiedostetaan, että painoa ei silloin saa opiskelijan vaan opettajan työ ja vastuu oppimisprosessissa, ja kurssiarviointi aletaan nähdä oikeuksien puolustamiseksi. Tämä johtaa opetuksen politisoitumiseen siinä mielessä, että opettajat ja opiskelijat alkavat edustaa kilpailevia intressiryhmiä. Tämän vuoksi läheisyys, luottamus, kumppanuus, yhteistyö ja yhteisvastuu ovat äärimmäisen tärkeitä.

Ruotsalaiseen kulttuuriin kuuluva neuvottelevuus, dialogisuus ja sopiminen edellyttää läheisyyttä ja luottamusta mutta myös synnyttää sitä. Upsalan yliopiston hanketta esiteltäessä korostetaan keskeisistä pedagogisista asioista käytävän keskustelun tarkoituksena olevan nimenomaan saattaa näkyviin sekä opiskelijoiden että opettajien näkemykset. Lundin teknillistä yliopistoa käsittelevässä artikkelissa puolestaan puhutaan analyttisesti kriittisen dialogin pelisäännöistä. Raportissa korostetaan monen yliopiston ja korkeakoulun kohdalla myös sitä, että opiskelijoiden tulee antaa rakentavaa palautetta ja esittää konstruktivisia ratkaisuja asioihin, joita he kritikoivat.

Artikkelit korostavat opiskelijoiden tehtäviä ryhmänä paljon enemmän kuin yksilöinä. Ryhmiä ovat ylioppilaskunnat, ainejärjestöt ja muut pienemmät opiskelijaryhmät. Erityisiä yhteistoiminnan muotoja ovat erityyppiset kurssineuvostot tai -raadit, joista ainakin joissakin on mukana myös opettaja ja/tai ohjaaja. Toisaalta monissa artikkeleissa käytetään passiivisiä lukuisissa kohdin hämärtämään sitä, onko toimijana opiskelija, opiskelijaryhmä, ylioppilaskunta, opettaja, opettajakunta vai jokin muu taho yliopistossa.

Ruotsalaisessa keskustelussa opiskelijan roolista korostuu edustuksellisuus. Joissakin artikkeleissa pohditaan sitä, keitä ja miten esimerkiksi työryhmissä olevat opiskelijat lopultakin edustavat. Uumajan yliopiston artikkelissa päädytään erittelyn jälkeen tuiki tutun "edustuksellisen demokratian" käsitteeseen: opiskelijaedustajat edustavat toki usein itseään, mutta tuovat usein esiin myös sellaisia muiden opiskelijoiden kantoja, jotka ovat heidän omien näkemystensä vastaisia.

Ruotsalaisten yliopistojen ja korkeakoulujen laadunvarmistusdokumenteissa korostetaan keskustelua, dialogisuutta, ja itse asiassa se tuntuu olevan monissa korkeakouluissa ja

yliopistoissa tärkein opetuksen ja oppimisen arvioinnin väline. Ajatuksena on, että vain tasa-arvoisella, rehellisellä, luottamuksellisella, avoimella ja säännöllisellä keskustelulla päästään todelliseen havaittujen ongelmien hoitamiseen. Artikkelit heijastelevat myös ajatelu- ja toimintakulttuuria, jossa ei pelätä negatiivisten asioiden esiin nousemista. Toisaalta pohditaan, miten laajasti voidaan julkistaa esimerkiksi arviointeja yksittäisistä opettajista.

Asia, johon artikkeleissa palataan tavan takaa, on *återkopplingen*, jota voisi kutsua tässä palautteen palautteeksi. Toistuvasti korostetaan sen merkitystä opiskelijoiden motivaation kannalta. Toinen opiskelijoiden motivaatioon liittyvä seikka on turhautuminen palautteen antamiseen, jos sen ei koeta tai nähdä vaikuttavan. Tästä puhutaan melkein jokaisessa artikkelissa.

Ruotsin kokemusten mukaan paras tulos palautteen antamisessa, käsittelyssä ja läpimenossa saadaan, kun vastuu on sekä opettajilla että opiskelijoilla, heillä on hyvää yhteistyötä sekä mielekäs työnjako. Esimerkit kannustaisivat antamaan Tampereen yliopistossakin rohkeasti lisää vastuuta opiskelijoille kurssiarvioinnin suunnittelussa, toteutuksessa, erittelyssä ja raportoinnissa. Kurssipalautteen näkyvä käsittely ja vaikutukset lisäävät opiskelijoiden halua antaa sitä. Tasa-arvoista, kuuntelevaa, kunnioittavaa keskustelua ei voita mikään muu menetelmä; se on vähintäänkin yhdistettävä kaikkiin muihin arviointitiedon keruun muotoihin. Yhtenä yksityiskohtana voidaan vielä todeta, että Ruotsissa kerätään huomattavasti enemmän formatiivista, kurssin kesken tapahtuvaa arviointia, joka motivoi opiskelijoita enemmän kuin summatiivinen, kurssin jälkeinen palaute.

Verrattuna keskieurooppalaisiin ja brittiläisiin yliopistoihin ruotsalaiset yliopistot ja korkeakoulut ovat tavattoman demokraattisia ja avoimia sekä melko itsekriittisiä. Laadunvarmistustyö ei ole aivan yhtä systemaattista eikä yhdenmukaista kuin esimerkiksi laajalti USA:ssa, Australiassa ja Isossa-Britanniassa, mutta se pääsee tyytyväisyyskyselyjä syvemmälle. Keskiöön halutaan nostaa yleensä aktiiviseksi oletettu ja täysivaltaiseksi demokraattiseksi kansalaiseksi käsitetty opiskelija, ja laadunvarmistustyön tavoitteena on oppiminen.

## 4. Opetuksesta oppimiseen – Opetuksen laadunarvioinnin kehittämishanke historiatieteen laitoksella

### Lähtökohtia

Historiatieteen laitoksella toteutettava opetuksen laadunarvioinnin kehittämishanke sai alkunsa valtakunnallisesta Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa -projektista (OOLA). Hankkeen tavoitteena on laitoksen opetuksen laadunarvioinnin, erityisesti opiskelijapalautteen antamisen ja käsittelyn, parantaminen. Laadunarviointia oli edellisen kerran pohdittu vuonna 1999 henkilökunnan ja ainejärjestön yhteisessä raportissa. Tuolloin kiinnitettiin huomiota esimerkiksi siihen, että palautteen käsittelyyn oli ollut vaikeaa kehittää sopivaa käytäntöä.

Joulukuussa 2005 historiatieteen laitokselle perustettiin hanketta varten työryhmä, jonka muodostivat professori mvs. Markku Hyrkkänen, assistentti Ville Vuolanto, opetuksen ja tutkimuksen kehittämissyksikön suunnittelija Kari Peltola sekä opiskelijat Jukka Kiho ja Tuomas Rantala. Työryhmän tavoitteena ei ollut luoda uutta laatujärjestelmää, vaan kartoittaa jo olemassa olevat rakenteet ja toimintamallit sekä tehdä niiden pohjalta kehittämissuunnitelma.

Toimintamalleja kartoitettiin joulukuusta 2005 helmikuuhun 2006. Kartoituksessa käytiin läpi laitoksen opetuksen laadunarviointi viimeisimmän opetuksen laatuysikköhakemuksen<sup>61</sup> ja käytännön toiminnan näkökulmasta. Nykyisten käytäntöjen selvittämiseksi Jukka Kiho haastatteli laitoksen henkilökunnan jäseniä. Kartoituksen jälkeen alkoi olemassa olevien ja uusien toimintamallien kehittämisvaihe, joka päättyi maaliskuun lopussa. Työryhmän esityksen pohjalta henkilökunnan ja opiskelijoiden on pohdittava, millaiseksi opetuksen laadunarviointi muotoutuu. Olennaista on, että kirjattujen toimintamallien avulla laatujärjestelmä pysyy toimivana henkilökunnan määräaikaista työsuhteista ja opiskelijoiden vaihtuvuudesta huolimatta.

---

<sup>61</sup> Laitos on nimetty korkealaatuisen koulutuksen yksiköksi vuosiksi 2001–2003 ja uudelleen vuosiksi 2004–2006.

Nykyisten laadunarvioinnin käytäntöjen havaitsemiseksi ja työryhmän esittämien ideoiden vastaanoton selvittämiseksi yhteensä 24 henkilökunnan jäsentä, joista 12 toimi viroissa (4 professoria, 4 yliassistenttia, 2 assistenttia ja 2 lehtoria), 8 tuntiopettajina. Mukana oli myös yksi akatemiaprofessori ja kolme toimistohenkilökunnan jäsentä, joiden kanssa asiaa käytiin läpi yleisemmällä tasolla. Haastattelut kestivät normaalisti puolesta tunnista tuntiin. Vaikka haastatteluissa käsiteltävät kysymykset olivat vastaajilla tiedossa etukäteen, kysymyksiä ei käsitelty kaikissa tapauksissa samanlaajuisesti. Kaikkiin kysymyksiin ei aina tullut vastauksia. Haastatteluja voisi luonnehtia enemmän keskusteluiksi, mikä tulee ottaa huomioon myös vastauksia tarkasteltaessa. Mielipiteiden kartoitusta käsiteltäessä henkilökunnan vastauksia ei ole eroteltu virkojen tai toimien mukaan, ellei ryhmien vastauksissa ollut selkeitä eroja. Opiskelijoiden mielipidettä ei katsottu mahdolliseksi selvittää haastatteluilla, joten ainejärjestö Patinalta pyydettiin lausunto asiasta. Viisi kohtaa käsittävässä lausunnossaan Patina keskittyi opiskelijoiden kannalta ongelmallisiin laadunarvioinnin kohtiin.

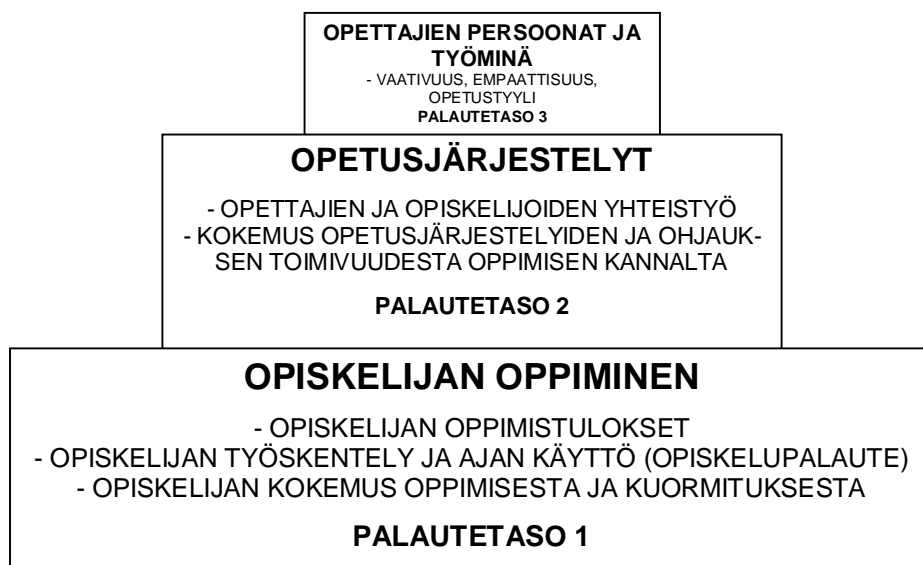
Opetuksen ja oppimisen laatua voidaan tarkastella jakamalla opetustilanteet eräänlaisiin tasoihin, joista kaikista voidaan kerätä palautetta. Tässä raportissa on käytetty aineiston käsittelyn apuvälineenä alla olevaa jaottelua. Opetustilanteiden arvioinnissa on erotettavissa ainakin kolme eri tasoa, joita myöhemmin kutsutaan palautetasoiksi:

1. **opiskelijan oppiminen:** opiskelijan oma toiminta (oppimistulokset, kokemukset oppimisesta ja ajan käyttö)
2. **opetusjärjestelyt:** opettajien ja opiskelijoiden yhteistyö sekä opetusjärjestelyiden toimivuus oppimisen kannalta
3. **opettajien persoonat ja työminä:** opettajat henkilöinä ja heidän opetustyylinsä

Tasot 1 ja 2 kytkeytyvät opetuksen kehittämiseen oppimisprosessin näkökulmasta (oppimisen ja sen edellytysten arviointi), ja taso 3 edustaa opetuksen tarkastelua opettajanäkökulmasta (opettajan ja yksittäisen kurssin ominaisuuksien arviointi). Seuraavan sivun kuvio 1 havainnollistaa palautetasojen hierarkian.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> Kuvio on mukailtu Asko Karjalaisen palautepyramidikuvioista. Asko Karjalainen: Koulutuksen laatu- ja järjestelmän perusteet. Artikkelijulkaisu 29.8.2005.



Kuvio 1: Palautesojen hierarkia

## Historiatieteen laitoksen omakuva

Historiatieteen laitoksen opetuksen laatuksikkokautta 2004–2006 koskevassa hakemuksessa, joka laadittiin vuonna 2002, todettiin opetuksen laadusta ja kehittämisestä tuleen laitoksen henkilökuntaa ja opiskelijoita vahvasti yhdistävä tekijä. Tutkintojen valmistuminen koettiin opiskelijan ja opettajien yhteiseksi ponnistukseksi. Opetusta oli suunniteltu toisaalta oppimisprosessin ja toisaalta opetuksen järjestämisen näkökulmasta. Laitoksella tiedostettiin, että opiskelijat hahmottivat opettajia paremmin sen, mitä opinnot käytännössä olivat. Tämän vuoksi opiskelijoiden käsitykset opetuksesta vaikuttivat huomattavan paljon opetuksen sisältöön ja muotoihin.

Hakemuksen mukaan opetussuunnitelma oli oppimisen työkalu ja opetuksen tärkein asiakirja. Sen laadinta perustui opetuksesta saatuun kokemukseen ja palautteeseen. Palaute oli systematisoitu siten, että kaikilla kursseilla opiskelijat täyttivät yhdenmukaisen palaute-lomakkeen, jossa kysyttiin arviota opetuksesta ja kuvausta omasta oppimisesta. Laitoksen kotisivulla oli sähköinen lomake, jonka pystyi täyttämään anonyymisti milloin tahansa. Useimmilla kursseilla oli myös erillinen palautekeskustelu.

Keskeisenä tavoitteena palautteessa oli hakemuksen mukaan se, että opettajat saivat tietää, kuinka opetus koetaan ja vastaako se odotuksia. Opettajille lomakepalaute oli yksinkertainen tapa seurata oman työnsä onnistumista. Toisaalta palautteen kautta opiskelijat saivat äänensä kuuluviin hankalissa tilanteissa. Palauteen antaminen koettiin vuorovaikutteiseksi ja opetukseen kuuluvaksi, mikä synnytti luottamusta ja pohdintaa opetuksesta.

Hakemuksen mukaan laitoksella oli pyritty tietoisesti siihen, että yhteydenpito opettajien ja opiskelijoiden kesken olisi vaivatonta ja välitöntä. Laitos ja ainejärjestö järjestivät säännöllisesti laitoskahvitilaisuuksia, jotka olivat yhteisiä ja avoimia, ja joiden aiheet liittyivät opiskeluun. Opiskelijoilla oli edustus kaikissa laitoksen hallintoelimissä ja opetusta suunnittelevissa työryhmissä. Laitoksen henkilökunnalla ja opiskelijoilla oli myös yhteisiä juhlia, illanviettoja ja urheilukilpailuja, mikä osaltaan paransi kommunikaatiota. Henkilökunnalla oli kerran viikossa kokous, jossa käsiteltiin ajankohtaisia opetusasioita, ja kerran lukukaudessa järjestettiin seminaari laitoksen toiminnasta, erityisesti opetuksesta. Näissä tilaisuuksissa syntyi yhteinen käsitys koulutuksen tavoitteista ja keinoista.

## Laitoksen käytäntöjä

Haastattelumateriaali antaa hyvän vertailukohdan laatuysikköhakemuksessa esitettyjen toimintamallien arviointiin. Miksi, miten ja mistä palautetta todellisuudessa kerätään? Opetushenkilökunta antoi haastatteluissa monenlaisia syitä palautteen keräämiseen. Puolet tuntiopettajista kerää kurssipalautetta lähinnä oman opetuksensa parantamiseksi eli palautetasolta 3: "jos ei ole opetusvirassa, ei ole aikaa koulutuksiin". Suurin osa opetusviroissa toimivista taas kerää palautetta enimmäkseen kurssien arvioimiseksi ja tulevan opetuksen suunnittelemiseksi eli palautetasolta 2, osa myös oman opetuksen parantamiseksi. Muutaman laitoksen henkilökuntaan kuuluvan motiivi palautteen keräämiseen on oppimisen parantaminen, ja heillä on halu tietää opiskelijoiden oppimisesta ja kokemuksista eli palautetasosta 1. Eräs opettaja halusi palautteellaan osoittaa hallinnolle, että harjoituskurssit ovat opiskelijoiden keskuudessa suosittuja ja he kokevat ne tärkeiksi. Keskusteluissa laitoksen opetuksen kehittäminen ei juuri ohittanut oman opetuksen kehittämistä, mutta toisaalta "kun oma opetus paranee, myös laitoksen opetus kokonaisuudessaan parantuu".

Toisin kuin laatuysikköhakemuksessa todetaan, henkilökunnan palautteen keruun käytännöt vaihtelevat. Pääosin palaute kerätään lomakkeilla: kahdeksan käyttää laitoksen lomaketta, viisi vain omaa lomaketta ja kolme molempia lomakkeita. Kolme opettajaa ei kerää palautetta lomakkeilla lainkaan.<sup>63</sup> Kuusi omaa lomaketta käyttävistä toimii opetusviroissa, ja ne jotka eivät käyttäneet lomaketta lainkaan toimivat kaikki opetusviroissa. Palautetta kerätään myös sähköpostitse ja vapaasti keskustellen, etenkin pienryhmäopetuksessa.

Suurin syy siihen, että jotkut haastateltavat eivät käytä laitoksen omaa vuonna 1999 tehtyä lomaketta on se, ettei sen katsota olevan pedagogisesti hyvä tai muuten mielekäs. Ne jotka käyttävät molempia lomakkeita, käyttävät yleensä peruskursseilla laitoksen lomaketta ja erikoiskursseilla omaa lomakettaan. Ne, jotka eivät käytä lomakkeita ollenkaan, perustelivat ratkaisuaan sillä, että opetustilanteessa on vaikeaa olla huomaamatta sitä, miten opiskelijat reagoivat opetukseen.

---

<sup>63</sup> Yksi professori ja yksi tuntiopettaja eivät haastattelua tehtäessä pitäneet tai eivät olleet ennen sitä pitäneet kursseja pitkään aikaan, joten heitä ei ole tässä otettu huomioon.

Useimmat opettajat keräävät palautetta kurssin loppupuolella, joko viimeisillä luento-kerroilla tai tentin yhteydessä. Osa kerää suullista välipalautetta, ja muutamat keräävät kurssien alussa opiskelijoiden toiveita ja odotuksia kurssista. Osa opettajista tekee kurssien jälkeen itselleen yhteenvedon palautteesta, ja muutama pitää tenttien jälkeen palautetunteja opiskelijoille.

Opettajat keräävät palautetta lähes yksinomaan yksittäisistä kursseista, mihin käyttöön laitoksen lomakekin on tarkoitettu. Lomakkeen kysymykset koskevat opettajan opetustyyliä, kurssin kiinnostavuutta ja sisältöä sekä oppimista kurssin aikana. Omaa palautelomakettaan käyttävät opettajat keräävät palautetta suurimmaksi osaksi opiskelijan oppimisesta eli palautetasolta 1. Oma opetustyyli tai kurssin sisältö eivät kiinnosta heitä samassa määrin.

Miten laitoksella arvioidaan opetusta ja opetussuunnitelmaa? Lähes jokaisessa haastattelussa tuli esille, ettei laitoksella arvioida kollektiivisesti edellisen lukuvuoden opetusohjelmaa tai edellistä opetussuunnitelmaa. Palaute ei siten juurikaan vaikuta opetuksen suunnitteluun, koska sitä ei käsitellä yhteisesti. Muutamien mielestä laitokselta puuttuu ylipääntään kollektiivinen opetuksen suunnittelu. Opetusta arvioidaan vastausten mukaan jossain määrin opetusohjelmatyöryhmässä, opettajainkokouksissa ja henkilökunnan kahvitunneilla. Todettiin, että arviointiin ja suunnitteluun on kyllä yritystä, mutta ei aikaa.

Käytäntönä tuntuu olevan se, että "jos esille ei tule mitään kauhean negatiivista, niin opetus pysyy ennallaan". Muutamissa keskusteluissa tuli esille, että jos kurssi on täydellisesti epäonnistunut, sen tietävät kaikki, mutta jos kurssi on onnistunut, sitä eivät muut useimmiten saa tietää. Vaikka lähimpien kollegoiden kanssa opetuksesta keskustellaan usein, valtaosaa harmittaa se, että opetuksesta ei juurikaan keskustella yhteisesti. Vähäiseen keskusteluun saattaa muutamien mielestä olla syynä se, että opettajat ovat epävarmoja omasta opetuksestaan. Myös kilpailu viroista voi tehdä ilmapiirin kireäksi.

Hyväksi nykyisessä opetuksen laadunarvioinnissa koetaan se, että palautetta ylipäänsä kerätään, vaikka yhtenäistä käytäntöä ei olekaan. Palautteen keräämisestä on tullut tapa, jota ei pidetä suurena rasitteena. Samalla palautteesta on tullut opettajille hyödyllinen väline oman opetuksen parantamiseksi. Huonoa nykyisessä järjestelmässä on se, ettei laitoksen palautelomake ole toimiva, ja toisaalta lomakkeella ylipääntään on vaikeaa arvioida oppimista. Rakentavan palautteen ohella joukossa on myös hutaisuja.

Numeerista palautetta pidetään ongelmallisena: "mitä numero loppujen lopuksi kertoo?" Massaluennoilta kerättyjen palautteiden käsittely koettiin raskaaksi. Palautteesta ei myöskään keskustella tarpeeksi eikä palaute johda käytännön toimiin, koska se jää vain opettajalle ja kanslian mappiin. Lisäksi pitkäjänteisyyden puute opetuksen suunnittelussa vaivaa monia.

Opiskelijan asema laitoksella koetaan hyväksi, ja ainejärjestön mielipide otetaan vakavasti. Keskusteluissa tuli esille, että päätäntävalta opetuksesta tulee kuitenkin pitää professo-reilla, vaikka opiskelijoilla on tärkeä osa suunnittelussa. Yliopisto on hierarkkinen organisaatio. Toisaalta "opiskelijoilla tulisi olla sananvaltaa koulutukseensa, mutta tällöin ehkä substanssi hukkuu". Opiskelijoita ei pitäisi myöskään yrittää miellyttää hyväksymällä kaikki toiveet, vaikka halua tähän olisi.

Opiskelijan asemaa pidetään parempana kuin ennen. Muutamien mielestä opiskelijoiden ja opettajien välinen ilmapiiri ei kuitenkaan ole entisen veroinen. Heidän mielestään se johtuu kaiketi molemminpuolisesta ajanpuutteesta ja tilaratkaisuista (laitos siirtyi syksyllä

2004 yliopiston päärakennuksesta uuteen Pinni B -rakennukseen, jossa ei ole yhtä paljon väljyyttä eikä samaan tapaan opettajien ja opiskelijoiden yhteisiä tiloja kuin päärakennuksessa). Eräässä haastateltava totesi, että "opettajat ja opiskelijat tähtäävät yhteishenkeen, mutta eivät siihen, miten asiat ratkaistaan".

## Millainen palautejärjestelmä voisi olla?

Historiatieteen laitoksen nykytilan kartoituksessa tuli esille, että vaikka laitoksen laatuyksikköhakemus vuodelta 2002 ei kaikilta osin enää pidä paikkaansa, hakemus heijastelee niitä näkemyksiä, joita henkilökunnalla on siitä, minkä vuoksi palautetta tulisi kerätä ja käsitellä. Useimpien mielestä palautetta tulisi kerätä opetuksen suunnittelemiseksi ja parantamiseksi sekä oppimisen hahmottamiseksi. Palautteen ensisijaisena tarkoituksena tulisi siis olla oppimisen tukeminen. Palautetta tulisi käsitellä yhteisesti, jotta opetusta voitaisiin suunnitella paremmin, mikä parantaisi oppimista. Palautteen tulisi antaa opettajalle realistinen kuva omasta toiminnastaan ja kurssin onnistumisesta. Sen sijaan opettajan persoonasta (palautetaso 3) ei haluta tietoa.

Keskustelua eli opettajan ja opiskelijan vuorovaikusta tulisi henkilökunnan mukaan lisätä. Välipalautteen tulisi olla osa kurssia siinä missä loppupalautteenkin. Laitoksen lomakkeessa on kehittämisen varaa. Joidenkuiden mielestä lomakkeista tulisi luopua kokonaan. Toisten mielestä kirjallinen (tallennettavissa oleva) ja anonyymi palaute on paras, sillä keskusteluissa vain muutama on äänessä. Yksittäisten kurssien lisäksi tulisi keskittyä suurempien kokonaisuuksien arviointiin.

Opiskelijoiden mielestä palautelomaketta ja sen käyttöä tulisi kehittää. Nykyisen lomakkeen kysymykset ovat epämääräisiä ja liian laajoja. Lomakkeessa tulisi olla selkeämmin rajattu näkökulma, ja siinä tulisi rohkaista opiskelijoita kertomaan ratkaisuehdotuksia. Lomaketta ei myöskään tulisi jakaa vasta tentin yhteydessä, vaan viimeisillä luentokerroilla, jolloin varattaisiin aikaa sen täyttämiseen. Näin palautelomakkeet saatettaisiin täyttää huolellisemmin. Myös sähköistä lomaketta tulisi mainostaa entistä enemmän. Luentokursseilla tulisi järjestää tentin jälkeen palautetunti, jossa opiskelijat voisivat keskustella kurssin vetäjän kanssa luennoista ja tentistä.

## Työryhmän ideoiden vastaanotto

Historiatieteen laitoksen työryhmän esittämistä ideoista **lukuvuosittaisen palautepäivän** järjestäminen sai lähes varauksettoman tuen. Palautepäivää oli kokeiltu jo keväällä 1999, mutta jostain syystä niitä ei ole järjestetty sen jälkeen. Ainejärjestö Patina korosti lausunnossaan sitä, että nykyisin opiskelijan on vaikeaa tietää, miten henkilökunta suhtautuu palautteeseen ja millaisia vaikutuksia sillä on. Palautepäivä olisi yksinkertainen ratkaisu tähän ongelmaan. Samalla opiskelijat ja opetushenkilökunta saisivat paremman kuvan siitä, mikä

laitoksen opetuksessa on hyvää ja mikä huonoa. Niin opiskelijoiden kuin henkilökunnankin mielestä palautepäivä voisi motivoida palautteen antajia, jos palautetta käsiteltäisiin julkisesti.

Palautepäivässä opetusta tulisi arvioida rakentavassa hengessä, eli ongelmien ohella tulisi käsitellä onnistumisia. Henkilökunnan mielestä tilaisuudessa ei saisi mennä henkilökohtaisuuksiin, vaan palautetta tulisi käsitellä yleisemmällä tasolla. Palautepäivää ei myöskään tulisi järjestää vain pakon vuoksi, vaan sen tarkoitus ja ohjelma pitäisi valmistella huolellisesti. Palautepäivään sopisi palautteesta tehdyn yhteenvedon käsittely. Patinan mielestä opettajat voisivat esimerkiksi kertoa saamastaan palautteesta. Sopiva ajankohta palautepäivälle voisi olla tammi–helmikuussa, jolloin se hyödyttäisi seuraavan lukuvuoden opetusohjelman suunnittelemista.

Annetusta **palautteesta** tulisi vastaajien mielestä koostaa **yhteenvedo**. Ongelmaksi koettiin kuitenkin ajan puute. Samalla huomautettiin, että yhteenvedon koostaminen edellyttäisi oikeastaan palautelomakkeiden yhtenäisyyttä. Vain muutaman mielestä yhteenvedon ei ollut tarvetta; osa opettajista saa parempaa ja toiset huonompaa palautetta yhteenvedosta riippumatta.

Yhteenvedon koostajalla olisi syytä olla pedagogista koulutusta, mikä saattaisi haitata opiskelijoiden mahdollisuuksia toimia tehtävässä. Tästä huolimatta henkilökunnan enemmistö oli sitä mieltä, että **opiskelijat voisivat käsitellä palautteen ja koostaa siitä yhteenvedon**, etenkin jos he saisivat siihen koulutusta. Heillä on hyvä tuntuma opetuksesta ja yliopistomaailmasta. Opiskelijat voisivat koostaa yhteenvedon yhdessä opettajien tai kanslian henkilökunnan kanssa.

Monen opettajan mielestä olisi loogista, että nimenomaan opiskelijat käsittelevät palautetta, sillä juuri heidän palautetta antavat. Lisäksi olisi outoa, jos arvioinnin kohteena olevat opettajat itse käsittelevät palautetta. Osaa henkilökunnasta kuitenkin huoletti se, että opiskelijat voisivat nostaa lomakkeista esiin kärjistyksiä ja henkilökohtaisuuksia.

**Palautteen sitominen tiiviimmin osaksi kurssin suoritusta** sai pääosin kielteisen vastaanoton, jos sillä tarkoitettaisiin palautteen pakollisuutta. Henkilökunnan mielestä palautteen tulisi säilyä vapaaehtoisena ja anonyyminä. Joidenkuiden mielestä palautetta voitaisiin kerätä nimellä ja palautteen antaminen voisi olla pakollista niillä kurseilla, joilla edellytetään läsnäoloa. Muutaman mielestä palautteen tiiviimmälle integroinnille osaksi kurssia ei ole tarvetta niin kauan kuin palautteita ei käsitellä eikä hyödynnetä. Ainejärjestö Patinalle riittäisi palautteen kerääminen luentosarjan lopulla eikä tentin yhteydessä. Palautteen täyttämiseen varattaisiin aikaa, ja lomake jätettäisiin saman tien kurssin vetäjälle.

Vastaajien mielestä **palautetta tulisi kerätä suuremmista kokonaisuuksista ja oppimisesta**, mutta myös kurssikohtainen palaute tulisi säilyttää. Keskusteluissa huomautettiin, että oppiminen on hidas prosessi ja opiskelija pystyy antamaan palautetta oppimisestaan vasta myöhemmässä vaiheessa: oppimista voidaan luotettavammin vasta suurempien kokonaisuuksien jälkeen

**HOPS-keskustelujen käyttämistä palautekanavana** pidettiin luontevana. Kaikilla opettajilla ei tosin ole kokemusta HOPS-opiskelijoista, ja järjestelmä on muutenkin vasta muotoutumassa. Joissain keskusteluissa tuotiin esille, että HOPS-toiminnan pääpainon tulisi olla opiskelijan ohjauksessa eikä palautteen antamisessa.

**Epämuodollisten palautetilaisuuksien järjestäminen** tai lisääminen jakoi mielipiteitä, vaikka yleisesti henkilökunnan ja opiskelijoiden yhteiset epäviralliset tilaisuudet saivat kannatusta. Valtaosan mielestä opiskelijoiden ja henkilökunnan kahvihetkiä voitaisiin järjestää kerran tai pari lukukaudessa, ja järjestämisvastuu olisi Patinalla. Myös kuukausittaiset yhteiset kahvihetket saivat kannatusta. Ongelmaksi koettiin tarpeeksi suuren tilan puuttuminen, sillä luentosaleissa ei saa järjestää tarjoulua. Tilaisuuksiin kaivattiin käsiteltäviä asioita, sillä osanotto saattaisi jäädä pieneksi, jos todettaisiin, ettei tilaisuudessa olisi mitään erityistä käsiteltävää. Opettajien ja opiskelijoiden yhteiset kahvit "muuten vain" eivät välttämättä palvelisi tarkoitustaan. Erään mielestä Patina voisi järjestää sellaisia kahvitilaisuuksia, joihin kutsuisi muutaman opettajan vuorollaan. Myös sellainen vaihtoehto tuli esille, että kurssin (ei massaluennon) vetäjä voisi kokoontua vapaa-ajallaan opiskelijoiden kanssa.

Myös **opiskelijoiden palkitseminen työpanoksesta laitoksen kehittämisessä** jakoi mielipiteitä. Joidenkuiden mielestä opiskelijat voisivat saada palkkioksi opintopisteitä tai rahaa, ja muutamien mielestä toiminnasta nimenomaan pitäisi palkita. Ongelmana on kuitenkin se, mihin mahdolliset opintopisteet sijoitetaan. Palkkio-opintoviikoilla ei haastattelujen perusteella voisi korvata historian opintoihin kuuluvia kursseja. Osa ei olisi valmis antamaan minkäänlaista palkkiota, sillä laitoksen toiminta perustuu muutenkin talkoohenkeen, ja kipinän vaikuttamiseen pitää tulla muulta. Toiminnasta voisi kuitenkin antaa työtodistuksen ja maininnan tutkintotodistukseen.

Henkilökunnan mielestä **opettajien vertaistuen hyödyntäminen** on ongelmallista, sillä opettaminen koetaan erittäin henkilökohtaiseksi asiaksi, johon toisten ei tulisi puuttua. Keskustelua opettamisesta kaivattiin kuitenkin enemmän, ja vertaistuen pitäisi olla enemmän epävirallista kuin virallista. Osalla oli kuitenkin selvästi halua kokeilla esimerkiksi vierailuja toisten luennoilla, vaikka se heidän mielestään saattaisi aluksi tuntua oudolta.

Henkilökunta ei juuri nähnyt tarvetta siihen, että **opettaja tekisi kurssistaan kirjallisen arvion** – vaikka osa niin jo tekeekin. Muutaman mielestä kirjallinen arvio siirtäisi tärkeää tietoa kurssin seuraavalle vetäjälle, mutta suurimman osan mielestä asia hoituu paremmin suullisesti kuin kirjallisesti. Ongelmaksi nousi jälleen ajan puute.

## Kehittäminen ja työryhmän suositukset

Historiatieteen laitoksen opetuksen laadunvarmistusta on syytä lähteä kehittämään tässä raportissa esille tulleista ongelmakohdista. Niin henkilökunta kuin opiskelijatkin kokevat suurimmaksi ongelmaksi sen, ettei opiskelijoiden antamaa palautetta hyödynnetä tehokkaasti: sitä ei käsitellä yhteisesti eikä se vaikuta opetuksen suunnitteluun. Palautteen antajia harmittaa erityisesti se, että he eivät tiedä, mitä palautteelle tehdään ja millaisia vaikutuksia sillä on. Tämä vähentää motivaatiota antaa rakentavaa palautetta.

Laitoksen palautelomakkeessa on havaittu ongelmia. Vaikka laitoksella on opetusohjelma- ja opetussuunnitelmatyöryhmä, laitokselta on puuttunut opetuksen laadunarviointia koordinoiva elin. Esimerkiksi opetussuunnitelmasta ei ole juurikaan kerätty palautetta, muulloin kuin opetussuunnitelmatyöryhmän toimiessa eli kerran kahdessa vuodessa. Täl-

löin ainejärjestö Patinan opintovastaava on kerännyt sähköpostitse opiskelijoiden kommentteja opetussuunnitelmasta. Menettelytapa on osoittautunut riittämättömäksi, sillä palautetta on tullut yleensä erittäin vähän. Sen sijaan kurssikohtaista palautetta saadaan riittävästi.

Työryhmä suosittaa, että historiatieteen laitoksen **opetuksen laadunarvioinnin painopiste siirretään selvemmin opetuksesta oppimiseen**, kuten jo laatuysikköhakemuksessa on todettu ja kuten kartoituksessa esille tulleista mielipiteistä on ilmennyt. Opiskelija on paras henkilö arvioimaan omaa oppimistaan, ja opiskelijalla on muutoinkin avaintietoa opiskelusta ja opetuksesta. Opiskelijan roolia laadunarvioinnissa tulee siten lisätä. Opiskelijan huomioon ottaminen ei tarkoita ainoastaan heidän mukaansa ottamistaan laatuohjelmien, vaan laadunarvioinnissa tulisi olla keskeisenä oppimisen näkökulma. Voitaisiin puhua enemmän oppimisen kuin opetuksen laadunarvioinnista. Lisäksi laadunarviointi olisi nähtävä opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen ja koulutuksen onnistumisen näkökulmasta.

Opetuksen ja opintojen suunnittelua ja laadunarviointia varten laitokselle on perustettava työryhmä, jonka vastuulla on opetuksen suunnittelu ja palautejärjestelmän ylläpitäminen. Tämä **opetuksen suunnittelu- ja arviointityöryhmä korvaa opetussuunnitelma- ja opetusohjelmatyöryhmät**, sillä on loogista, että opetusta ja opintoja suunnittelee ja arvioi vain yksi elin. Työryhmän työssä on painotettava pitkäjänteisyyttä sekä henkilökunnan ja opiskelijoiden yhteistyötä. Työryhmä toimii tiiviissä vuorovaikutuksessa opettajainkokouksen ja ainejärjestö Patinan hallituksen kanssa. Työryhmän kokoonpanossa on oltava opiskelijoita.

Saatua palautetta on käytettävä tehokkaammin opetuksen ja opintojen suunnittelun tukena. Palautejärjestelmää kehitettäessä on mietittävä, miksi ja mistä palautetta kerätään. Selkeät tavoitteet helpottavat toiminnan suunnittelua ja koko opetuksen ja oppimisen laadunarviointia. Yhtenä laadunarvioinnin apuvälineenä voidaan käyttää aiemmin tässä raportissa mainittuja palautteen antamisen tasoja.

**Palautetta opetuksesta ja oppimisesta on kerättävä niin suuremmista kokonaisuuksista kuin kurssikohtaisestikin.** Keräämällä systemaattisesti palautetta opetussuunnitelmasta laitos saa säännöllisesti tietoa opetussuunnitelman ongelmista ja onnistumisista. **Opetussuunnitelmapalautteen antamisen kanavaksi on kaksi vaihtoehtoa:** opiskelija voi antaa palautetta joko **HOPS-keskustelujen yhteydessä** tai **hakiessaan kokonaismerkintää opintokokonaisuuksista**.<sup>64</sup> Palautteen pitää kuitenkin olla hyödynnettävissä opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa, joten sen on oltava kirjallista (paperilla tai sähköisenä). Opiskelijoita on rohkaistava antamaan palautetta omalla nimellään, mikä tunnetusti johtaa eritellympään palautteeseen ja itsearviointiin, mutta mahdollisuus anonyymien palautteen antamiseen on säilytettävä.

Jos palautetta kerätään HOPS-tapaamisten yhteydessä, etuna on se, että opiskelija ja opettaja voivat keskustella yhteisesti opetussuunnitelman ja oppimisen kohtaamisesta. Täs-

---

<sup>64</sup> Tampereen yliopiston opintosuoritusrekisteriin ei ole automatisoitu historiatieteen opintojen kertymistä perusopintojen, aineopintojen ja syventävien opintojen kokonaisuuksiksi, vaan opiskelijan on erikseen pyydettävä vastuuopettajalta ko. merkinnän kirjaamista rekisteriin. Opiskelijat suorittavat paljon vaihtoehtoisia kursseja, joita voidaan lukea hyväksi moniin opintojaksoihin.

tä on etua tulevien opintojen suunnittelussa. Samalla HOPS-tapaamisten tärkeys korostuisi entisestään. Palautteen antamiseen voi käyttää jo olemassa olevaa HOPS-lomaketta tietysin muutoksin. HOPS-keskustelun jälkeen opettaja välittää palautteen opetuksen suunnittelu- ja arviointiryhmälle jatkokäsittelyä varten. Tässä vaihtoehdossa palautteen antaminen jää kuitenkin sen varaan, järjestääkö opettaja riittävästi mahdollisuuksia tapaamisille ja käyvätkö opiskelijat niissä. Myös sivuaineopiskelijoiden mahdollisuus palautteen antamiseen on tässä vaihtoehdossa heikko.

Toinen vaihtoehto on palautteen kerääminen suuremmista kokonaisuuksista kokonaismerkintöjen yhteydessä. Merkintää hakiessaan opiskelija palauttaa lomakkeen toimistosihteerille tai kokonaismerkinnästä vastaavalle opettajalle, joka välittää palautteen edelleen käsiteltäväksi. Tässä vaihtoehdossa palaute on selkeä osa opintokokonaisuuden suorittamista, ja pää- ja sivuaineopiskelijoilla on tasavertainen mahdollisuus sen antamiseen. Haittana on se, että opiskelijalla ei ole samanlaista mahdollisuutta palautteen läpikäymiseen opettajan kanssa kuin HOPS-tapaamisissa.

**Kurssikohtaisella palautteella laitos kerää tietoa opiskelijan oppimisesta ja sitä tukevista opetusjärjestelyistä** (palautetasoista 1 ja 2). Käytettävä lomake on yhtenäinen, mutta siinä on otettu huomioon eri opetusmuodot (ks. edempänä palautelomakkeen kehittäminen). Avoimista kysymyksistä koostuvaan lomakkeeseen ei ole tarpeen liittää kuin yksi numeerinen kohta: kurssin kokonaisarvosana asteikolla 1–5. Kokonaisarvosana antaa riittävästi viitteitä kurssin onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Samalla lomakkeessa tulee olla kohta siitä, onko vastaaja pää- vai sivuaineopiskelija ja kuinka aktiivisesti hän on osallistunut kurssille.

**Halutessaan opettaja voi kerätä itselleen muunkinlaista palautetta esimerkiksi omasta toiminnastaan** (palautetaso 3). Palautteen voi kerätä erillisellä lomakkeella tai sellaisella lomakkeella, jossa on selvästi erotettavissa laitoksen käyttöön ja opettajan omaan käyttöön tuleva osa. Opettajan omaan käyttöön keräämää palautetta ei oteta huomioon palautteen yhteisessä käsittelyssä.

**Kurssikohtainen palaute kerätään ennen luentosarjan päättymistä** siten, että palautteen antamiselle varataan luennolla aikaa ja opiskelijat palauttavat palautteen välittömästi opettajalle. Opettajan tulee ohjeistaa opiskelijoita palautteen antamisessa ja mainita mahdollisuudesta antaa palautetta myös laitoksen kotisivuilla.

**Palautelomakkeiden kehittämisessä on otettava huomioon laadunarvioinnin tarpeet ja erilaiset oppimistilanteet.** Luento- ja pienryhmäopetukseen on suunniteltava erilliset, kumpaankin opetusmuotoon parhaiten soveltuvat palautelomakkeet. Esimerkiksi seminaaria koskevassa palautteessa voidaan käsitellä sitä, millaiset valmiudet aiemmin suoritettu proseminaari antoi seminaarityön tekemiseen ja miten opiskelija uskoo seminaarin suoritettuaan pärjäävänsä pro gradu -tutkielman tekemisessä. Opetussuunnitelmaa koskevassa palautteessa voidaan kysyä opintokokonaisuuden sujuvuutta eli sitä, tukivatko opintokokonaisuuden kurssit toisiaan ja auttoivatko muut opinnot kokonaisuuden suorittamisessa. Laitoksen kotisivuilla täytettävissä oleva palautelomake on muutettava muodoltaan avoimeksi, jolloin palautetta voidaan antaa vapaasti samalla lomakkeella sekä kursseista että opetussuunnitelmasta. Kaikissa palautelomakkeissa tulee kannustaa opiskelijoita esittämään opetuksen kehittämisideoita.

Jotta annettu palaute hyödyttää suunnittelua ja laadunarviointia, se on keräämisen jälkeen käsiteltävä. **Opetussuunnitelmapalautteen sekä kurssikohtaisen palautteen laitokselle tulevan osan käsittelee opetuksen suunnittelu- ja arviointityöryhmä**, tarvittaessa ryhmän ulkopuolisella avustuksella. Ryhmä koostaa palautteesta yhteenvedot lukuvuosittain. Kukin opettaja käsittelee itse vain omaan käyttöön keräämänsä palautteen.

**Laitoksella olisi järjestettävä lukuvuosittain henkilökunnan ja opiskelijoiden yhteinen palautepäivä**, jonka järjestämisestä vastaa opetuksen suunnittelu- ja arviointityöryhmä. Palautepäivässä opetusta ja opintoja tarkastellaan avoimessa ja rakentavassa hengessä palautteesta koostetun yhteenvedon pohjalta. Opetusta tulisi tarkastella opiskelijan oppimisen ja sitä tukevien opetusjärjestelyjen (palautetasot 1 ja 2) näkökulmasta. Tavoitteena on tuoda esille onnistumisia ja toimivia käytäntöjä sekä ratkaista mahdollisia ongelmia. Sopivin ajankohta tilaisuudelle on helmikuussa. Tällöin opetuksen suunnittelu- ja arviointityöryhmä ehtii koostaa yhteenvedon edellisen kevään ja syksyn palautteesta ja tilaisuus toimii apuvälineenä seuraavan lukuvuoden opetusohjelman suunnittelussa. Palautepäivän jatkoksi voidaan järjestää illanvietto. Näin syksyn tutustumisillanvieton ohella myöskin keväällä olisi henkilökunnan ja opiskelijoiden yhteistä virkistystoimintaa ja ensimmäisen vuoden opiskelijat ja henkilökunta tutustuisivat entistä paremmin toisiinsa. Myös vanhemmilla opiskelijoilla olisi mahdollisuus osallistua yhteiseen illanviettoon.

## 5. Pohdintaa

Raportissamme on luotu katsaus opiskelijan asemaan opetuksen laadun kehittämisessä ja varmistuksessa. Paikallisen, Tampereen yliopistossa tapahtuvan toiminnan lisäksi raportissa esitellään joitakin kansainvälisiä kokemuksia ja havaintojamme niistä. Matkamme kannustimena on toiminut kansallinen koulutusprojekti Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa, johon koko kirjoittajaryhmämme osallistui. Raporteille tavallisten suositusten sijasta päädyimme kokoamaan matkalla kertyneitä ajatuksia yhteiseksi pohdintaluvuksi.

Talouselämälle ominainen kilpailukulttuuri on saavuttanut jo julkisetkin organisaatiot. Myös koulutusorganisaatiot valmistautuvat kilpailemaan keskenään niin kansallisilla kuin kansainvälisilläkin koulutusmarkkinoilla. Niukentuvia julkisia resursseja ja hyviä opiskelijoita on tulevaisuudessa tavoittelemassa entistä useampi taho. Näyttää siltä, että kamppailussa keskeinen kilpavaltti tulee olemaan koulutuksen tuottama korkea laatu ja kyky eksplikoida se. Niinpä koulutusorganisaatiot panostavat nyt entistä enemmän koulutuksen laadun varmistamiseen ja manifestointiin kehittämällä omia laatujärjestelmiään.

Koulutusorganisaatioissa on entistä selkeämmin havahduttu huomaamaan, että opiskelijoilla on olennainen rooli koulutuksen laadunvarmistustyössä. Opiskelijan aseman keskeisyys kumpuaa havainnosta, että opiskelija on ensisijainen asiantuntija oppimistuloksia arvioitaessa. Asko Karjalaisen (2005) termein oppiminen on seurausta oppimisteoista, joiden määrän ja laadun tuntevat parhaiten opiskelijat itse. Tärkeää on saada havaintoja myös opetusjärjestelyjen onnistumisesta, sillä ne optimoivat oppimistekojen repertuaarin: hyvä opetus ja ohjaus tukee oppimistekoa ja edistää siten oppimista.

### Opiskelijat laatujärjestelmien toimijoina

Laatujärjestelmien keskeinen tehtävä on tuoda systemaattisuutta laadun tarkkailuun ja varmistamiseen. Systemaattisuus tavoitetaan yhteisin keskusteluin, ohjein, säännöin ja toimintatavoin, jossa osapuolille määritellään omat tehtävänsä. Järjestelmät ovat luonteeltaan syklisiä: toimintaa seuraa määräajoin arviointi (ja mahdollisesti toiminnan kehittäminen ja uudelleen suunnittelu). Säännelty toimintajärjestelmä takaa laatutyön jatkuvuuden ja erityisesti sen, että hyvän laadun tuottaminen ei riipu tietystä ajankohdasta tai tietyistä toimijoista. Koulutusorganisaatioissa tällä on aivan oma erityinen painoarvonsa, sillä opiskelijat – laadun tuottajat – vaihtuvat verrattain nopeassa tahdissa.

Koulutusorganisaatiot joutuvat tässä tilanteessa etsimään vastauksia kysymyksiin, miten rakennetaan toimiva laatujärjestelmä ja miten systematisoidaan opiskelijoiden osallistuminen laatutyöhön. Tampereen yliopiston yksiköt ovat tätä kirjoitettaessa (kevällä 2006)

laatimassa omia laatujärjestelmiään, joissa opetus on yksi järjestelmän pääosista. Yksiköt voivat halutessaan (laatujärjestelmän puitteissa) seurata opetuksen laatua monien käytäntöjen kuten opetuksen suunnittelun, opetuksen kansainvälistymisen, verkko-opetuksen kehittämisen ja opettajien rekrytoinnin toimivuuden perusteella. Ymmärryksemme mukaan kehittynyt opetuksen laatujärjestelmä painottaa kuitenkin juuri hyvää oppimista keskeisenä laadun mittarina.

Opetuksen laadun – opiskelijoiden oppimisen (osaamisen ja asiantuntemuksen kehittämisen) – seuranta edellyttää systemaattista palautejärjestelmää, jossa opiskelijoilla on selkeä rooli ja asema. Koulutusorganisaatiot harjoittavat jo nyt palautteen keruuta monin tavoin ja välinein organisaation eri tasoilla. Palautejärjestelyt – sekä palautteen keruu että sen käsittely (ns. palautteen palaute) – ovat kuitenkin epäsystemaattisia, ja opiskelijoiden osallistuminen palautetyöhön on satunnaista. Sama havainto nousee esiin kansainvälisissä katsauksissa.<sup>65</sup> Laatujärjestelmän osaksi on mahdollista rakentaa jatkuvampia palautejärjestelmiä. Olennainen ja haastavin vaihe näiden järjestelmien rakennustyössä on opiskelijoiden osallistaminen ja osallistuminen, minkä erilaisiin aspekteihin tämä pohdintammekin keskittyy.

## Opiskelijat oppimisen arvioinnissa

Trendikäs vetoaminen toiminnan oppimis- ja opiskelijalähtöisyyteen jää usein korupuheeksi. Vaikka opiskelijat ovat monessa toiminnassa mukana, eivätkä ainoastaan opetuksen nauttijoina, leimaa heidän osallisuuttaan paljolti näennäisyys ja puolivaltaisuus. Opiskelijoilta edellytetään monenlaista palautetta, mutta palauteseuraamukset jäävät usein hämärän peittoon. Opiskelijat osallistuvat osaamisen mittauksiin ja testeihin kuten tentteihin ja esseiden kirjoittamiseen, mutta heidän omaa kokemustaan oppimisesta harvoin selvitetään. Opiskelijoita kutsutaan yksikköjen hallintoelimiin ja suunnittelutyöryhmiin, mutta heitä ei perehdytetä riittävästi tehtäviin. Opiskelijoiden ääni kuuluu siten vain puolittain.

Tampereen yliopiston tuore strategia (2006) asettaa yhdeksi päätavoitteeksi hyvän oppimisen. Pitkällä tähtäimellä tavoitteen saavuttaminen ilmenee korkealaatuisina tutkintoina, joita arvostetaan myös työelämässä. Toisin sanoen: strategiassaan onnistunut yliopisto kouluttaa, vieläpä kohtuujassa, korkeatasoisia asiantuntijoita, jotka ratkovat työelämän (myös arkeen pureutuvia) ongelmia ja luovat sosiaalisia ja aineellisia innovaatioita.

Lyhyemmällä tarkasteluvälillä on syytä seurata asiantuntijuuteen (hyvään oppimiseen) johtavia oppimisprosesseja jo niiden kehittymisen aikana. Tällöin laatutyötä tehdään sellaisella frekvenssillä, joka vastaa paremmin myös nopeasti muuttuvia työelämän haasteita. Oppimisprosessien seurannalla ja hallinnalla on yksilöllisiä, yhteisöllisiä ja koulutuspoliittisia merkityksiä. Yksilön, asiantuntijaksi kehittyvän opiskelijan, kannalta voi olla myöhäistä

---

<sup>65</sup> Ks. esim. James Williams: *The Student Satisfaction Approach: Student Feedback and its Potential Role in Quality Assessment and Enhancement*. – Esitelmä EAIR:n vuosiforumissa Prahassa 8.–11.9.2002; Sarah Watson: *Closing the Feedback Loop: Ensuring Effective Action from Student Feedback*. – *Tertiary Education and Management* 9/2003,

puuttua asiantuntemusrakenteen ongelmiin vasta pro gradu -vaiheessa. Myös kouluttavan yhteisön on tärkeää saada jatkuvaa palautetta opetussuunnitelman toimivuudesta. Koulutusorganisaatioiden ja -ohjelmien legitimiteetti on uhattuna, jos ne eivät kykene nopeatahtisesti huomioimaan asiantuntemusalojen sisältöjen ja käytäntöjen (kiihtyvää!) muutosta.<sup>66</sup>

Oppimisprosessien arviointi on tehtävä, johon osallistuvat aina sekä opettaja että opiskelijat. Hyvä oppiminen koulutuksen tavoitteena ja tuotteena edellyttää osapuolten yhteistyötä ja kumppanuutta. Opetuksen ja opetusjärjestelyjen tehtävänä on edistää ja saada aikaiseksi mahdollisimman korkealaatuisia oppimistekoja, jotka voivat johtaa hyvään oppimiseen. Oppimisprosessin optimointi – korkealaatuisista oppimista tuottavan opetuksen ja opetustekojen kokonaisuuden selvittäminen – edellyttää jatkuvaa palautejärjestelmää. Tässä palautetehtävässä opiskelijoiden rooli on keskeinen.

Edellä todetusta seuraa, että yliopiston strategian tavoitteiden toteuttaminen edellyttää opiskelijoiden tiivistä integroimista opetuksen laatutyöhön. Keskeisimmän opetuksen laatu-tekijän eli oppimisen seuranta ei voida jättää satunnaiseksi puuhasteluksi, vaan opiskelijoiden osallistumista on lisättävä. Opiskelija on nähtävä ensisijaisesti oman oppimisensa asiantuntijaksi, jossa hänen kokemuksensa opetuksen, opetusjärjestelyjen ja oppimistekojen kongruenssista on ratkaisevaa. Tämä kokemustieto (palaute) on merkittävää koko opetuksen laadun hallinnan kannalta.

## Palautetyöhön osallistumiseen ohjaaminen

Opettajilla on vastuu ja velvollisuus ohjata opiskelijoiden laadunarviointityötä oman asiantuntemuksensa perusteella. Tätä työtä kutsutaan palauteprosessiksi tai palautetyöksi. Opetusta antavan yksikön palautetyöstä muodostuu kokonaisuus, jota kutsutaan palautejärjestelmäksi ja joka integroituu yksikön laatu- ja opetusjärjestelmään. Opettajilla on keskeinen tehtävä opiskelijoiden ohjaamisessa osaksi tätä laadunvarmistuksen kokonaisuutta.

Opiskelijan asettuminen oman oppimisensa asiantuntijaksi edellyttää ohjausta tähän rooliin. Lähtökohtana on osapuolten yhteistyö ja kumppanuus, jossa opetus käsitteellistyy hyvää oppimista tukevaksi tukipalvelutyöksi. Opiskelija ei ole tällöin palvelun kuluttajan roolissa, vaan hän toimii opetustilanteessa vastuullisena kumppanina.

Palautetyötä ohjaa selkeä roolijako. Opiskelija käyttää asiantuntemustaan tekemällä itsearviointeja omista oppimisteoistaan ja oppimisestaan. Tällaista asiantuntemusta ei pystytä millään ulkoisilla mittauksilla tai arvioinneilla korvaamaan. Opettajien pedagogiseen asiantuntemukseen perustuu päätöksenteko siitä, mitä on missäkin vaiheessa syytä arvioida (deklaratiiviset päätökset) ja miten arvioinnit toteutetaan (proseduraaliset käytännöt). Opetussuunnitelmatyö on tässä keskeinen työväline.

---

<sup>66</sup> Ks. esim. Juhani Kirjonen, Pirkko Remes ja Anneli Eteläpelto (toim.): *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos 1997; Jaana Parviainen (toim.): *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampere University Press 2006.

## Palautteen antaminen ja keruu

Palauteprosessi sisältää palautteen antamisen ja keruun, palautteen käsittelyn ja arviointitulosista raportoinnin eli palautteen palautteen. Palautteen antaminen ja keruu on aina prosessin lähtökohta. Palautteen antamisen velvoite ja asetelma korostaa yksittäisen opiskelijan yksilöllistä vastuuta ja roolia hyvässä oppimisessa.

Arvioinnin kohteiden poiminta eli palautesuunnittelu on valintaa siitä, millaista palautetta päätetään kerätä. Opiskelijoita ohjataan antamaan palautetta paitsi omasta osuudestaan (oppimisteot, oppiminen) myös opetusjärjestelyistä. Tarvittaessa, opettajan niin halutessa, voidaan lisäksi kerätä palautetta opettajan henkilökohtaisesta panoksesta ja roolista opetuksessa. Hyvän oppimisen pitäminen arvioinnin keskiössä asettaa palautekategoriat tärkeysjärjestykseen.

Palautekokonaisuus järjestyy kolmeksi prioriteettitasoksi (ks. kuvio 1 luvussa 4). Ensimmäinen taso, opiskelijan oppiminen, edustaa opetuksen laadun tarkastelun kannalta olennaisinta palautetasoa. Myös toinen taso, opetusjärjestelyt, on laadun tarkkailun kannalta keskeinen. Sen sijaan kolmas taso, opettajan henkilökohtainen panos opetuksessa, on vähemmän merkityksellistä palautetietoa. Opettajien tehtävä on saattaa opiskelijat tietoiseksi tästä priorisoinnista, jotta arvioinnin painopiste keskittyy olennaiseen.

Palautteen antaminenkin edellyttää ohjausta. Opiskelijoita on ohjattava siihen, miten palautetta annetaan milläkin palautetasolla. Ensimmäisellä tasolla palaute on lähinnä kurssikohtaista ja sidoksissa kunkin kurssin tavoitteisiin. Tason haastavin kategoria on oman oppimisen arviointi. Yksinkertaisin kysymyksiin ei välttämättä päästä oppimistuloksiin käsitiksi, sillä toivotut oppimistulokset ovat usein abstrakteja ajattelu- ja toimintamalleja (esim. lääketieteelliseen diagnoosiin päätyminen prosessi tai kuntoutuksen moniammatillisuuden mielekkyyden sisäistäminen). Tällöin opiskelijoita on ohjattava monipuolisempiin itsearviointeihin eri vaiheissa kurssia.

Myös oppimistekojen (opiskelijan työskentelyn ja ajankäytön) itsearviointi on useimmiten kurssikohtaista. Siinä edellytetään, että opettaja kiinnittää opiskelijan huomiota ennalta päätellen olennaisiin työskentelyseikkoihin kuten tiettyihin työmuotoihin ja ajankäyttöön. Opetusjärjestelyjäkin arvioidaan usein kurssittain, mutta opiskelijoita on opastettava myös yleisempään arviointiin kuten kurssien välisiin vertailuihin. Opettajien omasta roolista kerätään palautetta usein yksittäisten kurssien yhteydessä, vaikka palaute sinänsä on kurssirajat ylittävää (opettajien persoonat ja työminuus). Tämän palautekategorian käyttö saa perustelunsa opettajien omasta kehittymisen intressistä.

## Palautteen jälkikäsitteily ja palauttaminen

Palautemateriaalin jälkikäsitteily on jäänyt perinteisesti yksittäisten opettajien kurssikohtaiseksi tarkasteluksi, mikä johtaa ongelmiin. Ensinnäkin, opiskelijat jäävät usein epätietoisiksi siitä, millaisia seuraamuksia heidän antamallaan palautteella on. Epätietoisuus ja epäily puutteellisesta avoimuudesta palautteen käsittelyssä vähentävät palautetyöhön osallistumis-

ta. Yksittäiset opettajat turhan harvoin raportoivat kerätystä palautteesta opiskelijoilleen. Toiseksi, kurssikohtaiseen palautetyöhön rajautuminen heikentää mahdollisuuksia tehdä koko opetussuunnitelmaa koskevia havaintoja. Opetussuunnitelmatason kehitystyö edellyttäisi vähintäänkin opintokokonaisuustason palautetarkastelua. Kolmanneksi, kurssittainen palautteen käsittely jää helposti satunnaiseksi ja epäsystemaattiseksi toiminnaksi. Kurssin vetäjä voi kerätä palautetta tai olla keräämättä sitä. Neljänneksi, opiskelijat voisivat toimia jälkikäsitellyssä resurssina, joka näin toimien menetetään.

Opiskelijoiden valjastaminen mukaan palautteen jälkikäsitteilytyöhön tuo positiivisia optioita opetuksen laadun varmistamiseen. Etenkin ruotsalaiset yliopisto- ja korkeakoulukokeilut antavat uskoa ja rohkaisevat kokeilemaan toimintamallia, jossa palautteiden käsittelyvastuuta on jaettu opettajien ja opiskelijoiden kesken. Ruotsissa opiskelijat saavat usein ryhmävastuuta (ylioppilaskunnat tai niitä vastaavat elimet) kurssien palautteiden jälkikäsitteilyä. Toimivaksi on osoittautunut menettelytapa, jossa kertyneitä havaintoja tarkastellaan tietyin määräajoin koko opiskeluyhteisön voimin ryhmätapaamisissa, palautekeskusteluissa tai vastaavissa dialogiyhteyksissä.

Suomessakin on täysin mahdollista hyödyntää entistä enemmän opiskelijapanosta palautteen jälkikäsitteilyssä. Opiskelijat voivat tuoda palautteiden käsittelyyn työvoimaisen resurssilisän, mikä mahdollistaa useiden kurssien rinnakkaisen katselmuksen esim. kerran lukuvuodessa. Laajempi palautekäsittely mahdollistaa viime kädessä koko opetussuunnitelmatason kriittisen tarkastelun ja kehittämisen.

Opettajilta edellytetään tässäkin ohjaavaa otetta työskentelyyn. Yhteistoiminnan työnjat ja osapuolien roolit on syytä ohjeistaa selkeästi. Etukäteen on syytä sopia myös opiskelijoiden osallistumisen huomioimisesta (palkitseminen, kreditointi) sekä palautekatselmuksen toimintamuodoista (ajankohdat ja työskentelyn tavat). Myös julkisen palautekäsittelyn luonteesta (herkkä teema, vaaditaan hienotunteisuutta) on osapuolilla hyvä olla yhteisymmärrys.

Ruotsalaisessa opetuskulttuurissa tukeudutaan neuvotteluun, keskusteluun ja avoimeen dialogisuuteen. Tällä toimintatavalla tuntuisi olevan olennaista merkitystä yhteistyön onnistumisen kannalta. Ruotsalaisittain näyttää siltä, että keskustelu ja dialogisuus on yksi tärkeimmistä opetuksen ja oppimisen laadunarvioinnin välineistä sinänsä.

## Osallistumisen sudenkuopat

Opiskelijoiden laajaan laatutyöhön osallistumiseen saatetaan suhtautua myönteisesti, mutta se ei takaa vielä osallistumisen menestyksellisyyttä. Yksi haaste on edustaminen ja edustuksellisuus, ja onnistuminen siinä. Toinen haaste kytkeytyy valtaan ja vastuuseen: missä määrin opiskelijat lopulta haluavat lisää velvoitteita. Kolmannen haasteen tuo osaaminen: riittääkö yhteisön pedagoginen asiantuntemus hyvään laatutyöhön.

Edustamiseen liittyy aina ongelmia. Suuria opiskelijaryhmiä edustavat yleensä vain jotkut harvat opiskelijajäsenet, jolloin nousee helposti esiin kysymys siitä, pystyvätkö he todellakin edustamaan riittävässä määrin viiteryhmiänsä. Edustuksellisessa demokratiassa

todellisuus määrittäytyy usein näin: edustajat edustavat itseään, mutta voivat tuoda esiin myös omien näkemystensä vastaisia kantoja.

Edustaminen voi johtaa turhan kärjekkääseen politisoitumiseen. Laatutyössä voi syntyä epäsuotuisa poolitilanne, jossa osapuolet arvioivat yksipuolisesti vain toistensa roolia ja osuutta kokonaisuudessa. Näin tapahtuu helposti silloin, jos palauteprosessi keskittyy liiaksi opetusjärjestelyihin ja opettajien roolin tarkasteluun. Keskiöön nousee tällöin molemminpuolinen oikeuksien puolustaminen laadun arvioinnissa.

Laajamittaisempi laatutyöhön osallistuminen implikoi opiskelijoille myös valtaa ja laajempaa vastuuta. Ei ole kuitenkaan itsestään selvää, haluavatko opiskelijat tätä. Opiskelijan primaarivelvoite on henkilökohtaisessa opiskelussa ja muu opiskelun edistäminen näyttäytyy usein sekundäärisenä toimintana. Selvitykset osoittavat, että opiskelijat kamppailevat jo muutoinkin ajankäyttönsä hallinnassa. Yhteisöön pesiytynyt tehokkuuspuhe ohjaa opiskelijankin valintoja.

Aiemmin on jo todettu, että toimiva laatutyö (hyvä laatujärjestelmä) pohjautuu pedagogiseen asiantuntemukseen. Nykyinen akateeminen koulutusyhteisö koostuu pitkälti pedagogisesti valvutuneista opettajista ja oppimisprosesseja ymmärtävistä tutkijoista. Yhteisön osaamisprofiili ei ole kuitenkaan aukoton, sillä opettajilta ei vielä edellytetä erityistä pedagogista asiantuntemusta. Laatujärjestelmän rakennustyö saattaa vielä ohjautua painokkaammin jonkin muun kuin pedagogisen asiantuntijuuden varassa.

## Kohti meritoivaa osallistumista?

Sen lisäksi, että opiskelijoita tulee ohjata opetuksen laatutyöhön osallistumisessa, sitä on syytä tukea muillakin keinoilla, ja opiskelijoiden lisääntyvä työpanos on otettava huomioon. Kyseeseen voisivat tulla lähinnä opintopisteet, soveltuvat kurssisuoritukset tai raha. Palkitseminen on kuitenkin ongelmallista, sillä se ei tue eikä edistä oppimista ja se ohjaa opiskelijaa ulkokohtaiseen motivoitumiseen.

Opiskelijalle osallistuminen voi olla erityisen motivoivaa, jos osallisuutta ohjaavat sisäiset motiivit ja intressit. Ne voivat herätä esimerkiksi työelämätaitoihin vetoamalla. Laatujärjestelmä ja siihen kytkeytyvä laatutyö tuottaa kvalifikaatioita paitsi opetukseen (hyvä oppiminen) myös osallistujien asiantuntemukseen. Laatutyöskentelyn perusosaamisen voidaan katsoa kuuluvan luontevasti tulevien maistereiden akateemiseen asiantuntijuuteen. Toinen keskeinen työelämätaito on kollegiaalinen toiminta. Laatutyö ryhmässä, palautteiden jälkikäsitteleminen, tuottaa tällaista taitoa. Laatutyöhön voidaan innostaa viittaamalla tällaisten taitojen karttumiseen.

On syytä harkita, millä tavalla ja kuinka vahvasti opiskelijoita velvoitetaan osallistumaan yksikkönsä opetuksen laatutyöhön. Laatutyö voidaan nähdä vapaaehtoistyöksi, jolloin vain osallistuvat opiskelijat hyötyvät siitä. Osallistujille voidaan antaa työstä erillinen todistus. Vaihtoehtoisesti osallistuminen voidaan integroida tiukemmin tutkintoon, jolloin se velvoittaa kaikkia opiskelijoita.