

Rakel Marin

PLUSIA JA MIINUKSIA –

Opiskelijapalautteen merkitys, sisällöt ja teemat  
Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa

Aikuiskasvatustieteen  
pro gradu- tutkielma  
Kevätlukukausi 2013  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Marin, Rakel. Plussia ja miinuksia – Opiskelijapalautteen merkitys ja teemat Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa. Aikuiskasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2013. 71 sivua. Julkaisematon.

Tämän pro gradu- työn aiheena on opiskelijapalaute Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa. Tutkimustehtävänä tässä päättötyössä on ollut selvittää opiskelijapalautteen merkitystä, sisältöjä ja teemoja. Tutkimus on tehty laadullisella tutkimusotteella, ja aineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuskohteena on Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella järjestettävät Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot. Tutkimuksessa perehdytään tähän lukuvuoden kestävään opintokokonaisuuteen ja sen palautekäytänteisiin. Tutkimusaineisto on koottu APO- opintojen lähijaksoilta kerätystä kirjallisesta palautteesta. Tutkimukseen valitut lukuvuodet ovat 2002-2003, 2005-2006 sekä 2007-2008. Lukuvuosilta tarkastelun kohteena ovat ensimmäisten ja viimeisten lähijaksojen palautteet. APO- opinnoissa opiskelijapalaute on otettu keskeiseksi opintojen kehittämisen työkaluksi. Opiskelijapalautetta kerätään systemaattisesti koko koulutuksen ajan. Kouluttajat saavat palautetta koulutuksen onnistumisesta ja opiskelijoiden opettajuuteen kasvamisesta.

Opiskelijapalautteen keskeiset teemat olivat itsearviointi, opiskelijoiden taustat, ryhmän merkitys, opettajan innostuneisuus sekä opetuksen jäsenyys. Opiskelijat kokivat APO- opinnot vaikuttavaksi ja merkitykselliseksi opintokokonaisuudeksi. Palauteaineistosta on helposti nähtävissä asiat, jotka on koettu myönteisinä tai kielteisinä. Opiskelijapalautteen avulla opetuksen kehittäminen voi olla hyvin haastavaa, mikäli palaute on ristiriitaista. Myös tämä oli selkeästi nähtävissä aineistosta: kaikkia ei voi miellyttää. Se mikä sopii yhdelle, ei sovikaan toiselle.

Avainsanat: palaute, opiskelijapalaute, palautekulttuuri, arviointi, oppiminen, reflektio, aikuisopiskelija

## Sisältö

1 JOHDANTO .....	5
2 Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot .....	8
2.1 Pedagogiset toimintatavat APOssa .....	10
2.2 Arviointi oppimisen tukena ja osana opiskelua .....	12
2.3 Kommunikatiivinen oppiminen APO:n oppimisfilosofiana .....	12
2.3 Reflektio ja merkityksenanto aikuisen oppimisprosessissa .....	14
3 PALAUTE KÄSITTEENÄ.....	18
3.1 Kybernetiikka .....	18
3.2 Arvioinnin keskeisiä käsitteitä.....	20
3.3 Mitä palaute oikein on?.....	20
3.4 Palautteen monipuolisuus.....	21
3.5 Palautteen kaksijakoisuus.....	22
3.6 Palautteen merkitys.....	24
3.7 Palaute prosessina.....	27
3.8 Palautekulttuuri .....	29
3.9 Palautteen käyttö .....	30
3.10 Palautteesta ja arvioinnista.....	32
4 OPISKELIJAPALAUTTEEN TARKOITUS JA MERKITYS.....	34
4.1 Opiskelijapalaute?.....	34
4.2 Opiskelijapalautteen hyödyntäminen ja kehittäminen .....	35
4.3 Opiskelijapalautteen luotettavuus.....	36
4.4 Opiskelustrategian merkitys palautteeseen .....	37
4.5 Keskitetty opiskelijapalaute.....	39
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	41
5.1 Tutkimustehtävä .....	41

5.2 Tutkimusmenetelmät .....	42
5.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	43
5.4 Analyysin eteneminen.....	44
5.5 Aineiston kvantifiointi .....	46
5.6 Tutkimusmenetelmien arviointia .....	47
6 TUTKIMUSTULOKSET .....	48
6.1 Yleisiä havaintoja lähijaksopalautteesta .....	48
6.1.1 Kurssisisällöt .....	49
6.1.2 Opetusmenetelmät .....	49
6.1.3 Opetusjärjestelyt .....	50
6.2 Palautteen isoja teemoja .....	52
6.2.1 Itsearviointi.....	52
6.2.2 Opiskelijoiden taustat .....	53
6.2.3 Ryhmän merkitys .....	54
6.2.4 Opettajan innostus.....	54
6.2.5 Opetuksen jäsennys.....	55
6.3 Palautteen erilaisuus opintojen alussa ja niiden lopussa .....	56
6.3.1 Alun jännitys .....	56
6.3.2 Lopun huojennus.....	59
6.4 Palaute eri vuosina - yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia .....	61
6.5 Teorian ja käytännön synteesiä.....	61
7 POHDINTA .....	65
7.1 Päätulosten tiivistystä .....	66
7.2 Tutkimuksen arviointia.....	67
LÄHDELUETTELO .....	70

# 1 JOHDANTO

Edistääksemme oppimista täytyy meidän ymmärtää, millaisesta prosessista oikeastaan on kysymys. Oppiminen on muuttumista, uusiutumista, kehittymistä, kasvua ja kypsymistä. Oppiminen suuntautuu tietoihin, taitoihin, asenteisiin ja kokemuksiin, jotka johtavat muutokseen. Oppimista tapahtuu yksilö-, ryhmä- ja yhteisötasoilla. Palauteella on suuri merkitys kaiken kehityksen ja oppimisen takana. Palautetta saavat niin yksilöt, tiimit kuin yhteisökin. Hyvä palautekulttuuri rakentuu seuraavista tekijöistä: avoimuus, luottamus, kunnioittaminen, virheiden salliminen ja hyvä yhteishenki. Palautejärjestelmä ei toimi ilman yhteensopivia arvoja. Yleisesti ottaen muutoksen hallinta ei ole helppoa. Usein yhteisössä voi ilmetä muutosvastarintaa. Voi myös olla, että toivotunkin muutoksen toteuttaminen on monesti vaikeaa. Muutos on helpompi saavuttaa, jos omaamme selkeän vision siitä, mihin olemme menossa. (Sydänmaalakka 2007, 62-70.)

Edellisessä kappaleessa tulevat hyvin esille tämän tutkielman ainesosat ja ydin: oppiminen ja muutos vaativat tietynlaiset olosuhteet, eikä tuo prosessi välttämättä tapahdu kivuttomasti. Tässä pro gradu-työssä on tarkoituksena selvittää Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen opiskelijapalautteen merkitystä, sisältöä ja teemoja. Palauteprosessin toimivuuteen vaikuttaa palautekulttuurin lisäksi palautteen anto- ja keruutavat. Tässä tutkielmassa syvennymme siihen, mitä palaute tarkoittaa käsitteenä ja prosessina sekä mitä palautekulttuurilla tarkoitetaan. Tutkimus on toteutettu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä kirjallisesti kerätystä palauteaineistosta.

Aiempaan tutkimukseen perehtyessänsä voi huomata, että meiltä puuttuu yhtenäinen tapa käsitellä ja tutkia opiskelijapalautetta. Palauteesta puhutaan paljon ja jokaisella on jonkinlainen käsitys siitä, mitä palaute käsitteenä tarkoittaa.

Tästä huolimatta palautetta on tutkittu tieteellisesti todella vähän. Tämä näkyy myös kirjallisuuden puolella: palautetta koskeva kirjallisuus on pääsääntöisesti konsulttikirjallisuutta. Kirjallisuuden vähyys näkyy myös tässä tutkielmassa.

Aikaisemmissa palautetutkimuksissa on tutkittu opettajan antaman palautteen käytäntöjä. Tällaiset tutkimukset pohjautuvat ja painottuvat opettajien käsityksiin ja heidän kirjoittamiinsa palautteisiin. Sen sijaan palautetta, jota opiskelijat ovat antaneet opettajille, on tutkittu vähän. Myös opiskelijoiden käsityksiä saamansa palautteen arvosta ja sen hyödyllisyydestä olisi aiheellista tutkia lisää. (Martinmaa, 2009).

Opiskelijapalaute on kaikesta huolimatta osa systemaattista opetussuunnitelmatyötä, ja opetussuunnitelmaa pyritään muuttamaan palautteen avulla. Yksittäisestä kurssista annettu palaute on osa koko oppiaineen, koulutusohjelman, laitoksen tai tutkinnon laadunvarmistusjärjestelmää. Tämän takia olisikin tärkeää, että palaute suunniteltaisiin ja käsiteltäisiin sekä yhteisöllisesti että strategisesti. (Martinmaa, 2009).

Opiskelijapalautteen hyödyntäminenään ei ole ongelmatonta. Ongelmana voidaan pitää sitä, että opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset eivät aina vastaa toisiaan. Osa opiskelijoista pitää opiskeltavia asioita tärkeinä ja hyödyllisinä, kun taas osa opiskelijoista voi kokea samat asiat täysin tarpeettomina. Opiskelijat pitävät myös erilaisista opetustavoista, ja siksi opetusta voi olla haastavaa tai vaikeaa kehittää opiskelijoiden keskenään ristiriitaisen palautteen perusteella. (Moilanen et al. 2008). Jos opettaja puolestaan jättää opiskelijapalautteen huomiotta, opiskelijat saattavat alkaa suhtautumaan palautteeseen ja sen antamiseen skeptisesti ja yhteistyöhaluttomasti. Tämä puolestaan näkyy vastaajakatona ja luottamuksen vähenemisenä palautteen vaikuttavuutta ja relevanssia kohtaan. Onkin sanottu, että opiskelijat eivät huomioi palautetta ja toisaalta ei ole riittävästi todistusaineistoa siitä, että opiskelijapalaute johtaisi opetuksen laadun kehittämiseen. Näistä lähtökohdista

katsottuna on selvää, ettei pelkkä rutiininomainen palautteen kerääminen nosta opetuksen laatua. (Martinmaa, 2009; Harvey, 2003)

## 2 Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot

Tässä tutkimuksessa tutkitaan palautteen sisältöjä, merkitystä sekä teemoja koulutuksen kontekstissa. Tutkittava kohde on nimeltään Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen opintokokonaisuus. Seuraavaksi perehdymme siihen, mitä aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot pitävät sisällään, ja millaisesta koulutuksesta oikein on kysymys.

APO käynnistettiin Jyväskylän yliopistossa vuonna 2001, ja se koostuu kasvatustieteiden ja aikuiskasvatustieteen perusopinnoista sekä aikuiskouluttajan pedagogisista aineopinnoista. Tämä opintokokonaisuus on tarkoitettu ensisijaisesti aikuiskoulutuksen ja vapaan sivistystyön parissa työskenteleville, mutta opiskelijoiksi pääsevät myös yliopiston opiskelijat ja opettajat. (Laine & Malinen 2009).

Aikuiskouluttajan pedagogisilla opinnoilla tarkoitetaan opettajan pedagogisia opintoja, jotka suuntautuvat aikuiskoulutuksen tehtäviin ja antavat opettajakelpoisuuden pedagogisten opintojen osalta. Opintoihin on erillinen haku joka kevät, ja ne voi suorittaa erillisinä opintoina korkeakoulututkinnon jälkeen tai ne voidaan integroida osaksi maisterin tutkintoa. Opinnot on mahdollista suorittaa työn ohella, mutta kuitenkin niin että työstä on mahdollisuus irrottautua lähijaksoille osallistumisen ajaksi. Opintojen tärkein tavoite on opiskelijan yksilöllisen pedagogisen ajattelu- ja toimintatavan kehittyminen. Opintojen aikana opiskelija tulee tietoiseksi omasta opetusfilosofiastaan, itselleen soveltuvista opettamisen tavoista sekä omasta toiminnastaan opettajana. Opiskelija haastetaan kyseenalaistamaan omia ajattelu- ja toimintatapojaan. Opintojen perusideat ovat: työssä oppiminen, yksilölliset oppimispolut ja sosiaalisuus. Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen toimintakenttänä ovat opiskelu työpaikalla, yliopistolla sekä verkossa. Lähijaksoista puhuttaessa tarkoitetaan yliopistolla tapahtuvaa opetusta ja oppimista, joka koostuu asiantuntijapuheenvuoroista ja



oppimisryhmätyöskentelystä. Näiden lisäksi lähijaksolla on lukupiirejä ja kevätlukukaudella tutustutaan tarkemmin johonkin aikuispedagogiseen erityisalueeseen seminaarien ja kirjallisuuden kautta. (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan internet sivut.)

Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot- kokonaisuus syntyi kokeiluna. Kasvua on vienyt eteenpäin jatkuva uteliaisuus aikuisen oppimisen selvittämiseen sekä koulutuksessa omaksuttu tapa harjoittaa kriittistä ja tutkivaa itsearviointia. (Laine & Malinen 2009).

APOn kasvatustieteellinen ideologinen ja teoreettinen perusta on prosessi, jossa toiminta, kokemus ja kriittinen reflektio ovat oppimisen runkona. Keskeisiä teoreetikoita ovat Dewey, Kolb ja Mezirow, joiden teoriat pohjautuvat juuri toimintaan, kokemukseen ja kriittiseen reflektioon. (Laine & Malinen 2009).

Opetuksen perustana on opiskelijan oma pedagoginen toiminta, opetus- tai ohjaustyö, johon koulutuksen lähijaksot ja välijaksojen oppimistehtävät pohjautuvat. Onnistuakseen tämä malli edellyttää, että kaikki koulutuksessa tarjotut tiedolliset ja taidolliset ainekset yhdentyvät ns. hermeneuttisella kehällä opiskelijan omaan toimintaan. Tavoitteena on, että opiskelijalle syntyisi uutta ymmärrystä oman toiminnan tutkimisesta ja tämä taas tuottaisi uudenlaisia toimintatapoja. Oppiminen alkaa siis oman toiminnan ja siitä nousseiden kokemusten reflektiosta ja päättyy parhaimmillaan takaisin omaan uudistuneeseen toimintaan. Koulutuksen tarkoituksena on luoda hyviä edellytyksiä, rakenteita ja keinoja oman työn tutkimiseen. Opiskelijan varsinainen pedagoginen toiminta tapahtuu pääosin koulutuksen ulkopuolella. (Laine & Malinen 2009).

APOt kestävät yhden lukuvuoden eli yhdeksän kuukautta. Joka kuukausi on kolmen päivän mittainen yhteinen lähijakso. Lähijaksoilla on kaksi tarkoitusta: yhtäältä niillä tutkitaan omasta toiminnasta saatuja kokemuksia, toisaalta rakennetaan niihin uusia näkökulmia. Oman työn tutkimista tukevat rakenteet on muotoiltu siten, että opiskelijan on mahdollista tarkastella omaa työtään ja

toimintaansa uusin silmin. Tavoitteena on tuttujen pedagogisten ajattelu- ja toimintatapojen muutos ja uudelleenarviointi. Kuitenkaan pelkästään omien toiminta- kokemis- ja ajattelurakenteiden kehässä kiertäminen ei ole tarkoituksenmukaista. Tämän takia toisten kokemukset, näkemykset ja teoriat antavat uusia näkökulmia ja rikastuttavat oman toiminnan arviointia. (Laine & Malinen 2009).

## **2.1 Pedagogiset toimintatavat APOssa**

Luennot ja opiskeltava kirjallisuus on haluttu kytkeä mahdollisimman suoraan opiskelijan toimintaan, joten niiden pedagogista toteutusta on mietitty omasta näkökulmastaan. Kirjallisuutta opiskellaan lukupiireissä. Näin oppimiseen saadaan yhteisöllinen ja vuorovaikutuksellinen näkökulma. Lukupiirien keskusteluissa luettu ja oma kokemus voivat nivoutua yhteen paljon paremmin kuin yksin lukiessa tai tenttiessä. (Laine & Malinen 2009).

Opiskelijat työskentelevät lähijaksoilla yhteisten luentojen lisäksi erilaisissa ryhmissä, joita ovat oma oppimisryhmä, lukupiirit ja valinnainen teemaryhmä. Oppimisryhmät perustuvat pääosin kokemusten jakamiseen sekä oman välittömän ja toisten välittämien kokemusten tutkimiseen. Kaikki opiskelum muodot pyrkivät kahteen suuntaan: oman ja toisten kokemusten avaamiseen sekä niiden yhdistymiseen opiskelijan omassa toiminnassa. (Laine & Malinen 2009).

Välijaksoilla kirjoitetaan oppimispäiväkirjaa säännöllisesti viikoittain. Oppimispäiväkirjan tarkoitus on pitää vireillä tutkivaa otetta omaa tekemistä kohtaan sekä ylläpitää koulutuksen ja muun pedagogisen kokemusmaailman välistä sidosta. Päiväkirjojen kirjoittamisessa korostetaan omakohtaisuutta. Niiden teemat painottavat omia kokemuksia ja niiden arvioimista, eivät ulkokohtaisen kirjatiedon toistamista. (Laine & Malinen 2009).

Yhtenä opiskelijan tehtävänä on myös löytää itselleen mentori. Mentori voi olla opiskelijan tukihenkilö erityisesti välijaksojen aikana. Näissä opinnoissa

mentori toimii opiskelijan apuna tämän yrittäessä ymmärtää pedagogisen työn vaikeuksia, eli hän kuuntelee, kysyy ja kertoo ehkä omista kokemuksistaankin. Mentorilta edellytetään kokemusta, näkemystä ja kykyä dialogiseen ohjaussuhteeseen. Opiskelija valitsee mentorinsa itse. Tärkeintä mentorin valinnassa on se, että mentori ei arvioi eikä arvostele, vaan kuuntelee ja toimii opiskelijan ajatusten peilinä. (Laine & Malinen 2009).

Väljaksoille kuuluvat ns. särökäynnit, jotka varmistavat osaltaan, että opiskelu ei ole liian sisäänpäin lämpiävää. Opiskelijat käyvät havainnoimassa erilaisia pedagogisia käytänteitä ja tilanteita. Särö tarkoittaa sellaista havaintokokemusta, joka erilaisuudellaan havahduttaa näkemään ja ajattelemaan asiaa uudella tavalla. Opiskelijat etsivät mahdollisimman monipuolisesti erilaisia pedagogisia ilmiöitä, oppilaitosmuotoja, ikäryhmiä, opetustapoja ja tyylejä sekä arvioivat näkemäänsä suhteessa omaan toimintaansa. Havainnoista kirjoitetaan oppimispäiväkirjaa ja keskustellaan oppimisryhmissä. (Laine & Malinen 2009).

Omasta opetuksesta taltioidut videonauhat katsotaan omissa oppimisryhmissä. Videoitujen opetustilanteiden yhteisen katselun ja niihin liittyvän keskustelun tarkoituksena on myös nähdä uudella tavalla toimintatapoja, jotka ovat saattaneet muuttua jo rutiiniksi. Kun kysymyksessä on aloitteleva opettaja, kyse on hänelle ominaisen opetustavan etsimisestä. (Laine & Malinen 2009).

Oman työn jatkuva tutkiminen, opetuskokeilut ja niiden videointi ja vertaisarviointi korvaavat APO- kokonaisuudessa perinteisen työharjoittelun. Opiskelijat, jotka eivät ole koulutuksen aikana opetustyössä, harjoittelevat pedagogista työtä valitsemissaan oppilaitoksissa. Opiskelija siis joko harjoittelee pedagogin työtä omalla työpaikallaan tai tekee harjoittelukäyntejä koulutuksen aikana. (Laine & Malinen 2009).

## 2.2 Arviointi oppimisen tukena ja osana opiskelua

On sanottu, että arviointikäytännöt ja periaatteet ohjaavat olennaisesti oppimista. Perinteisesti suomalaisessa yliopistossa arvioitava oppiminen pelkistetään usein tentissä osoitettuun tietämiseen. APO- koulutuksessa arviointi ei nojaa opiskelusuoritusten kontrolliin tai opiskelijoiden keskinäiseen vertailuun. Arvioinnin tarkoituksena on jokaisen opiskelijan oman oppimisen edistäminen, ja sen vuoksi se alkaa heti koulutuksen alettua ja on osa koko vuoden kestävästä opiskelusta.

APO- opintokokonaisuuden yksi kehityksellinen näkökulma on palautteen antamisessa. Jatkuvan itsearviointin lisäksi palautteella on suuri merkitys tämän opintokokonaisuuden kehittämisessä. Palautetta kerätään jatkuvasti kaikista opiskelun osa-alueista, olipa kyseessä sitten luennot tai pienryhmäkeskustelut. Palautteen kerääminen ja analysointi on jo johtanut useisiin muutoksiin APO:n toimintatavoissa. (Laine & Malinen 2009.) Systemaattisen palautteen keräämisen vuoksi APO on hyvä kohde palautteen merkityksen tutkimiseen sekä palautteen teemojen selvittämiseen.

## 2.3 Kommunikatiivinen oppiminen APO:n oppimisfilosofiana

Kun puhutaan APOsta, on diskurssin keskiössä tällöin kysymys oppimisesta. APO- opintojen palaute koskee siis omaa oppimista, opintojen käytännön järjestämistä sekä opettajien opetustapoja. Koska palautetta kerätään APOssa opetuksen kehittämiseksi, on myös aiheellista tarkastella hieman, millaiseen oppimiskäsitykseen se perustuu. Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen opetusfilosofiaan liittyy kommunikatiivisen oppimisen teoria. APO-opintoihin osallistuvat opiskelijat ovat aikuisopiskelijoita ja kommunikatiivisen oppimisteorian ydin onkin juuri siinä, millainen on aikuisen oppimisprosessi. Tässä luvussa tarkastellaan hieman, millainen prosessi on kommunikatiivinen oppiminen ja mitä sillä oikein tarkoitetaan. Kommunikatiivinen oppiminen keskittyy koherenssin saavuttamiseen sen sijaan että pyrittäisiin syy-seuraus-

suhteiden entistä tehokkaampaan valvontaan suorituksen parantamiseksi. Kommunikatiivisessa oppimisessa lähestymistapana on siis opiskelijan yritys ymmärtää mitä toinen puheen, kirjoituksen, puheen, draaman jne. välityksellä tarkoittaa. (Mezirow et al. 1996, 25).

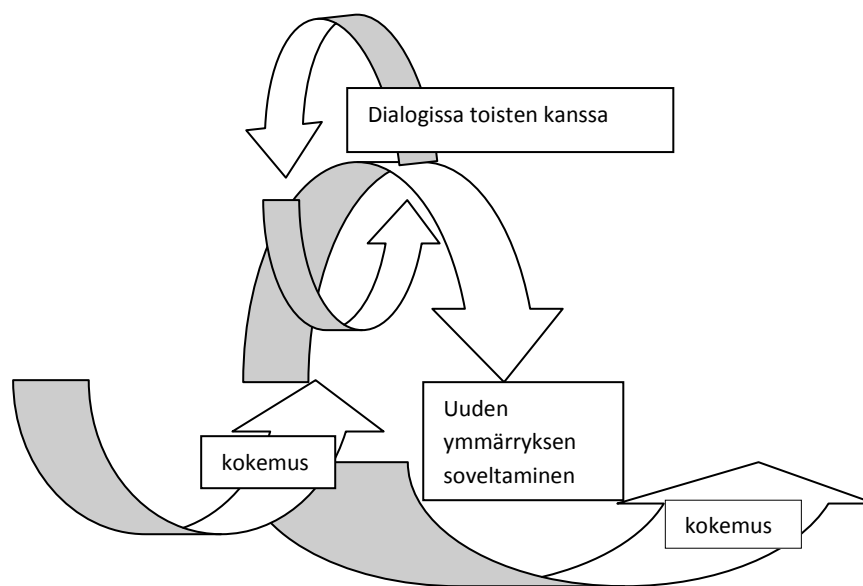
APO:n oppimiskäsitykseen kuuluu syväsuuntautunut oppiminen. Syväsuuntautunut oppiminen ei ole suorittamista tai suorittamiseen oppimista, vaan voisimmekin sanoa, että useimmiten aikuisoppimisessa on tärkeämpää oppia ymmärtämään toisten ihmisten arvoja, ihanteita, tunteita, moraalisia ratkaisuja sekä myös sellaisia käsitteitä kuin vapaus, oikeudenmukaisuus, rakkaus, työ jne. koskevien viestien (kommunikaation) merkitystä. (Mezirow et al. 1996, 25).

Kun kohtaamme jotain meille outoa, aloitamme osittaisista oivalluksista, joiden opastamina sitten keräämme lisätietoja; vertaamme tapahtumia, avainkäsitteitä tai sanoja ja suhteutamme ne omiin merkitysperspektiiveihimme. Jos jonkin tapahtuman ominaisuudet eivät sovi olemassa oleviin skeemoihimme, luomme uusia merkitysskeemoja niiden mukaan saamiseksi. Jokainen merkitsevä informaatiopalanen muuttuu merkityksen rakennuskiveksi, ja myöhemmät oivallukset muuttavat merkitystä edelleen. Kuljemme jatkuvasti edes takaisin sen kohteen osien ja kokonaisuuden välillä, jota pyrimme ymmärtämään. Tätä tapahtumaa voidaan kuvata hermeneuttiseksi kehäksi. Tuloksena oleva ymmärrys voi myös muuntua edelleen löytäessämme sen metaforisen merkityksen myös muista kokemuksellisista yhteyksistä. (Mezirow et al. 1996, 26).

Kommunikatiivisen oppimisen teoria on APO- opintojen oppimisryhmätyöskentelyn taustalla. Opintoihin on hakeutunut hyvin erilaisista lähtökohdista olevia ihmisiä: osa on yliopiston henkilökuntaa tai kasvatustieteen pääaineopiskelijoita, ja toisaalta osa opiskelijoista on ollut jo pitkään työelämässä ja ovat jo oman alansa ammattilaisia. Juuri erilaisten ihmisten, kokemusten ja elämänkatsomuksien sekoittuminen samassa ryhmässä on oppimisen kannalta

mielenkiintoista. Tällöin opiskelija joutuu perustelemaan omat näkemyksensä ja oppia ymmärtämään itselleen vieraita ajatuksia.

Kuviossa 1 havainnollistetaan hermeneuttista kehää kokemusten ja dialogin kautta.



Kuvio 1. Aikuisen oppiminen hermeneuttisella kehällä.(Laine & Malinen 2009, 51.)

### 2.3 Reflektio ja merkityksenanto aikuisen oppimisprosessissa

Sanotaan, että suuri osa oppimastamme edellyttää sellaisten uusien tulkintojen tekemistä, joilla voimme kehittää, eriyttää ja uudelleen vahvistaa vakiintuneita viitekehyksiämme tai luoda uusia merkitysskeemoja. (Mezirow 1996, 21). Tällaisesta prosessista käytetään termiä reflektio. Aikuiskasvatustieteen kentällä reflektio on hyvin keskeinen käsite ja voidaan myös aiheellisesti sanoa, että se on aikuisen oppimisteorioiden ydintä. Reflektio on tärkeässä osassa myös APOssa. APO- opinnot haastavat opiskelijoita pohtimaan omia käsityksiään, tunteitaan ja

motiivejaan sekä lisäksi arvioimaan niitä. APOssa itsearviointi on oleellinen osa oppimista ja siksi seuraavaksi tarkastelun kohteena on reflektion käsitteen avaaminen ja ymmärtäminen.

Reflektion termiä käytetään yleensä korkeampien henkisten prosessien synonyymina. Samoin se näyttää viittaavan uskomusten käyttämiseen tulkinnan laatimisessa, analyysissä, suorittamisessa, keskustelussa tai arvioinnissa. Vaikka tällainen lakea määritelmä heijastaakin hyvin sanan yleistä käyttöä, termi kaipaa täsmennystä sen erottamiseksi ajattelusta tai oppimisesta, joiden osan se muodostaa. (Mezirow et al. 1996, 21).

Koska meidän on sopeuduttava jatkuvasti ja kiivaalla tahdilla muuttuvaan elämään, suurin osa oppimastamme on tulosta ponnistuksistamme erilaisten ongelmien ratkaisemiseksi alkaen vauvan pulmasta miten saada ravintoa aina aikuisen asettamaan elämän tarkoitusta koskevaan kysymykseen. Deweyn mukaan prosessi, jolla määrittelemme ja ratkaisemme ongelmia, muuttuu oppimisen yleisimmäksi viitekehykseksi. Oleellista tässä prosessissa on tehdä eksplisiittisiksi ne erot, joita sisällön, prosessin tai ongelmanratkaisun lähtökohtien reflektointi pakosta merkitsee. Pelkkä jo tiedetyn reflektiivinen toiminta ei vielä ole reflektiota sanan vaativassa merkityksessä. Kyse on pikemminkin harkitsevasta toiminnasta, jota sovellamme esimerkiksi shakkia pelatessamme tai vaikka argumentoidessamme omia mielipiteitämme. (Mezirow et al. 1996, 22).

Kriittisen reflektion termillä tarkoitetaan aikaisemman oppimisen ennako-oletusten pätevyyden kyseenalaistamista. Kriittisessä reflektiossa on juuri kyse premissien pätevyydestä, joilla ongelma alun alkaen asetetaan tai määritellään. Sinänsä on varsin tavallista palata aiemmin opittuun sen varmistamiseksi, että ongelmanratkaisussa on edetty asianmukaisesti. Kriittisen tietoisuuden omaksuminen suhteessa ennako-oletuksiemme merkitsee, että samalla kyseenalaistamme vakiintuneet ja tavanmukaiset odotustottumuksemme. Pitkään itsestäänselvinä pidettyjen, omaa itseä koskevien ennako-oletusten

ehdollistaminen voi merkitä minäkuvallemme hyvinkin keskeisten arvojen kiistämistä. Itsearviointimme perinteisten kriteerien kyseenalaistaminen ja kiistäminen sisältää aina uhkatekijöitä ja voimakkaita tunteita. Perspektiivin muutoksella on kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset ulottuvuutensa. Uudistavan oivalluksen muuttaminen käytännön toiminnaksi voi estyä ulkoisten tai sisäisten pakkojen vaikutuksesta. (Mezirow et al. 1996, 28).

Meistä tulee kriittisesti reflektiivisiä, kun asetamme kyseenalaiseksi jonkin käsiteltävän ongelman vakiintuneen määritelmän. Tämä voi esimerkiksi tapahtua siten, että löydämme uuden metaforan, joka suuntaa ratkaisuponnistuksemme uudelleen ja tehokkaammalla tavalla. Kun kohtaamme uusia merkitysperspektiivejä, jotka auttavat meitä selittämään oman todellisuutemme ymmärtämistä häiritseviä poikkeamia, henkilökohtaiset paradigmanmuutokset voivat muuttaa sitä tapaa, jolla olemme tekemisissä maailman kanssa. (Mezirow et al. 1996, 29).

Merkittävät aikuisiän oppimiskokemukset sisältävät aina kriittistä reflektiota. Eli siis tekemään uudelleenarviointeja suhteessa siihen tapaan, jolla olemme asettaneet ongelmia kuin myös omaan asennoitumiseemme havaitsemiseen, tietämiseen, uskomiseen, tuntemiseen ja toimimiseen.

Vaikka reflektio voikin olla oleellinen osa niin toimintapäätösten tekemistä kuin prosessin jälkikäteiskritiikkiäkin, kriittinen reflektio ei voi muuttua välittömän toimintaprosessin oleelliseksi osaksi. Se nimittäin vaatii ja edellyttää tiettyä pysähtymistä, jossa yksilö voi arvioida uudelleen omia merkitysperspektiivejään ja tarpeen vaatiessa muuttaa niitä. Kriittinen reflektio ei koske toiminnan tapaa (miten), vaan sen syitä ja seuraamuksia (miksi). (Mezirow et al. 1996, 30).

Aikuinen oppii siis reflektion kautta. APOssa reflektiivisyys tulee vahvasti esille jo opetuksen alkuvaiheessa. Opiskelijat joutuvat pohtimaan omaa opetusfilosofiaansa, joka edesauttaa reflektiivistä ajattelua. Filosofinen ajattelu



puolestaan vaatii tietyn tyyppistä pysähtymistä. Tässä tutkimuksessa tutkitaan aikuisopiskelijoiden antamaa palautetta ja tutkimuksen näkökulmasta onkin mielenkiintoista tarkastella, näkyykö reflektio APO:n kerätyssä palautteessa.

Seuraavassa luvussa perehdytään palautteen käsitteeseen, mitä sillä tarkoitetaan, mitä asioita siihen liittyy sekä siihen, kuinka palauteprosessi toimii käytännössä.

### 3 PALAUTE KÄSITTEENÄ

Tässä luvussa tarkastellaan palautteen (feedback) käsitettä ja sitä, mitä siihen sisältyy. Palautteesta on julkaistu merkittävä määrä konsulttitasoista kirjallisuutta, jota on hyödynnetty tässä luvussa määrittämään palautteen käsitteen dialektiikkaa. Palaute on monisyinen ja kompleksinen käsite ja sen prosessi on paljon muutakin kuin varsinainen palautetilanne. (Martinmaa, 2009.) Vaikka palautetta on tutkittu tieteellisesti huomattavan vähän, on siitä kuitenkin olemassa kybernetiikan teoria, johon palauteprosessi ja -kehä perustuvat.

Palaute on tärkeä arviointijärjestelmä, jonka tarkoituksena on puuttua olennaisiin ongelmiin ja sillä on kehitykseen suuntautuva tarkoitus. Palautetta on tutkittu erityisesti yritysten ja organisaatioiden johtamisen näkökulmasta. Sen sijaan koulutuksen kehittämisen näkökulmasta käsin palautteen merkitystä ei varsinaisesti ole tutkittu tähän mennessä. Tässä tutkielmassa tutkitaan palautetta ja siksi tässä luvussa keskitytään siihen, millaista tietoa kirjallisuudessa palautteesta esiintyy. Seuraavissa kappaleissa havainnollistetaan palautteen teoriaa ja pohditaan sitä, mistä palautteessa on oikein kysymys. Palautteen päämääränä on kyky ja yritys kehittää ihmistä ja hänen käyttäytymistään sekä muuttamaan toimintaansa.

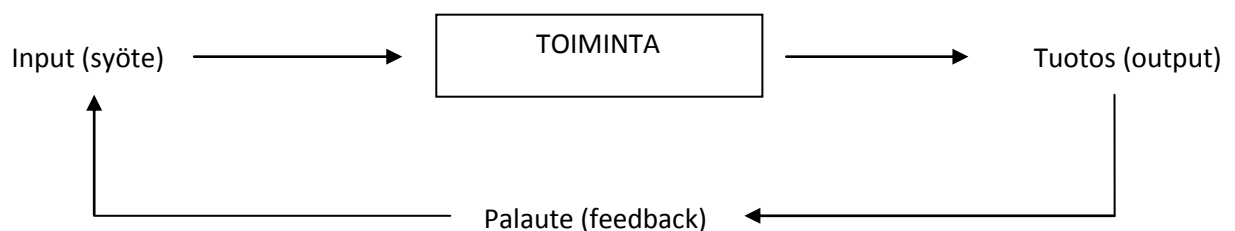
#### 3.1 Kybernetiikka

Palaute- ja suoritusarvioinnin juuret ovat kielitieteilijä, matemaatikko ja biologi Norbert Wienerin kybernetiikan teoriassa (1948). Tämän teorian pohjalta useat tutkijat ja teoreetikot muokkasivat järjestelmä- eli systeemiteorian, jossa selitettiin sekä yksittäisten ihmisten sekä ihmisryhmien toimintaa ja käyttäytymistä. Systeemiteorian mukaan ihmistä ja ihmisryhmää voidaan tarkastella avoimena järjestelmänä, johon sisältyy tiedon vastaanotto- ja tulkintajärjestelmä sekä palautejärjestelmä. Kybernetiikan mallin mukaan järjestelmän tarkoituksena on säädellä tiedon ja energian vastaanottoa ympäristöstä. Järjestelmän tarkoituksena

on pyrkiä säilyvyyteen ja dynaamiseen tasapainoon. Palaute on siten tärkeä osa järjestelmää, koska sen perusteella järjestelmän toiminta muuttuu. (Helsilä 2006, 20).

Kybernetiikkaa voisikin luonnehtia erilaisten järjestelmien säätö- ja viestintätapahtumia tutkivana tieteenalana. Sen tutkimuskohteena on yleisesti itseohjautuvat, automaattisesti säätävät systeemit. Kyseiset systeemit ovat hyvin poikkitieteellisiä, ja kybernetiikkaa onkin sovellettu niin biologiaan kuin yhteiskunnallisiinkin järjestelmiin. (Ashby, 1956).

Katz ja Kahn (1966) ovat lisänneet avoimeen järjestelmään vielä vaiheittaisen toiminnan, toisten sekä valinnaiset, eriytyvät toimintatavat. Näillä tarkoitetaan vaihtoehtoisia toteutustapoja, ajallisesti merkittävän toteutusrytmin sekä tiedon hankinnan monella tavalla samanaikaisuuden. Järjestelmän teoreettinen perusta on havaittavissa myös Kolbin ja Sengen oppimisteorioissa. (Helsilä 2006, 21). Näiden teoreetikoiden ajatusten pohjalla on käsitys siitä, että aikuinen ihminen oppii arvioimalla toimintaansa ja kokemuksiaan. Arvioinnin perusteella ja kriittisen reflektion kautta seuraa ymmärrys, joka johtaa soveltamiseen ja juuri soveltamisen kautta ihminen kykenee muuttamaan toimintaansa. Voitaissiinkin sanoa, että arviointi ja palaute ovat aikuisen oppimisen kannalta välttämättömiä elementtejä. Seuraavassa kuviossa 2 havainnollistetaan avointa mallia.



Kuvio 2. Avoin malli. (Helsilä 2006, 21.)

Kybernetiikka on palautteen teoreettinen malli, josta on sitten johdettu palauteprosessit ja – kehät. Näin ollen voin todeta, että kybernetiikan teoria on myös APO- opintojen palautteen keruun ja hyödyntämisen teoreettisena taustakehyksenä. Myös APO- opintojen palauteprosessin tarkoituksena on toiminnan muuttaminen tarpeen vaatiessa. Toiminnan muuttamisen prosessi ei ole tietenkään niin yksinkertainen, kuin miltä se kuviossa näyttää. Edellä mainittuun asiaan ja palautteen problematiikkaan palataan tässä tutkielmassa vielä monta kertaa.

### **3.2 Arvioinnin keskeisiä käsitteitä**

Palautteen kentällä liikkuva käsitteistö liittyy vahvasti suoritusarviointiin, ja konsulttikirjallisuudessa se mielletään organisaation sisäiseksi johtamisen menetelmäksi. Tässä mielessä palaute on niin sanotusti yläpuolelta ohjattua. Arviointiin liittyviä käsitteitä ovat mm. pätevyys ja suoriutuminen. Pätevyys (competence) liittyy yksilön oppimisiin käyttäytymis- ja toimintavalmiuksiin. Pätevyys liittyy siis kykyihin, taitoihin ja osaamiseen. Suoriutuminen (competency) on puolestaan tulos pätevyystekijöiden käyttämisestä. Suorittaminen (performance) lisäksi voidaan arvioida myös vaikuttavuutta (effectiveness). Suorituksen arvioinnista on olemassa erilaisia määritelmiä. Lawler (1990) korostaa arvioinnin säännöllistä luonnetta. Arvioijina voi olla kollegat, alaiset ja esimiehet. (Helsilä 2006, 23-25).

### **3.3 Mitä palaute oikein on?**

Palautetta tarvitaan ja se on keskeinen osa elämää sekä selviytymistä. Palaute on mukana kaikessa vuorovaikutuksessa ja elävässä toiminnassa. Palautteella on vahva kehitykseen, tulevaisuuteen ja jatkuvuuteen suuntautuva idea. Palautteen

tärkeys koskee sekä opiskelijoita että koulutuksen ylimpiä johtajia. Ideali palaute on monipuolista ja säännöllistä. Palautteen tarve syntyy työn vaatimuksista että arvoista. Nykyään puhutaan paljon avoimuudesta, ja palaute on omiaan lisäämään avoimuutta. Myös palautteen anto- ja vastaanottotaidot ovat nykyisessä työelämässä tärkeässä osassa. (Ranne 2006, 9).

Suhtautuminen palautteeseen ja palautemenetelmät ovat muuttuneet ja kehittyneet koko ajan. Myös palautetermit ovat muuttuneet. Negatiivisesta palautteesta käytetään nykyään mieluummin termiä korjaavaa tai kehittävää palautetta. Muutos voi viestiä siitä, että palautetta pidetään tärkeämpänä ja hyödyllisempänä nykyisin. (Ranne 2006, 10-11).

### **3.4 Palautteen monipuolisuus**

Palautteen dialektiikkaa on syytä lähestyä laajasta näkökulmasta. Tämän näkemyksen mukaan palautteessa on monia tasoja ja osa-alueita. Ihmisen vuorovaikutukseen kuuluvat sanallinen ja sanaton palaute ovat vain yksi osa palautetta. Palautetta on hedelmällistä tarkastella kiinteänä osana koulutuksen toimintaa, arviointia ja kehittämistä. Palaute on näin ollen jatkuvasti mukana koulutusorganisaatiossa kaikessa ja kaikilla tasoilla. Seuraavaksi esittelen tarkemmin erilaisia palautteenantomuotoja, joita ovat suullinen, kirjoitettu sekä sanaton palaute.

Suullisesta palautteesta puhuttaessa tarkoitetaan sanallista palautetta. Sanallista palautetta voi olla sekä puhutussa että kirjoitetussa muodossa. Kasvotusten tai suullisesti annettu palaute on perinteisesti ollut sanallisen palautteen tärkein muoto. Kasvotusten toteutetussa palautetilanteessa on mahdollisuus kohdata toinen ihminen kokonaisvaltaisesti. Siinä on mukana myös muut palautekanavat, kuten sanaton palaute ja aistit. Kasvotusten nonverbaali viestintä nousee tärkeään osaan, kun havainnoidaan ilmeitä, eleitä, äänensävyjä, hengitystä, asentoa ja katsetta. Tällaisessa tilanteessa sanatonta viestintää pystyy

hyvin vertaamaan sanattomaan. Kasvotusten tapahtuva palaute mahdollistaa keskustelun ja asian nopean käsittelyn. Etenkin korjaavaa palautetta annettaessa kasvotusten annettu palaute koetaan rakentavana tapana. (Ranne 2006, 11-12).

Kirjoitettu sanallinen palaute voi myös olla tehokasta ja monipuolista. Kirjallisen palautteen etu on siinä, että se pakottaa miettimään palautteen sanallista sisältöä ja muotoa tarkemmin. Kirjallinen palaute on tehokkainta ja käyttökelpoisinta silloin kun sen säännöistä on sovittu etukäteen tai mitä tottuneempia sen käytöstä ollaan. Mitä vaikeammista tai monimutkaisemmista asioista on kysymys, kirjoitetussa palautteessa on omat puutteensa esimerkiksi sanankäytön ja selostusten puitteissa. Kirjoittaminen voi toimia keinona keskustelun aloittamiselle, jota mahdollisesti voidaan käydä jatkossa myös suullisesti. (Ranne 2006, 13).

Sanattoman palautteen merkitys ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa on moninkertainen sanalliseen verrattuna. Joskus sanallinen ja sanaton viestintä voivat olla ristiriidassa keskenään, tällöin sanaton horjuttaa sanallisen viestin uskottavuutta. Muutamia suosituksia on olemassa sanattoman viestinnän puitteissa. Näitä ovat mm. rehellisyys. Palautteenantotilanteessa terve harkinta on aina paikallaan. Oleellista palautteen antamisessa on, minkälainen palaute ja minkälaisen asioiden esilletuominen palvelee kaikista parhaiten käsiteltävänä olevaa asiaa, tavoitteita tai hyvää kehitystä pidemmän päälle. (Ranne 2006, 15).

APOssa palautetta kerätään systemaattisesti kaikesta toiminnasta: lähijaksoilta, keskusteluista sekä koko vuodelta. Tässä tutkielmassa keskitytään lähijaksoilta kirjallisesti annettuun palautteeseen.

### **3.5 Palautteen kaksijakoisuus**

Perinteisesti on totuttu ajattelemaan, että palaute on joko positiivista tai negatiivista tai hyvää ja huonoa. Tätä myyttiä halutaan kuitenkin nykyään murtaa, ja siksi puhutaan esimerkiksi kannustavasta ja korjaavasta palautteesta mieluummin. Halutaan myös korostaa sitä, että palautteen luonne tulisi pikemmin

olla neutraali tosiasia, kuin yksilön persoonaa arvosteleva huomautus. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2011).

Palautteen määrittelemisen positiiviseksi tai negatiiviseksi korostaa ensisijaisesti tunnelatausta eikä niinkään sitä, mitä palautteella halutaan: oppimista ja kehittymistä. Uuden oppiminen tapahtuu aina epämukavuusalueella, ja tällöin teemme virheitä. Palautteenanto ja vastaanottaminen tulisi kohdata, jotta mentäisiin kohti tavoitteita ja oppimista tapahtuisi. On sanottukin, että palaute koetaan myönteiseksi, kun se annetaan hyvin ja kielteiseksi, kun se annetaan huonosti. Palautekokemukseen vaikuttaa myös se, annetaanko palaute oleellisesta vai pienistä asioista. Oleelliseksi asiaksi muodostuu usein se, miten palautetta annetaan, sillä tämä vaikuttaa vastaanottajan haluun ja kykyyn vastaanottaa palautetta enemmän kuin se, onko palaute kannustavaa vai korjaavaa. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2011).

Kannustava palaute nimensä mukaan kannustaa jatkamaan vastaavaa toimintaa. Se vahvistaa palautteensaajan käsitystä siitä, että hän saavuttaa toiminnallaan tavoitteita. Jos palautteensaaja ei ole tietoinen hyvin tehdystä työstä, kannustava palaute tuo asian tietoisuuteen. Näin kannustava palaute auttaa näkemään palautteensaajan omaa osaamista ja vahvuuksia. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2011).

Korjaava palaute puolestaan mahdollistaa käytöksen korjaamisen. Sen tarkoituksena on auttaa näkemään se ero, mikä vallitsee todellisen käyttäytymisen ja halutun käyttäytymisen kanssa. Palautteen ansiosta tavoitteet on mahdollista saavuttaa ja saada ihmiset toimimaan pelisääntöjen mukaan. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2011).

Palautteen kaksijakoisuus näkyy myös APOssa, sillä tarkoituksena on saada tietoa siitä, mikä opinnoissa on opetusta tukevaa ja toisaalta mitä korjattavaa vielä olisi. Tämä voidaan myös todeta siitä, miten palautetta APOissa kerätään: palautelomakkeen otsikot ovat plussia, miinuksia sekä muut terveiset.

Käytännössä palautteen kaksijakoisuus on aina mukana palautteessa jo siinä mielessä, että samasta asiasta yksi antaa kannustavaa siinä missä toinen puolestaan antaa korjaavaa palautetta. Näin näyttää olevan myös APO:n kohdalla.

### 3.6 Palautteen merkitys

Kuten jo aiemmin on todettu, palautteen antaminen ja toisaalta myös vastaanottaminen on tärkeä osa elämää ja näin ollen se on monella tavalla hyödyllistä. Seuraavaksi esittelen joitakin esimerkkejä palautteen merkityksestä ja sille ominaisista teemoista yleisellä tasolla, jotka Jari Ranne on koonnut teoksessaan Anna Palaa (2006).

Palaute on *ryhmässä toimimisen työkalu*. Tällä halutaan tarkoittaa sitä, että palaute on osa ihmisten välistä vuorovaikutusta ja näin ollen kuuluu myös ryhmä- ja laumailmiöön. Palautteen kautta ryhmäläiset saavat tietoa toinen toisiltaan. Palaute on myös näkemysten ja kokemusten jakamista ryhmän kesken. Viestinnän ja vuorovaikutuksen kautta ryhmällä on selkeä kuva sekä ryhmän että sen jäsenten tilanteesta ja tarpeista. Palautteen ansiosta ryhmä säätelee toimintaansa siten, että ryhmän ja sen jäsenten tarpeet tyydyttyvät. Yhteisiä tavoitteita kohti kulkeminen edellyttää ryhmältä tiivistä viestintää, palautteiden antamista ja vastaanottamista sekä toiminnan arvioimista. Jos toiminta johtaa haluttuun tulokseen, se tuo tyydytystä ja toimintatapa vahvistuu. Mikäli tulos jää saavuttamatta, on edessä toimintatavan uudelleen arviointi ja korjaaminen.

Palaute testaa *todellisuudentajua ja sen ylläpitämistä*. Tällä tarkoitetaan sitä, että palautteen kautta välittyy tietoa ympäröiviltä ihmisiltä, ympäristöltä ja ylipäättänsä siitä, millainen maailma on, mitä ihmisenä eläminen vaatii ja miten ympäristöä on otettava huomioon. Muilta saatu palaute auttaa tarkistamaan, mikä on totta ja mikä ei. Palaute tuottaa siis ihmiselle vertailevaa aineistoa. Jos ihmisen oma mielipide eroaa tai ei eroa muiden mielipiteestä, hän saa siitä palautetta. Palaute ei välttämättä muuta käsityksiä, mutta antaa aineksia siihen.



Palautteella on suuri merkitys *kehittymiselle ja oppimiselle*. Tämä pätee sekä opiskeluun että työssä oppimiseen. Hyvät palautetaidot ja niiden käyttäminen auttavat osaltaan oppimista ja kehittymistä. Kun työyhteisössä keskustellaan, väitellään rakentavasti, annetaan ja vastaanotetaan palautetta, luodaan hyvää pohjaa kehittymiselle. Palaute nimittäin luo mahdollisuuksia ja paineita kyseenalaistaa omia näkökulmia ja vertailla niitä toisten kanssa. Tiukka perusteltu palaute antaa aihetta pohtia asioita pintaa syvemmältä. Voitaisiinkin sanoa, että palaute monipuolistaa näkökulmia ja vähentää omia sokeita pisteitä.

*Erilaisuuden ymmärtäminen* on yksi tärkeä ja merkittävä hyöty palautteen antamisessa ja vastaanottamisessa. Palaute auttaa näkemään ja ymmärtämään erilaisuutta ja yksilöllisyyttä. Palautteen kautta tulee esille toisen tahon näkökulma; käsitykset asioista, ajattelutavoista, arvomaailma ja perustelut. Tämä johtaa toisen ihmisen parempaan tuntemiseen ja kun keskustelu jatkuu, myös toisen ihmisen ymmärtäminen kasvaa.

Palaute on yksi keino myös *osaamisen jakamiseen*. Palautteen kautta muiden ammatillinen osaaminen voidaan saada muiden käyttöön. Jakamisen idea on nimenomaan siinä, että tuomalla esille usean ihmisen näkökulmat, ne ovat paremmin koko ryhmän käytössä. Tämä on ryhmässä oppimisen ja mm. tiimityön perusajatus. Osaamisen jakamisen kulmakivinä ovat avoin vuorovaikutus- ja palautetaidot. Työyhteisössä myös eri-ikäisten ihmisten kokemusten jakamisessa palaute on tärkeässä osassa. Näin hiljaista tietoa on mahdollista saada näkyväksi käytännön työelämään.

Palaute vaikuttaa myös *ongelmien esiin nostamisessa ja käsittelyssä*. Ongelmanratkaisun ensimmäinen vaihe on usein ongelman nimeäminen. Ilman ongelman nimeämistä muu ratkaisuun tähtäävä korjaava toiminta ei ole kunnolla mahdollista. Korjaava palaute koskee ongelmakohdista puhumista oikeilla nimillä rakentavassa hengessä. Palaute voi myös auttaa ratkaisuvaihtoehtojen

arvioimisessa. Jos ongelmiin tartutaan hyvissä ajoin, ne eivät pääse kasvamaan ylisuuriin mittasuhteisiin.

Siinä missä palaute vaikuttaa ongelmien käsittelyssä, se myös lisää *hyvinvointia*. Yhteisössä voidaan hyvin silloin, kun voidaan arvioida, keskustella avoimesti ja säännöllisesti tarpeen mukaan. Avoimuus ja toimiva palautekulttuuri selittävät hyvinvointia monesta lähtökohdasta käsin: ongelmat otetaan ajoissa esille ja käsittelyyn, palaute korjaa toimintaa, mieltä painavat asiat eivät pääse patoutumaan. Voitaisiin siis sanoa, että palaute puhdistaa ilmaa.

Avoin vuorovaikutus vaikuttaa myös *työyhteisön arvojen, tavoitteiden ja pelisääntöjen selkeyttämisessä*. Keskustelu, arviointi ja palaute palvelevat näitä asioita. Jos toiminta on jossain määrin arvojen vastaista, asia otetaan käsittelyyn. Palaute myös varmistaa, että työyhteisössä on yhtenäinen käsitys pelisäännöistä ja arvoista.

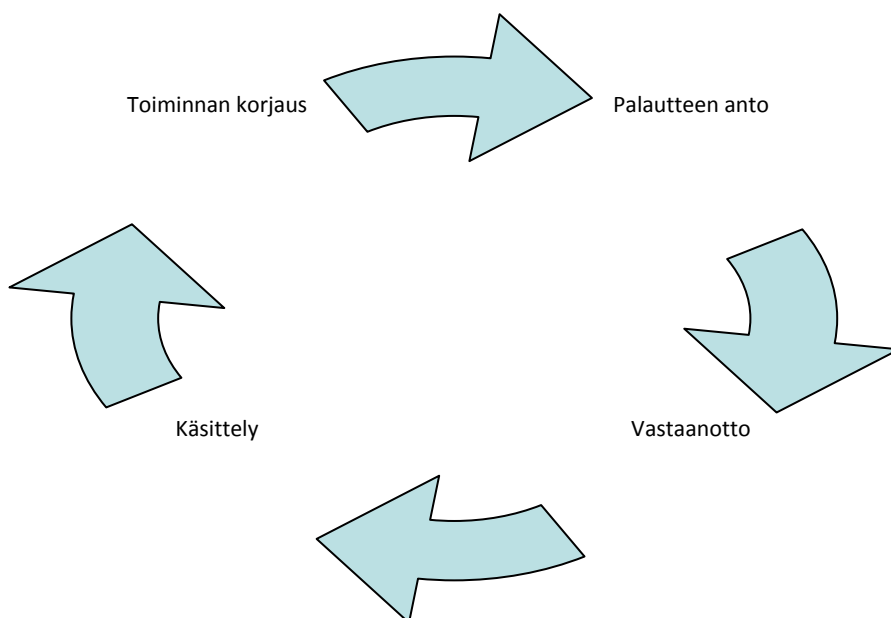
Palaute parantaa myös *muutosvalmiutta*. Mitä laajemmin ja monipuolisemmin palautetta voidaan antaa ja vastaanottaa, sitä paremmin myös työyhteisö tiedostaa omat vahvuudet ja heikkoudet. Hyvä palautekulttuuri tuo ajattelu- ja toimintatapaan sellaista kompetenssia, missä muutostarpeiden pohtimisesta tulee kiinteä osa arkityötä. Muutoksia johdettaessa ja toteuttaessa suunta ja menettelytavat pystytään paremmin pitämään palautteen avulla sopivina. Muutosprosessin jälkeinen perusteellinen arviointi edistää sekin muutostaitoja ja auttaa siten tulevien muutosten toteuttamisessa.

Ilman palautetta työssä onnistuminen ja *tuloksellisuus* ei välttämättä ole mahdollista. Tuloksellisuus vaatii jatkuvaa tavoitteiden ja käytettyjen keinojen arviointia. Tuloksellisuus vaatii myös prosessiin vaikuttavien ihmisten näkökulmien kuuntelua, huomiointia ja ohjaamista. Onkin sanottu, että kun halu ja tarve kyseenalaistaa ja kehittää omia toimintatapoja alkaa hiipua, lisääntyy riski tavoitteiden sumenemisesta. (Ranne 2006, 20-27).

Nämä edellä mainitut seikat myös kuvaavat APO:n palautteen luonnetta ja palautteen tarkoitusta. APO:n palaute koskee ryhmädynamiikkaa, oppimista, erilaisuuden pohtimista, keskustelua ja jakamista, oppimista, ongelmien esiin nostamista, tavoitteita ja niiden saavuttamista sekä sitä, kuinka tuloksellinen (mitä opiskelija on saavuttanut APO:n kautta). Palautteesta ilmenee myös se, millainen oppimiskokemus APO on ollut opiskelijoille. Näiden edellä mainittujen seikkojen taustalla vaikuttamassa on APO:n avoin vuorovaikutuskulttuuri.

### 3.7 Palaute prosessina

Palautetta on hedelmällistä lähestyä prosessiajattelun näkökulmasta. Palauteprosessi alkaa ensin palautteen hankinnasta ja antamisesta sekä toiseksi palautteen vastaanottamisesta. Kolmanneksi tapahtuu vastaanotetun palautteen käsittely ja neljäntenä palautteen vaikutus näkyy käytännön toiminnassa.



Kuvio 3. Palauteprosessi. (Ranne 2006, 28.)

Palauteprosessin kehä alkaa palautteen keruusta ja antamisesta. Palautteen keruu voi tapahtua yksilön omasta toimesta tai on myös mahdollista, että varsinaista keruuta ei tarvitse tehdä, jos palaute tulee ulkopuolisten toimesta. Prosessin ensimmäinen vaihe voi olla järjestelmällistä tai satunnaista. Mikäli keruuvaihe jää yksipuoliseksi ja puutteelliseksi, se vaikuttaa myös palauteprosessin muihin vaiheisiin. Voidaankin sanoa, mitä laajemmin, säännöllisemmin ja runsaammin palautetta kerätään, sitä parempi. Tällainen toimintatapa mahdollistaa, että informaatiota saadaan riittävästi ja monipuolisesti. Tarve, tilanne ja tavoitteet määrittelevät sen, mikä määrä palautteen keruuta on riittävä. Keruuvaihe saattaa usein jäädä puutteelliseksi. Tällä tarkoitetaan satunnaisuutta, kapea-alaisuutta tai sitten siihen ei ryhdytä ensinkään. Syy voi olla myös esimerkiksi se, että palautteen keruu- ja antotaidoissa on puutteita. (Ranne 2006).

Palauteprosessin toinen vaihe on palautteen vastaanottaminen. Erityisesti yksilötasolla vastaanoton puutteet saattavat ilmetä monin tavoin. Palaute saatetaan tyrmätä tai kieltää. Oikeastaan vastaanottamista ei tapahdu, jos esimerkiksi se kielletään täysin vetoamalla palautteen antajan ominaisuuksiin, kuten ikään tai kokemattomuuteen. (Ranne 2006).

Palautteen vastaanottamisen jälkeen on palautteen käsittely. Vastaanottajalla on mahdollisuus työstää ja prosessoida saamaansa palautetta. Vastaanotettua palautetta verrataan omiin käsityksiin siitä, mitä pidetään suotavana ja oikeana. Palautteen perustelut ja mahdolliset vaikutukset arvioidaan sekä lyhyellä että pitkällä aikajänteellä. Palautetta tarkastellaan sekä yksityisellä että yleisellä tasolla sen mukaan kuin nähdään tarpeelliseksi. (Ranne 2006).

Viimeinen ja neljäs vaihe on toiminnan tarkastaminen. Mikäli palaute vastaa ennakkokäsitystä ja olemassa olevaa toimintatapaa, palaute vahvistaa sitä eikä tällöin tuo muuttumistarpeita. Jos tilanne on toinen ja ennakkokäsitykset ovat ristiriidassa toimintatavan kanssa, toimintaa tarkistetaan. Sekä positiivinen että

korjaava palaute voivat joko vakiinnuttaa tai muuttaa toimintaa. Kumpikin palautetyyppi voi selkeyttää sitä, millainen toimintatapa on hyvä. Neljännen vaiheen toteuduttua palautekehä pyörähtää uudelleen alusta. (Ranne 2006).

Palauteprosessin malleista on olemassa erilaisia versioita, mutta niiden peruselementit ovat samansuuntaisia. Todellisessa elämässä palauteprosessin eri vaiheet elävät käytännössä limittäin ja niiden keskinäinen järjestys voi vaihdella tilanteen ja tarpeen mukaan. (Ranne 2006, 28- 32.)

Palauteprosessin kehä toimii myös APO:n opiskelijapalautteen keräämisessä. Palautekehä on käytävä kokonaisuudessaan lävitse, jotta palautteen kautta koulutuksen kehittäminen onnistuisi. APO:ssa palautetta kerätään systemaattisesti, jonka jälkeen opettajat käsittelevät sen yhdessä sekä omassa ryhmässään opiskelijoiden kanssa. Tämä mahdollistaa sen, että voidaan puuttua oikeisiin asioihin toiminnan korjauksessa ja kehittämisessä. APO:ssa toimintaa pyritään kehittämään opettajien ja oppilaiden yhteistyöllä. Opettajat pohtivat yhdessä palautteen käsittelyn tuloksena, miten toimintaa on syytä korjata.

### **3.8 Palautekulttuuri**

Palautteella on tehoa ja vaikutusta silloin, kun se on osa organisaatiokulttuuria. Avoin ja vuorovaikutuksellinen kulttuuri on hyvä perusta myös palautekulttuurille ja sen luomiselle. Palaute on tehokkainta silloin, kun se on jatkuvaa. Voidaankin esittää, että palautteen on kuuluttava kiinteänä osana koulutukseen ja liittyä normaaleihin työ- ja opiskeluprosesseihin. Yksittäiset tai satunnaiset palautteet eivät tuota riittävästi hyötyä. Irralliset ja yksittäiset palautteet liittyvät heikkoon palautekulttuuriin – siis siihen, että sen arvoa ei nähdä ja merkitystä ei ymmärretä. Koulutusorganisaatioon on kannattavaa rakentaa sellainen vuorovaikutuskulttuuri, jossa voidaan käydä avointa ja arvioivaa keskustelua. Tällöin palaute ei rajoitu ainoastaan poikkeustilanteisiin, vaan on kiinteä osa koulutusta. Jatkuva arvioiva pohdinta toimii palautekulttuurin runkona, jota täydentää erilaisten palautemenetelmien käyttö

sekä yksittäiset palautetilanteet. Jotta palaute olisi tehokasta ja yhteisöä hyödyttävää, pitää sen olla:

1. tietoisesti hyväksytty ja perusteltu työväline
2. sopia yrityksen arvoihin
3. palvella yrityksen tavoitteita

Näiden kolmen ehdon täytyessä palautteen käytöllä on vahva perustus ja johdon tahto takanaan. Ilman johdon tahtoa ja perusteltavuutta yrityksen arvoihin palautemenetelmiä ei pystytä käyttämään kunnolla ja integroimaan yrityksen muuhun toimintaan. Palautemenetelmien integroinnilla tarkoitetaan sitä, että palautteesta ja avoimesta sekä arvioivasta keskustelukulttuurista tehdään kiinteä osa yrityksen toimintatapaa. Tällöin palaute on mukana kaikessa, mitä yrityksessä tehdään. (Ranne 2006, 140-141).

### **3.9 Palautteen käyttö**

Palautteella on kehittävä voima silloin kun se annetaan hyvin. Tästä syystä on tärkeää oppia antamaan palautetta oikein. Samalla tärkeää on myös opetella vastaanottamaan ja käsittelemään saatua palautetta. Risto Ahonen ja Sirke Lohtaja- Ahonen ovat esitelleet teoksessaan ”Palaute kuuluu kaikille” (2011) vaikuttavan palautteen piirteitä. Seuraavaksi esitelläänkin, mistä vaikuttavassa palautteessa oikeastaan on kysymys.

Vaikuttavan palautteen lähtökohta on, että se on sovittu yhteisesti. Palautetta on helppo antaa, kun sen antaminen kuuluu yhteisiin pelisääntöihin. Kuka tahansa voi tehdä aloitteen siitä, miten palautetta annetaan koko organisaatiossa, tiimissä tai työparin kanssa. Kun palautteen antamisesta sovitaan kaikkien työntekijöiden, esimiesten ja johdon kanssa, toimii palaute kehittymisen ja kehittämisen välineenä. Kun palaute on osa suunniteltua viestintää ja johtamista, sen vaikutus on suurin.

Vaikuttavaan palautteeseen kuuluu myös jatkuvuuden piirre. Tällä halutaan varmistaa, että ihmiset tekevät oikeita asioita organisaation kaikilla tasoilla. Kun ihmiset uskaltavat ja haluavat antaa palautetta, se liikkuu organisaatiossa opiskelijoilta opettajille ja johdolle ja vastaavasti myös toisin päin. Jatkuva palaute on päivittäisen johtamisen ja viestinnän työkalu, joka nopeuttaa työsuoritusten arviointia. Jatkuvan palautteen käytäntö edellyttää yhteistä kieltä ja sopimista eri osapuolten kesken. Palautteen ollessa osa suunniteltua johtamista, ihmiset vapautuvat palautetta kohtaan tuntemistaan peloista ja ennakkoluuloista.

Vaikuttavaa palautetta annetaan oikeista asioista ja oikealla tavalla. Palautetta annetaan esimerkiksi käyttäytymisestä, jolla ihmiset pyrkivät saavuttamaan tavoitteensa ja käyttäytyvät pelisääntöjen mukaan.

Vaikuttavan palautteen periaatteisiin kuuluu, että sitä annetaan useammin onnistumisista kuin epäonnistumisista. Jotta oppisimme tekemään työmme hyvin ja tulemaan tietoisiksi onnistumisistamme, tarvitsemme kannustavaa palautetta. Kannustavalla palautteella on iloisuutta lisäävä voima. Ilahtuminen puolestaan vaikuttaa työn mielekkyyteen ja edesauttaa työntekijän kokemaan virtaus, eli flow-tilaa.

Vaikuttavaa palautetta annetaan oleellisista asioista. Jos huomion kiinnittää vähäpätöisiin asioihin, saa palautteen vastaanottajan kummastuneeksi ja ärtyneeksi.

Syy vaikuttavan palautteen antamiseen on ihmisen kehittymisen tukeminen. Palautetta annetaan kahdesta syystä, joista oleellisin on toisen ihmisen kehittämisessä. Sen lisäksi palautteen antaja ilmaisee tunteitaan liittyen asiaan.

Vaikuttavan palautteen muoto koostuu kahdesta osasta: havainnosta ja sen aiheuttamasta vaikutuksesta. Jotta palautteen vastaanottaja ymmärtää, mistä palautteessa on kysymys, tulee ensin kertoa havainto ja sitten vaikutus.

Vaikuttava palaute annetaan rauhallisesti ja asiallisesti ilman suuria tunnekuohuja. Tunteet saavat näkyä, mutta ne eivät saa hämärtää havainnon ja sen vaikutuksen ilmaisemista.

Viimeisenä periaatteena palaute jättää päätösvallan vastaanottajalle. Jokainen päättää viimekädessä itse käyttäytymisestään, eikä kukaan voi muuttaa toisen käyttäytymistä kuin itsensä. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2011, 81-84).

### **3.10 Palautteesta ja arvioinnista**

Palautetta ja arviointia voidaan kuvata toistensa lähikäsitteinä. Palautteeseen sisältyy aina arviointia. Tässä kappaleessa tarkastelemme, mitä eroa on arvioinnilla ja palautteella.

Palautteen ydinidea on siinä, että siinä tunnistetaan erotus, joka on nykyisen ja toivotun suorituksen välillä. Näin palautteen voidaan ajatella olevan tieto siitä, miten kuilu nykyisen ja toivotun suorituksen välillä kurotaan pienemmäksi. Palautteesta on olemassa kaksi englanninkielistä vastinetta, jotka merkitykseltään eroavat hiukan toisistaan. Feedback- sanan merkitys on osaamisen tarkastelu suorituksen jälkeen. Tässä merkityksessä siis pohditaan ja arvioidaan jo tapahtuneita asioita. Sen sijaan feedforward- sana puolestaan tuo palautteeseen toisenlaisen suunnan, jossa ideana on suunnata huomio tulevaan. Tällaisen palautteen perusteella voidaan korjata ja uudelleensuunnata oppimista henkilökohtaisiin tavoitteisiin pääsemiseksi. (Atjonen 2007, 91-92).

Mutta mitä arvioinnilla sitten oikein tarkoitetaan ja miten se eroaa palautteen käsitteestä? Arviointi voidaan nähdä jatkumona, jonka toisessa päässä on arvioija ja vastapäässä on arvioitu. Voidaan ajatella, että palaute on arvioinnin työkalu. Palautteella on myös aina kaksi osapuolta antajana ja saajana. Arviointi voi olla objektiivista -, itse -, tai vertaisarviointia. (Nummenmaa & Lautamatti 2004).

Sikäli arvioinnin ja palautteen käsitteet ovat veteen piirretty viiva, että ne eivät ole toisiaan poissulkevia ja niiden rajat ovat häilyviä. Voitaisiinkin sanoa,



että arviointi tuodaan palautteen kautta esille ja nähtäville. Tässä tutkielmassa arvioinnilla tarkoitetaan koulutuksen arvioimista palautteen kautta.

## 4 OPISKELIJAPALAUTTEEN TARKOITUS JA MERKITYS

Tässä luvussa käsitellään aiempaa tutkimusta ja perehdytään tarkemmin opiskelijapalautteeseen opettamisen ja koulutuksen kehittämisen näkökulmasta. Kuten aikaisemmin on tullut esille, tutkimusta ja siten myöskään kirjallisuutta kyseisestä aiheesta ei ole paljon julkaistu. Onkin sanottu, että opiskelijapalautetta pidetään jo itsestäänselvyytenä ja tärkeänä työkaluna yliopistoissa, mutta siitä miten palaute kerätään ja miten se vaikuttaa opettamisen laatuun, on vielä toistaiseksi vähän tietoa ja tutkimusta.

### 4.1 Opiskelijapalaute?

Opiskelijapalautteella tarkoitetaan opiskelijoiden mielipiteitä opettajan tavasta opettaa, opetusjärjestelyistä ja kurssisisällöstä. Opiskelijapalautteella on monia tarkoituksia: opettajat keräävät palautetta opetuksen kehittämisen takia, mutta myös kuvaamaan omaa pedagogista osaamistaan opetusportfolioissa. Opiskelijapalautetta hyödynnetään myös tiedon antamisena kursseista ja opiskelusta uusille opiskelijoille. (Martinmaa 2009.) Opiskelijapalautteella pyritään saamaan opiskelijoiden ääni kuuluviin. Opettajat saattavat myös kokea palautteen keräämisen pakkona, ei niinkään opetuksen kehittämisen takia. Jossakin tilanteessa opiskelijapalaute voi myös toimia suojautumismekanismina muutospaineilta. Tällä tarkoitetaan sitä, että opettajat voivat kuvitella opetuksen laadun olevan kunnossa. Tällöin opettajien ei tarvitse kyseenalaistaa perustavia pedagogisia sitoumuksiaan. (Moilanen, Nikkola ja Räihä, 2008).

## 4.2 Opiskelijapalautteen hyödyntäminen ja kehittäminen

Palautteen hyödyntämisessä on kuitenkin paljon parannettavaa. Opettajat lukevat palautteen, mutta eivät aina muuta opetustaan, vaikka vuosittain puututtaisiin samoihin asioihin. (Moilanen et al. 2008.) On myös kritisoitu sitä, että on ristiriitaista kerätä opiskelijapalautetta ja sitten jättää se hyödyntämättä. Opiskelijapalautteen vähäiseen hyödyntämiseen voi olla syynä opettajille annetun ohjauksen riittämättömyys opetuksen kehittämisessä. Yliopistossa voi olla myös kysymys siitä, että opetusta ei arvosteta tarpeeksi tutkimukseen verrattuna. Vaikka opiskelijapalautteiden kerääminen kursseilla alkaa olla pakollista, niin yleensä kukaan ei valvo, että miten tai missä määrin palautetta hyödynnetään.

Harvey (2003) on esittänyt palautekehän (satisfaction cycle) opiskelijapalautteen hyödyntämiseksi ja keruumalliksi. Palautekehän idea lähtee siitä, että opettaja määrittää ensin esim. kyselylomakkeen kysymykset, minkä jälkeen se laitetaan jakeluun opiskelijoille. Kyselylomakkeen vastausajan päätyttyä opettaja analysoi kyselyn tulokset ja raportoi niistä merkittävimmät. Tämän jälkeen opettaja konsultoi toteutetun prosessin, rakentaa toimintasuunnitelman sekä toteuttaa ja arvioi sitä. Palautekehän päätteeksi opettaja vielä antaa palautetta opiskelijapalautteen antaneille opiskelijoille. (Harvey, 2003). Palautekehä toimii silloin, kun koko kehä käydään läpi. Jos jokin osa-alue jää pois tai vajaaksi, koko kehän toiminta ja päämäärä vaarantuu.

Martinmaa esittääkin artikkelissaan (2009), että opiskelijoiden oppimista voitaisiin syventää ja edistää käyttämällä rinnakkain formatiivista arviointia ja palautteen antamista opiskelijoille. Formattiivisen arvioinnin käyttäminen mahdollistaa sen, että opiskelijat saavat tietää, kuinka he edistyvät oppimisessa kurssin aikana. Opettajalta saadun palautteen ansiosta opiskelijat voivat kehittyä koko kurssin ajan oppimistehtävästä toiseen. Formattiivisen palautteen käyttäminen ja antaminen myös opettajalle hänen omasta opetuksestaan voi johtaa opetustaitojen kehittymiseen. Opettajallakin on tarve tietää, kuinka opiskelijoiden

oppiminen edistyy kurssin aikana. Jos opiskelijoilta kerätään palautetta jo kurssin aikana, opettajalla on mahdollisuus ja tilaisuus kehittää opetustaan jo hyvissä ajoin. (Martinmaa, 2009).

### **4.3 Opiskelijapalautteen luotettavuus**

Moilanen et al tuovat artikkelissaan (2008) hyvin esille sen, että yleisesti oletetaan, että kaikki ymmärtävät palautteen samalla tavoin. Tästä johtuneeksi, että palautteen tai arvioinnin perustoja ei ole yhtenäistetty tai lausuttu ääneen. Oletuksena on myös, että kaikilla on kyky antaa palautetta. Palautteen antaminen tai opetuksen arvioiminen eivät kuulu kurssivalikoimaan.

Siitä, onko opiskelijapalautte luotettavaa, on olemassa varsin ristiriitaisia tulkintoja. Arviointeihin nimittäin vaikuttavat monet tekijät; opiskelijan oma innostus aihepiiriä kohtaan, perusteet kurssille osallistumiseen, arvosanaodotukset, opettajan karisma, ekspressiivisyys, miellyttävyys, tieteenala ja opetusryhmän koko. Kuten jo arvata saattaa, arviointiin vaikuttavien asioiden lista on pitkä. Keskustelua ja rajanvetoa aiheuttaakin se, mitkä näistä yhteyksistä kuvaavat arviointien luotettavuutta ja toisaalta epäluotettavuutta. Yhtenä esimerkkinä tästä kompleksisuudesta voidaan mainita kurssista saatu arvosana. Kurssiarvosanan voidaan ajatella kertovan siitä, minkä määrän opiskelija on kurssilla oppinut. Tällaisessa tapauksessa on luonnollista, että hyvän arvosanan saaneet opiskelijat ovat tyytyväisempiä kurssiin, koska he oppivat enemmän. Toisaalta on myös pohdittu sitä, että hyvän arvosanan saaminen saa opiskelijan tyytyväiseksi riippumatta siitä, kuinka hyvin hän on kurssilla oppinut. (Moilanen et al 2008).

Pohtiessamme opiskelijapalautteen luotettavuutta, joudumme haluamattakin pohtimaan sitä, mitä tai millaista on hyvä opetus. Yliopistoilla on olemassa laadunvarmistusjärjestelmiä, jossa käytettyjä mittarit operationalisoivat jotakin käsityksiä hyvästä opetuksesta ja sen tunnuspiirteistä. Moilanen et al. (2008) muistuttavatkin siitä, että vielä ei ole yhtäläistä käsitystä

hyvästä opetuksesta. Tämä sinänsä on luonnollinen ja ymmärrettäväkin asia, sillä siihen vaikuttavat sekä pedagogiset näkemykset että arvot.

Opiskelijapalautteen ongelmallisuutta lisää myös se seikka, että oppimista tapahtuu myös tiedostamattomasti. On aiheellista pohtia sitä, kuinka palautteen avulla on mahdollista arvioida oppimista kokonaisuudessaan. On myös olemassa tutkimusaineistoa, jonka mukaan oppimistulosten ja kurssiarviointien välillä on negatiivinen yhteys. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että mitä parempina opiskelijat ovat pitäneet kurssia tai toisaalta mitä enemmän opiskelijat kokivat oppineensa, sitä heikompia heidän oppimistuloksensa olivat. Tätä edellä mainittua ristiriitaa on pyritty selvittämään sillä, että rutiininomaisia suorituksia arvioidessaan ihmiset nojaavat omaamaansa yleiseen käsitykseen suoriutumisestaan tuolla kyseisellä alueella. Sen sijaan uutta taitoa oppiessaan ihmiset pystyvät tarkemmin arvioimaan suorituksiaan, sillä he eivät voi turvautua jo aiemmin muodostuneeseen käsitykseen itsestään kyseisen taidon hallitsijana. (Moilanen et al 2008). Toisaalta on myös sanottu, että opiskelijoiden kyky arvioida omaa oppimistaan kehittyy opiskelun myötä. (Pike, 1999.)

#### **4.4 Opiskelustrategian merkitys palautteeseen**

Opiskelijan arviointiin opetuksen laadusta vaikuttaa hänen oppimiskäsityksensä, opiskelustrategiansa ja käsityksensä opiskeltavan tieteenalan luonteesta. Opiskelijoiden käsitykseen tieteestä näyttää olevan yhteydessä siihen, miten kiinnostuneita he ovat tietyistä kursseista ja kuinka hyväksi he arvioivat opetuksen. (Friedrich, 1998; Moilanen et al 2008). Myös opiskeluorientaation on todettu vaikuttavan siihen, millaisena opiskelijat kokevat opetuksen. Kreberin (2003) tutkimuksessa kävi ilmi, että pintasuuntautuneet opiskelijat kokivat opiskelun muita työläämmäksi ja toisaalta oppineensa muita vähemmän opiskelemisen taitoja. Oikeastaan nämä tulokset ovat hyvinkin ymmärrettäviä, sillä eri tavalla orientoituneet opiskelijat tavoittelevat eri asioita ja myös

opiskelevat samalla kurssilla eri tavalla. Tästä voidaankin päätellä, että käytännössä arvio kohdistuu siihen opettajan opetusstrategioiden ja opiskelijan opiskelustrategioiden väliseen suhteeseen, eikä niinkään opettajan toimintaan. Ihanteena onkin strategioiden kohtaaminen, ja tällöin tyytyväisyyden kokemiselle on hyvät lähtökohdat.

Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Kember, Jenkins ja Ngn (2004). Tutkimus koski toistumissuuntautuneiden ja itseohjautuvien opiskelijoiden käsityksiä hyvästä opetuksesta. Tulosten perusteella toistumissuuntautuneet opiskelijat pitivät enemmän opettajajohtoisuudesta. Heidän käsityksen mukaan hyvä opettaja luennoi, tarjosi selviä jäsennyksiä ja soveltamiskelpoisia esimerkkejä. Hyvän opettaja miellettiin sellaiseksi, joka saa oppilaat ymmärtämään ja työskentelemään ahkerasti. Sen sijaan itseohjautuvat opiskelijat eivät pitäneet opettajalähtöisestä opetuksesta, ja opettajan tärkein tehtävä olikin opiskelun tukeminen. Itseohjautuville opiskelijoille tiedon siirtäminen ei ole mielekäs opetusmetodi, vaan tärkeää on oppimisen autonomia sekä tasa-arvo oppilaan ja opettajan välillä. (Moilanen et al 2008; Kember, Jenkins & Ngn 2004).

Näistä lähtökohdista onkin sanottu, että opettajan ei ole syytä suhtautua kaikkien opiskelijoiden palautteeseen samalla tavalla. Esimerkiksi pintasuuntautuneiden opiskelijoiden palaute opiskelun raskaudesta ja ahdistavuudesta voi kertoa siitä, että opettaja toimii tällöin oikein. Sen sijaan syväsuuntautuneiden opiskelijoiden tyytymättömyys kertoo puolestaan jostakin muusta. (Moilanen ym. 2008).

On myös tärkeää muistaa, että opettajan tehtävänä on haastaa opiskelijoita älyllisesti. Tällä tarkoitetaan sitä, että pitäisi luoda tilanteita, joissa on mahdollista käsitellä asioita, vertailla näkökulmia, syntetisoida sekä uutta että vanhaa tietoa ja tehdä päätöksiä oman järkeilynsä pohjalta. Myös opetuksen arvioinnissa voitaisiin harjoittaa kriittistä ja kontekstuaalista ajattelua. Tärkeinä ei ole omaksutun tiedon

määrä vaan henkilökohtaisen tietoisuuden kehittyminen ja kriittinen ajattelu. (Moilanen et al. 2008).

#### **4.5 Keskitetty opiskelijapalaute**

Keskitetyllä opiskelijapalautteella tarkoitetaan sitä, että opiskelijoilta kerätään palautetta systemaattisesti kehitettyjen kyselylomakkeiden avulla. Tunnetuimpia tällaisia mittareita ovat mm. Marshin kehittämä Student's Evaluation of Educational Quality (SEEQ) ja Ramsdenin kehittämä Course Experience Questionnaire (CEQ). SEEQ:n tarkoituksena on arvioida ensinnäkin opetusta kokonaisuutena ja toisena yhdeksää opetuksen piirrettä, joista on tehty neljä ydinkategoriaa. Ydinkategorioita ovat opitun arvo, opettajan innostus, opettajan ja oppilaan suhde ja vielä oppimisen arviointi ja arvostelu. Näiden lisäksi lomakkeella arvioidaan opetuksen jäsentyneisyyttä ja selkeyttä, kattavuutta, opiskelijoiden osallistumista, oheistehtäviä, työmäärää ja vaikeutta. CEQ:n avulla arvioidaan yleisen tyytyväisyyden lisäksi hyvää opetusta, selkeitä päämääriä, sopivia työmääriä, sopivia arviointeja ja yleisiä tiedonkäsittelyn ja opiskelun taitoja.

Moilanen et al (2008) kritisoivatkin SEEQ:ta siitä, että siinä arvioidaan opettajan toimintaa, eikä niinkään opiskelijan toimintaa. Näin ollen lomakkeessa on jo olemassa uskomus siihen, että oppiminen riippuu ensisijaisesti opettajan eikä opiskelijan toiminnasta. Opettajan tehtävä on saada opiskelijat motivoitumaan, ja tekemään työtä oppimisensa eteen. Näistä kahdesta päämäärästä seuraa hyviä oppimistuloksia. Tämän käsityksen mukaan opiskelijan tehtäväksi jää opettajan toimintaan reagoiminen, eikä niinkään itse aktiivisena oleminen. CEQ:ssa olevia arvioinnin kohteena olevia oppimistuloksia ovat esimerkiksi ryhmätyö- ja ongelmanratkaisutaidot. Tästä huolimatta väittämät keskittyvät enemmän opettajan toimintaan halutun lopputuloksen aikaansaamiseksi eivätkä opiskelijoiden oppimisprosessiin. (Moilanen ym. 2008).

On selvää, että opetuksen arviointia tarvitaan. Arvioinnin avulla voidaan pysähtyä miettimään, tehdäänkö oikeita asioita tarkoituksen mukaisesti. Tällaista ajattelutapaa voidaan kutsua diagnostiseksi arvioinniksi. Opettajan tulee haastaa opiskelijoiden käsityksiä, ja toisin päin. Tämän takia on mielekästä nähdä arvioinnin olevan jatkuvaa dialogia opettajan ja opiskelijoiden välillä. Opiskelijapalautteen keräämisen tarkoituksena onkin saada opiskelijan ääni kuulluksi. Vaikka tämä tavoite sinällään on hyvä, se sisältää eräänlaisen ennakkooletuksen opiskelijan roolista. Opiskelija nimittäin nähdään opetuksen kohteena tai sen kuluttajana. Luonnollisesti voidaan ajatella, että opettaja tarvitsee tietoa opetuksensa kohteesta voidakseen fokusoida siihen oikeita toimenpiteitä (Moilanen ym. 2008).



## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimustehtävä

Laadullisen tutkimuksen lähtökohdat ovat ilmiön kokonaisvaltaisessa ymmärtämisessä ja tavoitteena on todellisen elämän kuvaaminen. Tässä tutkimuksessa on analysoitu APO- opintojen palautetta, valmiiksi kerättyä tekstiaineistoa. Palautteet on valittu lukuvuosilta 2003 -2004, 2005 -2006 sekä 2007 -2008. Palautteet on valittu siten, että tarkastelun kohteena on opintojen alkaessa syksyllä ensimmäisen lähijakson yhteydessä koottu palaute sekä keväällä opintojen päättyessä viimeisellä lähijaksolla kerätty palaute.

Palautteet on tulostettu A4- paperille ja niputettu kultakin vuodelta erikseen. Palautteet on kerätty Plussat ja Miinukset- otsikoiden alle. Opiskelijat ovat antaneet palautteen täysin anonymisti, joten kukaan ei ole tunnistettavissa aineistosta. Aineistoa oli yhteensä 58 sivua.

Tutkimustehtävänä on selvittää opiskelijoiden antaman lähijaksopalautteen sisältöä ja teemoja.

Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä isoja teemoja palauteaineistosta nousee keskeiseksi?
2. Onko palautteessa tapahtunut muutosta eri lukuvuosien välillä?
3. Annetaanko lukuvuoden alussa laadultaan ja teemoiltaan erilaista palautetta kuin sen lopussa?

Aineisto on kvantifioitu lukuvuodelta 2002-2003, eli olen laskenut yhteen samaa teemaa olevat palautteet sekä plussien että miinusten osalta ja tehty niistä piirakkakuvioita havainnollistamaan, kuinka prosentit jakautuvat kunkin teeman osalta. Kyseisen lukuvuoden osalta on eritelty plussat sekä miinukset ensimmäisen ja viimeisen lähijakson osalta. Näin voidaan selkeästi havaita,

millaisia painotuksia plussien ja miinusten osalta palautteessa ilmenee. Tutkimusaineisto on analysoitu sisällönanalyysilla.

## 5.2 Tutkimusmenetelmät

Laadullista tutkimusta käytetään tieteellisenä menetelmänä muun muassa silloin, kun aihealue/kohderyhmä on vähän tunnettu tai tutkittu, tai kun on tarpeellista luoda yksityiskohtainen kuva ilmiöstä, tai kun aihealue on tavoitettava vuorovaikutussuhteessa tutkittaessa esimerkiksi merkityksiä, vuorovaikutusta jne. Laadullinen lähestymistapa soveltuu hyvin tähän pro gradu- tutkielmaan, sillä tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia palautteen merkitystä ja sisältöä Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa. Lisäksi opiskelijapalaute on vähän tutkittu aihealue.

Tässä tutkielmassa on analyysimenetelmänä käytetty sisällönanalyysia. Tutkielman taustalla on Wienerin kybernetiikan teoria, jolloin tässä tutkielmassa on teoriaohjaavan sisällönanalyysin piirteitä.

Tutkimuskohteena ovat APO- opinnot Jyväskylän yliopistossa. APO- opinnoissa palautteen kerääminen on systemaattista ja jatkuvaa. Opiskelijapalautetta kerätään tässä opintokokonaisuudessa, jotta opetusta voitaisiin kehittää sellaiseksi, että se tukisi oppimista mahdollisimman hyvin. Tässä tutkielmassa on tapaustutkimuksen piirteitä, sillä APO- opinnot ovat oma erityinen kokonaisuutensa yliopiston sisällä. Tapaustutkimuksessa tarkoituksena ei ole pyrkiä yleistettävyyteen, kuten esimerkiksi survey- tutkimuksessa, vaan ideana on tulkita ja pyrkiä ymmärtämään tapauksia niiden omassa, erityisessä kontekstissään. Tapaustutkimuksen avulla tutkitaan ilmiön toimintaa, dynamiikkaa ja lainalaisuuksia, tutkimuksen tuloksilla on tarkoituksena osoittaa sosiokulttuurista merkitystä, yleistettävyyttä tai siirrettävyyttä. (Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999). Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on APO- opintojen palautteen dynamiikka, teemat ja sisällöt, mutta tarkoituksena tässä tuloksilla ei ole osoittaa sosiokulttuurista merkitystä taikka yleistettävyyttä. Myös

tutkijan rooli tässä tutkimuksessa on hyvin erityyppinen: tutkija on toiminut ulkopuolisena tarkkailijana ja ei ole osallistunut APO- opintoihin millään tavalla.

Seuraavassa kappaleessa pureudutaan aineiston analyysitapaan sekä yleisellä tasolla että tämän tutkimuksen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa aineistoa on analysoitu aineistolähtöisesti. Siitä syystä on aiheellista tarkentaa, mitä aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä oikein tarkoitetaan.

### **5.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi**

Aineistolähtöinen laadullinen (induktiivinen) aineiston analyysi voidaan karkeasti jakaa kolmeen vaiheeseen. Näitä ovat 1. aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2. aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3. abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen.

Aineiston pelkistämisessä eli redusoinnissa analysoitava informaatio (data) voi olla esimerkiksi aukikirjoitettu haastatteluaineisto, joka pelkistetään siten, että aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennaiset asiat pois. Käytännössä pelkistäminen voi olla informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Näin ollen aineiston pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä. Pelkistäminen voi tapahtua siten, että aukikirjoitetusta aineistosta etsitään tutkimustehtävän kysymyksiin liittyviä ilmaisuja. Ilmaisut voidaan esimerkiksi alleviivata erivärisillä kynillä. Alleviivatut ilmaisut voidaan merkitä aukikirjoitetun aineiston sivun reunaan ja sen jälkeen listata ne peräkkäin eri konseptille. (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Ennen analyysin aloittamista sisällönanalyysissä on tärkeää määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana tai keskustelussa lause. Analyysiyksikön määrittämistä ohjaavat tutkimustehtävä ja aineiston laatu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110).

Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta on koodattu alkuperäiset ilmaukset. Ne käydään systemaattisesti läpi, ja samalla aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa

tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi, jonka jälkeen luokka nimetään sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Klusterointi tiivistää tutkimusaineistoa, sillä yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. Klusteroinnin idea on siinä, että siinä luodaan pohja kohteena olevan tutkimuksen perusrakenteelle sekä toisaalta myös alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Pelkistetyt ilmaukset siis ryhmitellään alaluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Aineiston klusteroinnin jälkeen seuraa aineiston abstrahointi. Tällöin erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa (käsitteellistämässä) edetään alkuperäisinformaation käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsityksiin ja johtopäätöksiin. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. Sisällönanalyysin perustukset ovat päättelyssä ja tulkinnassa, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Abstrahointia voidaan kuvata prosessiksi, jossa tutkija muodostaa yleiskäsitteiden avulla kuvauksen tutkittavasta tutkimuskohteesta. Teoriaa ja johtopäätöksiä peilataan koko ajan alkuperäiseen aineistoon: abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaava teema. Tuloksissa kuvataan luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet, kategoriat tai niiden sisällöt. Johtopäätöksen tekemisessä tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113)

#### **5.4 Analyysin eteneminen**

Aineiston analyysi ja käsittely lähti siitä, että se luettiin ensin lävitse moneen kertaan. Aineistoon perehtymisen ja läpikäymisen aikana aineiston sisältö alkoi hahmottua nopeasti. Aineiston redusointi on aloitettu käyttämällä väljänä viitekehyksenä Martinmaan (2009) esittämästä opiskelijapalautteen sisällön

kolmea päätyyppiä. Nämä päätyypit on merkitty korostusseilla aineistoon seuraavalla tavalla: kurssisisällöt, opetusmenetelmät ja opetusjärjestelyt. Tämän jälkeen analysointi on jatkunut aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti: aineiston redusointia on jatkettu poimimalla sellaisia ilmauksia, jotka ilmaistaan aineistossa usein ja selkeästi. Tällaisia teemoja olivat *itsearviointi, opiskelijoiden taustat, ryhmän merkitys, opettajan innostus sekä opetuksen jäsenyys*. Näiden teemojen ulkopuolelle jäävä data on sellaista, joka ei vastaa tutkimuskysymyksiin. Aineisto on luettu ja käyty läpi erittäin monta kertaa ja klusterointi ja abstrahointi ovat kulkeneet tämän tutkimuksen aikana pitkälti käsi kädessä. Syy, minkä takia tämä on ollut mahdollista on se, että aineisto on saturoitunut nopeasti. Lisäksi teemat oli selkeästi ilmaistu, että niitä oli siinä mielessä helppoa tyypitellä ja teemotella ylä- sekä alakäsitteisiin. Ylä- ja alakäsitteet on kirjattu konseptille sitä mukaan, kun niitä on esiintynyt ja analyysin loppuvaiheessa ne on yhdistelty ja kategorisoitu niiden sisällön perusteella.

Sisällönanalyysi on ollut tässä tutkimuksessa perusteltu väline ja analyysi on tehty puhtaasti kyseisen metodin mukaisesti. Seuraavassa taulukossa 1 havainnollistetaan, kuinka teemat on muodostettu yksitellen aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti.

1. Vaihe Ajatukselliset kokonaisuudet	2. Vaihe Merkitykselliset ilmaisut	3. Vaihe Alakategoriat	4. Vaihe Yläkategoriat
Aineiston lukeminen, kokonaiskuvan muodostaminen, merkityksellisten ilmausten poimiminen	Ilmausten ryhmittely ja vertailu	Alakategorioiden muodostaminen	Yläkategorioiden muodostaminen
<i>Olen joutunut kyseenalaistamaan vanhoja ajatusmalleja ja käsitteitä.</i>	• Oman ajatusmaailman muutos	Reflektio	Itsearviointi
<i>Suorittamis- ajatuksesta poispääseminen on haastavaa, omakohtaiseen toimintaa pyrkiminen myös haastavaa.</i>	• Omien toimintatapojen muutos		
<i>Jakso on synnyttänyt erilaisten tuntemusten sarjan. Vastarinta opintoja kohtaan murtui.</i>	• Voimakkaat tunteet	Kokemuksellisuus	

Taulukko 1. Esimerkki analyysin etenemisestä tässä tutkielmassa.

### 5.5 Aineiston kvantifiointi

Aineiston kvantifioinnilla tarkoitetaan sitä, että aineistosta lasketaan, kuinka monta kertaa sama asia esiintyy esimerkiksi haastattelijoiden kuvauksissa tai kuinka moni tutkittava ilmaisee saman asian. Tässä tutkimuksessa kvantifiointin kohteena on se, kuinka monta kertaa edellisessä kappaleessa nimetyt teemat on ilmaistu. Laadullisen aineiston kvantifiointi ei ole ristiriidassa laadullisen menetelmän kanssa. Sen voidaan myös nähdä tuovan aineiston tulkintaan erilaista näkökulmaa. Toisaalta laadulliset aineistot ovat usein sen verran pieniä, että

niiden kvantifiointi ei välttämättä tuo lisätietoa tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120).

Eryityisesti tämän palauteaineiston analysoimiseen kvantifiointi sopii hyvin, sillä aineistoa on riittävästi ja kvantifioinnin seurauksena voidaan helposti nähdä, mitä asioita tai teemoja on painotettu kunakin lukuvuotena. Kvantifiointia on havainnollistettu lukuvuoden 2002-2003 osalta tuloksissa piirakkakuvioiden avulla. Tässä kvantifioinnilla halutaan havainnollistaa plussien ja miinusten sisällöllisiä eroja.

## **5.6 Tutkimusmenetelmien arviointia**

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioimaan on kehitetty erilaisia tieteellisiä kriteereitä, mutta mitään yksiselitteisiä ohjeita ei ole, sillä arviointi riippuu valitusta laadullisesta lähestymistavasta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perusteena ovat: vastaavuus, siirrettävyys, varmuus, tulosten vahvistettavuus. Vastaavuus merkitsee, että tutkijan rekonstruktiot vastaavat tutkijan alkuperäisiä tarkoituksia. Siirrettävyydellä tarkoitetaan, miten varmistutaan tulosten yleistettävyydestä ja sovellettavuudesta. Tällöin laadullisen tutkimuksen tulosten hyödyntäjä arvioi, vastaavatko tutkimuskonteksti ja tulosten soveltaminen riittävästi toisiaan. Tutkimuksen varmuus muodostuu siitä, että tiedetään miten ja mistä tieto on saatu, sekä mistä seikoista oltiin riippuvaisia. Aineiston keruussa ja analyysissä tarkkuus ja johdonmukaisuus ovat tärkeitä seikkoja. Tulosten vahvistettavuudella tarkoitetaan, että tulokset pyritään vahvistamaan tutkittavan kontekstin todellisuutta vastaaviksi eri keinoin. Laadullisen tutkimuksen piirissä myönnetään tutkijan subjektiivisuus, mutta tavoitteena on rehellisyys. (Tuomi & Sarajärvi 2002).

Seuraavassa luvussa esitellään tarkemmin tutkimuksesta saatuja tuloksia sekä vastauksia tutkimuskysymyksiin.

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

### 6.1 Yleisiä havaintoja lähijaksopalautteesta

Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen palautteesta saa selkeän kuvan, mistä lähijaksoissa on kysymys. Palaute vastaa hyvin sitä, mistä asioista lähijakso koostuu. Lähijaksot ovat siis yliopistolla tapahtuvaa opetusta ja oppimista. Nämä jaksot koostuvat asiantuntijapuheenvuoroista, oppimisryhmätyöskentelystä, lukupiireistä ja valinnaisista teemaryhmistä. Lähijaksojen tarkoituksena on oman toiminnan kautta saatujen kokemusten tutkiminen ja uusien näkökulmien rakentaminen niihin. Opintojen tavoitteena on tuttujen pedagogisten ajattelu- ja toimintatapojen muutos. Opinnot on rakennettu siten, että opiskelijan on mahdollista tarkastella kriittisesti omaa työtään ja toimintaansa. Opiskelijat työskentelevät erilaisissa ryhmissä: omassa oppimisryhmässä, lukupiireissä sekä valinnaisessa teemaryhmässä. Työskentely oppimisryhmissä perustuu kokemusten jakamiseen sekä omien ja toisten välittämien kokemusten tutkimiseen. Nämä kaikki työskentelytavat ja tavoitteet tulevat ilmi palautteessa.

Yleisesti ottaen lähijaksopalautteesta huokuu selkeästi kyseisille opinnoille tyypillinen filosofia. Tällä tarkoitan oppimiskäsityksiä, särö-retoriikkaa, oppimisen henkilökohtaisuutta, kokemuksellisuutta ja tunteita. Seuraavaksi tarkastelen palautteen sisältöjä kolmen päätyypin mukaan, joita olivat kurssisisällöt, opetusmenetelmät sekä opetusjärjestelyt. Täysin ongelmattomana näiden päätyyppien jäsentäminen ei ollut, sillä opetuksessa nämä ilmenevät tiiviinä ja saumattomana kokonaisuutena. Lainaukset on otettu yleisesti koko aineistosta.



### 6.1.1 Kurssisisällöt

Kurssisisällöillä tarkoitetaan tässä luentojen ja työtapojen sisältöjä ja teemoja. Kurssisisällöistä tuli enemmän plussia kuin miinuksia. Tyypilliset sisältöä koskevat esimerkit plussissa ovat sellaisia, joissa opiskelija pohtii niiden merkitystä itselleen: *"Koen enemmistön sisällöistä erittäin merkityksellisinä itselleni. Kohtasin jo särön."* *"Luennoilta saa itselle uusia näkökulmia."* *"Lähijakson sisällöt tärkeitä -> auttoivat pohtimaan ja lähestymään opettajuutta ihan uudella tavalla."* *"Koulutuksen sisältö mielenkiintoinen/ haastava"*

Sisältöjä koskevat miinukset liittyivät opintojen teoreettisuuteen ja raskauteen: *"Ehkä vielä enemmän olisin kaivannut käytännönläheisyyttä. Tiedän, että jotkut haluavat kuulla teorioita, mutta itselleni olisi tällä hetkellä merkityksellisempää oppia, miten esim. tutkiva asenne näkyy käytännössä."* *"Teemojen suuruus ja vaativuus teki niistä myös raskaita. Tuntuu, että joutuu todella ponnistelemaan, jotta sisällöt saisi edes jotenkin miellettyä ja omaksuttua."* *"Päivien pituus ja uudet asiat veivät kaikki mehut, illalla ei jaksanut edes sormeaa nostaa."* Toisaalta miinuksissa on myös yksittäistä palautetta, josta huokuu ihmetys ja hämmennys: *"Lähijaksojen sisällöillä ei ollut juurikaan merkitystä opiskeltavan asian kannalta... Asiasisällöt olivat latteaa ja yksisilmäistä filosofointia, mitä en todellakaan tullut hakemaan."* Luentoteemoista plussia esiintyi mm. voimauttavasta valokuvasta, työssä jaksamisesta, toiseudesta ja vuorovaikutuksesta: *"toiseus- teema on tärkeä."* *"Koulutus vuorovaikutustaidoista oli piristävää ja tarjosi runsaasti konkreettisia neuvoja pedagogina toimimiseen."* *"Työssäjaksaminen- luento hyvä, mielenkiintoinen ja tärkeä."* Toisaalta näistä esiintyi myös miinuksia: *"En saanut "toiseus"luennosta sisällöllisesti paljoakaan."*

### 6.1.2 Opetusmenetelmät

Opetusmenetelmäkategoriaan on sisällytetty kaikki sellaiset asiat, jotka ilmaisevat koulutuksessa käytettyjä työtapoja ja opetusmenetelmiä. Tällaisia ovat

oppimisryhmätyöskentely, teemapajat sekä lähijaksojen pedagoginen toteutus toiminnallisena oppimisena.

Oppimisryhmätyöskentelyn moni oli kokenut hyväksi *”kyllä oppimisryhmätyöskentely vaan on ollut hyvä juttu koko vuoden ajan. Keskustelut syvenneet, luottamus ja yhteishenki ovat mahdollistaneet myös henkilökohtaisen opettajuuden yms. mielteiden ääneen sanomisen.”* Samoin toiminnallisen oppimisen menetelmät saivat paljon plussia: *”huovutus tekemisen ja teorian kytkennän demona toimi hienosti ja nautin”, ja ”posterin teko oli villillä tavalla luovaa.”* *”Hyvä kontrasti perinteiseen opetustapaan”* Toisaalta miinuksia tuli myös samoista aiheista *”posterin teko lapsellista”* ja *”pyöreän pöydän keskustelut oli oudosti järjestetty”* ja *”toiminnallinen harjoitus huovuttamisesta mielestäni aika turha, vaikka kevensikin hyvin pitkää päivää”*.

Monet luennot on toteutettu erilaisia toiminnallisia ja pedagogisia menetelmiä käyttäen, ja tällaiset menetelmät on tuotu myös palautteessa esille selkeästi: *”pajat olivat hyviä, osa antoisiakin. Erityisesti terapeutin valokuvan esitys oli ravisteleva.”* *”Dialoginen keskustelu herätti pohtimaan.”* *”Virkistävä värileikki ryhmiin jakautumisen yhteydessä...”* Kaikille toiminnallinen opetus ei ole ollenkaan itsestään selvä asia. Tämä käy ilmi muutamista palautteista: *”Opetusmenetelmät ovat aika rajuja hiljaisille opiskelijoille. Aluksi vaikea ymmärtää, mitä tästä jää käteen.”*

Oppimisryhmät aloitetaan ja lopetetaan ns. fiiliskierroksilla, joissa jokaiselle annetaan minuutti aikaa kertoa ääneen, mitä on sillä hetkellä päällimmäisenä mielessä. *”Minuutin kierrokset positiivinen kokemus”* mutta toisaalta myös *”kierrosten tekeminen pursuaa jo korvista ulos; miksi niiden onnistumisen mahdollisuuksia ja ongelmakohtia ei nostettu esille?”*

### 6.1.3 Opetusjärjestelyt

Opetusjärjestelyihin on sisällytetty palautteessa ilmaistut asiat, jotka koskivat opetuksen käytännön järjestämistä ja toteuttamista, viihtyvyyttä, ohjausta, tiedottamista sekä aikatauluja. Opetusjärjestelyjen osalta oli havaittavissa kaikkein

selkeimmin se, mikä yhdelle sopi hyvin, ei taas toiselle sopinutkaan. Opetusjärjestelyistä tuli myös määrällisesti kaikista eniten miinuksia. Plussia esiintyi paljon koskien opintojen alussa järjestettävää illanviettoa ja toisaalta opintojen lopussa vietettävää kevätjuhlaa. Näistä kahdesta tapahtumasta oli hyvin vähän miinuksia. *"Illanvietto mahdollisti todellisen tutustumisen- oikein hyvä kokemus ja muisto."* *"Ohjelmalliset kevätjuhlat: juhlat kannattaa jatkossakin sisällyttää viimeisen viikon ohjelmaan."*

Seuraavassa on esimerkkejä samoista asioista, jotka eri ihmiset mieltävät eri tavalla, miinuksina tai plussina. *"Lähijakso oli hyvin jäsennelty. Koulutuspäivä oli hyvin toteutettu."* *"Kiireettömyys: luentojen tauotus oli sopiva, välissä oli aikaa ajatella, syödä, venytellä, käväistä ulkona eli olla myös ruumis."* *"Etenemisnopeus hyvä suhteessa sisältöön."* Toisaalta paljon tuli palautetta päinvastaisesta suunnasta. *"Pitkät tauot, joita on vähän väliä."* *"Liian paljon löysää, ilmaa päivien rakenteessa."*

Opetuksen käytännönjärjestelyistä palautetta oli paljon. *"Tilavalinta huono."* *"Luentojen aikana puhujien ääni hukkui joskus isoon tilaan. Oli vaikea kuulla kaikkea."* Samoin opetuksen alussa opiskelijat selkeästi haluaisivat enemmän käytännön informaatiota opetuksesta, organisoinnista sekä aikatauluista. *"Alku oli sekava ja olis jo aikaisemmassa vaiheessa kaivannut selkeämpää toimintaa/toimintamalleja."* *"Olisin kaivannut sitä, että jo ensimmäisenä päivänä meille olisi kerrottu enemmän opintojen käytännön asioista ja aikatauluista."* *"Koulutuksen käytännön organisointi välillä puutteellista."*

Opetusjärjestelyissä viihtyvyyteen on selkeästi kiinnitetty huomiota etenkin opintojen alussa. Se, mikä viihtyvyydessä oli merkityksellistä, tuotiin esille ainoastaan plussana. Palautteessa tuotiin esille ohjaajien ja luennoitsijoiden luoma lämmin ja rento tunnelma: *"Oppimista ja siihen rohkaiseva ilmapiiri."* *"Tunnelma on ollut rento koko viikon, mikä on osaltaan auttanut omaa 'käynnistystä' ja motivaatiota."* *"Avoin ja mukava ilmapiiri auttoi avaamaan omaa ajattelua."*

## 6.2 Palautteen isoja teemoja

Tässä luvussa pureudutaan sisällöistä nousseisiin palautteen isoihin teemoihin. Näitä ovat itsearviointi, opiskelijoiden taustat, ryhmän merkitys, opettajan innostus sekä opetuksen jäsenitys.

### 6.2.1 Itsearviointi

Itsearviointi on tärkeässä osassa opinnoissa, ja tämä näkyy myös palautteessa. Itsearvioinnissa käy ilmi opintojen ja oppimisen henkilökohtaisuus, kokemuksellisuus ja omien tunteiden reflektointi. Itsearvioinnista myös huokuu APO- opintojen ydin ja sen pohtiminen, mitä on oppiminen, kuka minä olen, mitä minä haluan, uskallanko kohdata oman haavoittuvuuteni. Itsearvioinnissa näkyy ajattelu- ja toimintatapojen muutos sekä opintojen herättämät vahvat tunteet. Itsearviointi näkyi selkeästi plussien puolella: *”Tunnen että olen saanut alulle jotain joka tulee olemaan itselleni merkityksellistä.”*

Itsearvioinnissa ajattelutapojen muutos tulee esille opetuksen reflektoinnin kautta: *”opetus vaikuttanut omaan mielialaan ja asenteisiin.”* Oppimista on tapahtunut silloin, kun tiedostamme jonkin toimintamallin ja pyrimme siitä pois: *”Aloin kiinnittää enemmän huomiota kuuntelutaitooni sekä huolellisiin sanavalintoihin argumentoidessani.”* Opiskelijat kokivat siis oppineensa itsestään sekä opetuksesta: *”Omaa oppimista on tapahtunut: kärsivällisyys kasvanut ja uutta tietoakin olen saanut”* *”Omia oppimiskokemuksia ryhtyi miettimään uusista näkökulmista.”* *”Apo-koulutus tuntuu olevan kasvun paikka ihmisenä.”* *”Herätti ajatuksia, mitä haluan?”* *”Olen aikaisemminkin osannut peilata, nyt vain tiedän mitä se on.”* Oman kasvun näkökulma tuli esille monessa kohtaa: *”Koen kasvaneeni piirun verran viikon aikana henkisesti.”* *”Olen joutunut kyseenalaistamaan joitakin vanhoja ajatusmalleja ja käsityksiä opettamisesta ja opettajuudesta.”* Myös särö- retoriikan ymmärtäminen tuli itsearvioinnissa selkeästi esille, tällaisia kokemuksia kuvattiin vahvoilla sanoilla sekä tunteilla: *”Muutoksen asenne ja tietty valmius herännyt/vahvistunut.”* *”Todella ajatuksia herättävää, tunteita myllertävää, ’säröttävää’.”*

*"Sisällöt menivät ihon alle, koskettivat jotain tärkeää josta moni nykyihminen on vieraantunut. Olen hyvin onnellinen, että olen mukana tässä, koska se lujittaa sisäisiä arvojeni."*

## **6.2.2 Opiskelijoiden taustat**

APO:n palautteessa tuli esille se, että opiskelijat ovat varsin erilaisista lähtökohdista. Neljä ryhmää nousi aineistosta selkeästi esille: kasvatustieteilijät ja muut opiskelijat sekä opiskelijat ja työssäkäyvät.

Erityisesti sisältöjen osalta palautetta tuli yleisesti ottaen paljon myönteistä sellaisilta opiskelijoilta, joille käsiteltävät asiat olivat uusia. Kasvatustieteen opiskelijoilta tuli puolestaan kritiikkiä siitä, että sisällöt olivat heille jo entuudestaan tuttuja. Toisaalta osa uusista opiskelijoista koki, että opintojen sisällöt ovat liian filosofispainotteisia ja raskaita. Tällaisesta on esimerkkinä *"aivan liian teoreettinen lähestymistapa taitoaineen opettamiseen"*, *"ehkä vielä enemmän olisin kaivannut käytännönläheisyyttä"* ja *"vähän turhan hidasta filosofista pyörittelyä ajoittain"*. Sitten taas puolestaan ne, joille tämän tyyppinen ajattelu oli tuttua taikka luontevaa, suhtautuivat asiaan enemmän niin, että *"sisällöt olivat sitä asiaa, jota lähdin hakemaan"* tai *"sisältö erittäin monipuolinen, antoi paljon uusia ideoita ja pohdiskelun aiheita omaan oppimiseen"*.

Varsinaiset opiskelijat kokivat, että opetus painottuu työkokemukseen: *"Varsinaisen opiskelijan näkökulmasta painottuu liikaa työkokemukseen, eikä saa tarpeeksi muiden opiskelijoiden tukea."* *"Korostetaan tosi paljon omaa työkokemusta -> varsinkin ensimmäisenä päivänä se ahdisti, koska opettajan työkokemusta ei juurikaan ole."* *"Kaipasin jo nyt vertaistukea muilta opiskelijoilta, joilla vähän opetuskokeiluja. Olin ryhmäni ainoa opiskelija."* Työssäkäyvät antoivat puolestaan palautetta siitä, että he toivoisivat, että opiskelu olisi tehokkaampaa lähijaksoilla: *"Ohjelma oli mielestäni jossain määrin liian väljä -> työkiireiden keskellä käytettyyn aikaan liittyy kovasti odotuksia."*

### 6.2.3 Ryhmän merkitys

Ryhmän merkitys ja ryhmän henki koettiin merkitykselliseksi ja motivoivaksi asiaksi. Pienryhmän tärkeys näkyi vertaistukena ja oppimisen edistämisenä dialogin ja vuorovaikutuksen kautta.

Oma pienryhmä koettiin tärkeäksi, ja osaltaan viihtyvyys ja yhteenkuuluvuuden tunne lisäsivät opintojen mielenkiintoa. Oppimisryhmätyöskentelystä oli pääsääntöisesti annettu plussia: *"Ryhmä ja ohjaajat innostuneita ja motivoituneita."* *"Yhteenkuuluvuuden tunteen luominen jo heti aluksi!"* *"Pienryhmässä asiat puhutaan rehellisesti auki, ryhmä toimii jo nyt aika mukavasti."* *"Pienryhmissä tutustumisen koin hyövä ja tärkeänä - näin syntyy ryhmässä luottamusta ja pohjaa tuleviin keskusteluihin."* *"Ehdottomasti eniten opin oppimisryhmissä. En ymmärrä, miksei tällaisia järjestetä kasvatustieteen laitoksella jo kandi-maisterivaiheessa."* *"Oppimisryhmä oli yhtä antoisa ja eheyttävä kokemus kuin aina ennenkin."* *"Oppimisryhmän jäsenten toisilleen kirjoittamat terveiset toimivat voimauttavana palautteena."*

Oppimisryhmätoiminnassa voi esiintyä myös ongelmia: *"Oppimisryhmän aloituksessa käynnistymisvaikeuksia, ryhmän pelisäännöt sovittava heti alussa -> toisten kunnioittaminen unohtui välillä "* *"Dominoivuus oppimisryhmässä, mikä neuvoksi?"*

### 6.2.4 Opettajan innostus

Opettajan innostunut ote opettamiseen koettiin oppimisen kannalta tärkeäksi asiaksi. Opettajia koskeva palaute tuo hyvin esille myös APO:n strategisen puolen: luennoitsijat ja ohjaajat on valittu tarkoituksellisesti sisältöineen ja menetelmineen. Nämä kaikki yhdessä muodostavat opintokokonaisuudesta ainutlaatuisen kokonaisuuden. Opettajan innostuneisuutta koskeva palaute oli osoitettu luennoitsijoille ja oman pienryhmän ohjaajille. *"Innostava ryhmäohjaaja."* *"Ohjaajilla*

*oli sympaattinen, tilaa antava ohjaajan rooli.” ”Kaikkien teidän vetäjien innostus ja asiaan uskominen vahvisti omaa intoa.”*

Opettajan innostuneisuutta koskevassa palautteessa esiintyi paljon opettajille suoraan kohdennettua palautetta: *”Plussaa X ja X inhimillisyydestä, tulitte meidän opiskelijoiden tasolle ettekä tehneet opintojen aloituksesta liian virallista ja muodollista.” ”X ja X sanat, asenteet ja teot ohjasivat minua tutkimaan epäilyjäni ja itsestään selvyyksiäni oppimista edistävään suuntaan.” ”X:n esitys toi heti säröjä.” ”X:n kertakaikkisen valloittava persoonallisuus!” ”X oli riemastuttava, oma itsensä, jonka sanoman ydin jäi takuulla mieleen.”* Tärkeäksi koettiin myös se, että opettajien puhe ja toiminta olivat toisiaan tukevia: *”Olen kokenut antoisaksi ohjaajien toiminnon seuraamisen: puhuminen ja teot ovat linjassa.”* Opettajat herättivät menetelmillään myös hämmennystä: *”Särölaulaja oli kyllä aika pakkaus. Tilaisuuden aikana en oikein tiennyt olenko piilokamerassa vai mikä on homman nimi. Hyvälle tuulelle hän sai ja hämilleen ja miettimään omia reaktioitani. Särö siis.”* Pääsääntöisesti opettajan innostusta koskeva palaute oli plussien puolella, mutta joitakin soraääniä myös esiintyi: *”X:n luento oli pettymys. Väritön henkilö ja esitystapa. Ei saanut sanottavaansa esiin.” ”X:n luento olisi saanut olla räväkämpä. Se oli mielestäni pintaliittoa.”*

### **6.2.5 Opetuksen jäsenitys**

Opetuksen jäsenitys- kategoriaan on sisällytetty sellaiset palautteet, jotka ilmaisevat opiskelijoiden ajatuksia ja mielipiteitä opetuksesta kokonaisuutena. Palautteessa tulee ilmi, miten opetuksen järjestys, jäsenitys sekä opetuksen tempo vaikuttavat oppimiseen.

Koulutuksen jäsenityksestä tuli paljon sekä plussia että miinuksia. *”Ohjelma ajateltu loppuun asti - - asioiden järjestyksellä oli väliä.” ”Koulutuksen juju mielestäni onnistunut: yleisestä yksityiseen, isoista ryhmistä pieniin.” ”Tosi hienosti suunniteltu kokonaisuus, monipuolinen ja henkilökohtainen.” ”Hyvin järjestetty rakenteellisesti ja aikataulullisesti.” ”Mielettömän upea viikko, jossa tämä opintokokonaisuus on jäsentynyt*

*pikkuhiljaa, innostavaa, motivoivaa, sopivan itsenäistä...” ”Uskomattoman hyvin ja perusteellisesti suunniteltu.”*

Erityisesti opetuksen temposta tuli ristiriitaista palautetta. APO aloitetaan pohtimalla omaa opettajuutta ja opetusfilosofiaa, joka vaatii tietynlaista pysähtymistä. Tämä jakaa mielipiteitä, osa piti opintojen pohtivaa otetta positiivisena asiana, kun taas erityisesti työssä käyvät olisivat halunneet tehokkaampaa opiskelua. *”Hidastempoinen.” ”Liikaa asioiden pyörittelyä.” ”Asiat olisi voinut esittää tiivistettynä.” ”Tempo on todella hidas. Kun on poissa töistä, niin toivoisi, että lähijaksot olisivat tehokkaita.” ”Jakso eteni turhan hitaasti. Pysähtymistä tietty tarvitaan jotta pystyy ja ehtii näkemään oman toimintansa. Liika pysähtyminen kuitenkin johtaa myös aivotoiminnan pysähtymiseen.”* Sitten taas toisaalta: *”Ajattelulle on annettu todellakin aikaa.” ”Omaa oppimista varmaan tapahtui, lähijaksolla opiskelija ei pääse helpolla vaan joutuu työstämään omia ajatuksia.” ”Kiireettömyys: luentojen tauotus oli sopiva, välissä oli aikaa ajatella, syödä, venytellä, käväistä ulkona eli olla myös ruumis.”* *”Etenemisnopeus hyvä suhteessa sisältöön.”*

### **6.3 Palautteen erilaisuus opintojen alussa ja niiden lopussa**

Palautteen sisällöissä on nähtävissä selkeästi eroavuuksia opintojen alussa ja lopussa. Seuraavaksi tarkastelemme hieman, mitä nämä eroavuudet ovat.

#### **6.3.1 Alun jännitys**

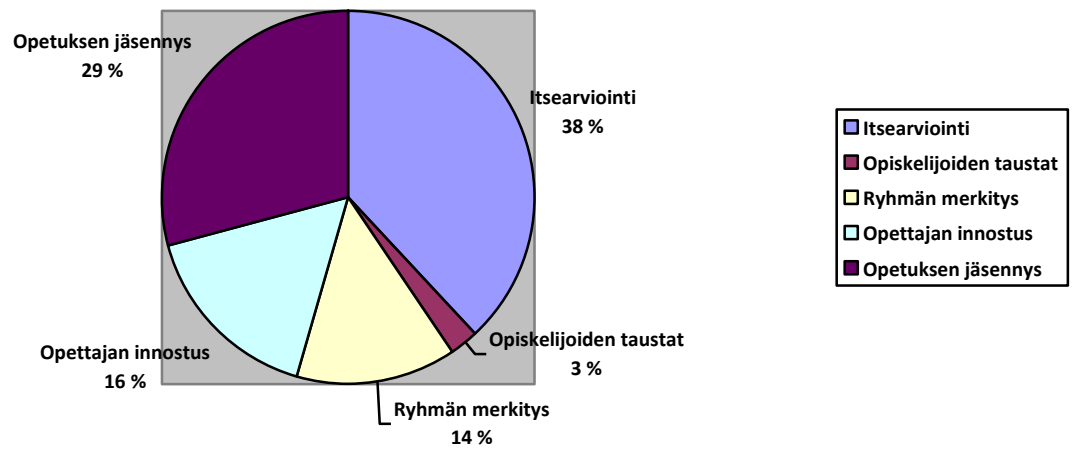
Opintojen alussa opiskelijoilla on selkeästi jo tietty käsitys siitä, mitä he opinnoilta haluavat taikka vähintään se, mitä he niiltä odottavat. APO- opintojen tärkeä punainen lanka on itsereflektiivinen ote omaan oppimiseen. Tämä näyttäytyy palautteissa kahdella tavalla: joko siitä ollaan innostuneita tai sitten se herättää voimakasta vastustusta. Opintojen alussa palautteesta huokuu myös kriittisyys, sillä uudet opetusmenetelmät ja opetusjärjestelyt selkeästi lisäävät miinusten määrää. Osa oppilaista on opiskellut koko ikänsä suorituskeskeisesti, ja APO:n ideologiaan puolestaan kuuluu ei- suorittava oppiminen; uuden oppimistyylin omaksuminen ei välttämättä tapahdu hetkessä. Toisaalta monet opiskelijat ovat palautteen



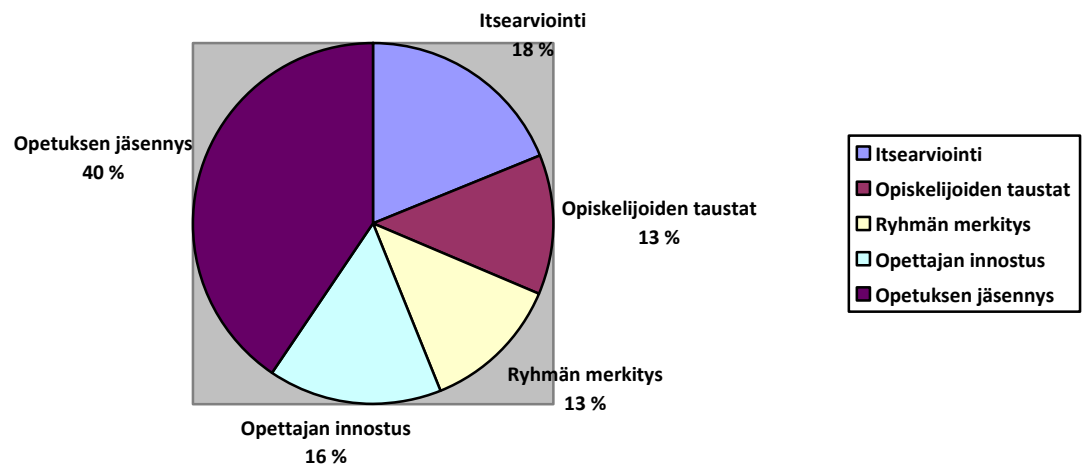
mukaan avoimin mielin aloittamassa pedagogisia opintoja, ja erityisesti plussista on nähtävissä opiskelijoiden jännittynyt, innostunut sekä hämmentynyt olo. Monelle opiskelijalle sisällöt ja metodit kasvattavat uteliaisuutta tulevaan APO-vuoteen. Opiskelijat joutuvat sisältöjen ja metodien kautta myös heidän itsensä epämukavuusalueelle, joka voi aiheuttaa vastustusta ja hämmennystä. Epämukavuusalueelle joutuminen on yksi aikuisen oppimisen lähtökohdista. *"Menetelmät, joissa joutuu osoittamaan omaa taiteellisuuttaan tai koskettamaan toista ihmistä ovat varsin riskaabeleja, koska saattavat herättää joissakin varsin voimakkaita negatiivisia tunteita."* Miinuksissa itsearviointia koskevat ilmaisut olivat: *"välillä tunne, että kuulunko joukkoon, olenko liian erilainen"* ja *"tunnen itseni välillä tyhmäksi ja hitaaksi."*

Opiskelijat kokivat pääsääntöisesti APO- opinnoissa hyvän opiskeluilmapiirin. Ohjaajat ja luennoitsijat koettiin helposti lähestyttäviksi ja mentoreiksi. APO- opintoihin kuuluukin periaate, jonka mukaan opiskelija on oppimisprosessin keskiössä. Opettajalähtöisestä opetuksesta on siten siirrytty kohti dialogisempaa opetustyyliä.

Seuraavissa kuvioissa 4 ja 5 on havainnolliset esimerkit ensimmäisen lähijakson palautteen sisällöistä. Plussat ja miinukset on omina kuvioinaan. Kvantifioinnin esimerkiksi otettiin lukuvuosi 2002-2003, sillä siinä palautteen määrä oli tasaisin tarkastelun kohteena olleista vuosista.



Kuvio 4. Plussat ensimmäiseltä lähijaksolta 2002



Kuvio 5. Miinukset ensimmäiseltä lähijaksolta 2002.

### 6.3.2 Lopun huojennus

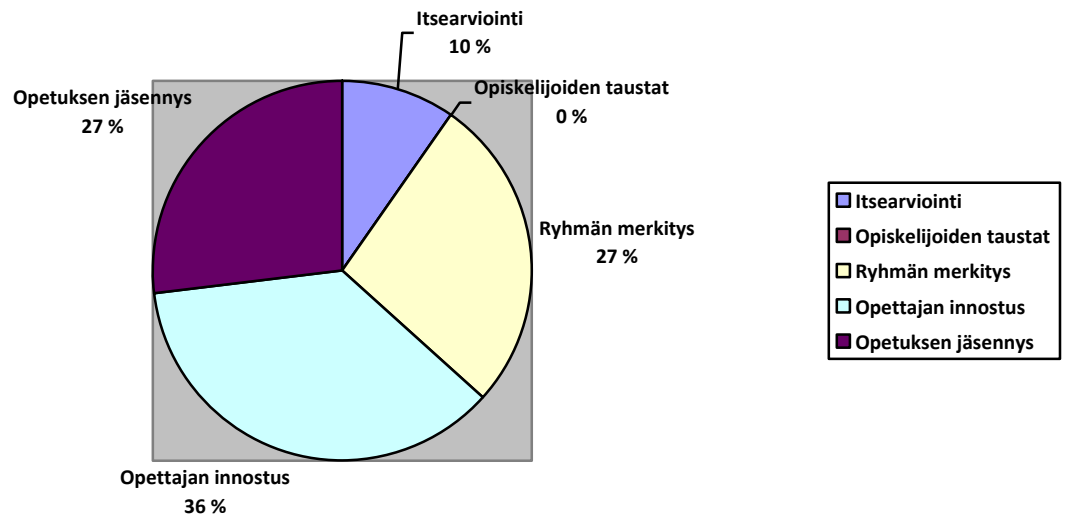
APO- opintojen lopussa palautteen sisällöstä nousi esiin huojennus ja helpotus; lukuvuoden mittaiset, intensiiviset opinnot on saatettu päätökseen. Loppupalautteen perusteella opiskelijat ovat kiitollisia menneestä lukuvuodesta ja sen synnyttämästä oppimisesta.

Opintojen palautteen teemat olivat samat kuin alussakin. Teemojen painotukset tosin vaihtelivat. Miinuksia tuli edelleen eniten järjestämisestä ja organisoimisesta sekä työtavoista. Plussia oli annettu sisällöistä selkeästi enemmän kuin miinuksia. Myös omat oppimisryhmät koettiin hyvin merkityksellisiksi oppimisen kannalta; pienryhmissä koettiin olevan hyvä ja lämminhenkinen ilmapiiri. Myös omien pienryhmien keskustelut ja kokemusten jakaminen tuli esille jokaisena lukuvuotena palautteessa. Viimeisen lähijakson palautteessa oli mielenkiintoista, etteivät opiskelijoiden taustat tulleet enää esille ollenkaan plussissa ja miinuksissa. Tämä voi olla seurausta intensiivisestä ryhmätyöskentelystä: opiskelijat ovat tutustuneet opintojen aikana toisiinsa ja jokainen on löytänyt paikkansa ryhmän jäsenenä.

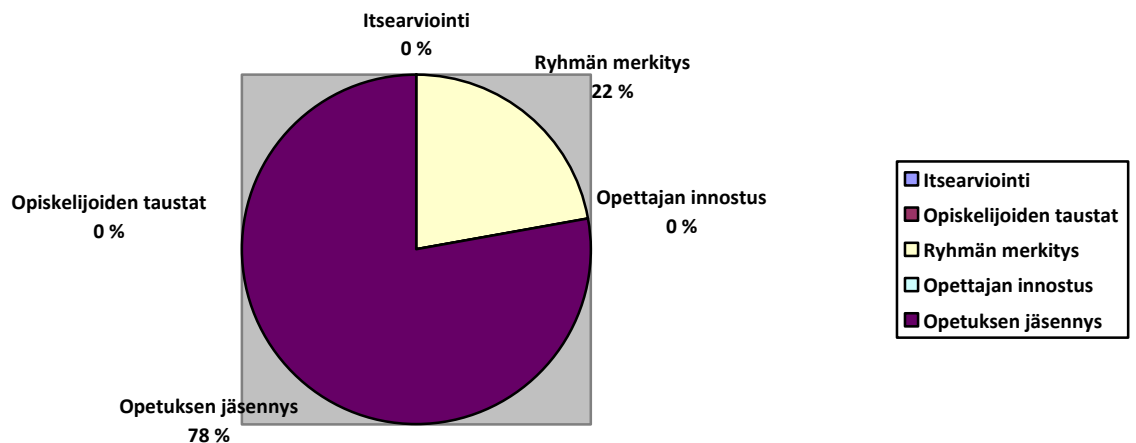
Opinnot koettiin kokonaisuudessaan merkityksellisiksi, ja aineistosta nousi vahvasti myös opintojen loppumisen haikeus. Mielenkiintoista on, että opintojen loppupuolella annetussa palautteessa ei ilmennyt yhtä paljon itsearviointia kuin opintojen alussa. Kuten kuviosta 7 havaitaan, miinuksissa itsearviointia ei esiinny ollenkaan. Sen sijaan miinusten osalta palaute koskee opetuksen jäsentyneisyyttä ja työtapoja. Palautetta on annettu vähemmän viimeiseltä lähijaksolta kuin ensimmäiseltä. Tämä voi olla merkki opiskelijoiden väsymyksestä lukuvuoden mittaisesta urakasta. Viimeisistä lähijaksopalautteista näkyy myös, että palautetta on annettu eksaktimmin asioista, kun taas alussa palautteen antaminenkin voi olla uutta ja tuntua jopa hämmentävältä. Viimeisissä palautteissa ei ilmennyt ollenkaan *”ihan kiva”*-tyylistä palautetta, vaan palaute oli

annettu suuremmin siitä, mikä oli koettu mielekkääksi ja toisaalta mitä korjattavaa vielä olisi.

Kuvioissa 6 ja 7 havainnollistetaan viimeisen lähiopetusjakson palautteet 2003.



Kuvio 6. Plussat viimeiseltä lähijaksolta 2003



Kuvio 7. Miinukset viimeiseltä lähijaksolta 2003

#### **6.4 Palaute eri vuosina - yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia**

Palautteen määrä vaihteli paljonkin eri vuosina. Pääsääntöisesti voidaan sanoa, että palautetta oli annettu enemmän syksyllä opintojen alkaessa kuin taas keväällä loppuvaiheessa. Aineiston perusteella voidaan sanoa, että samat teemat sisältyivät annettuun palautteeseen kaikkina lukuvuosina.

Palautteen sisällöistä huomasi, mitä asioita metodeissa tai esimerkiksi järjestelyissä oli erityisesti pantu merkille niin plussien kuin miinustenkin osalta. Hyvänä esimerkkinä voidaan sanoa, että vuoden 2005 ensimmäisen lähijakson palautteessa tuli paljon esille pienryhmien muodostamiseen liittyneet ongelmat ja vuoden 2003 kevään viimeisessä palautteessa taas miinuksia keräsi posterin tekeminen ja pyöreän pöydän keskustelut. Vastaavasti plussia tuli paljon kevätjuhlasta jokaisen lukuvuoden päätteeksi ja sisällöistä. Näin oli jokaisen lukuvuoden osalta. Mielenkiintoinen tulos tässä tutkielmassa olikin, että palaute oli hyvin samankaltaista kaikkina lukuvuosina.

#### **6.5 Teorian ja käytännön synteesiä**

Tässä tutkielmassa on perehdytty APO- opintojen palautteen sisältöihin ja teemoihin. Tulosten perusteella voidaan todeta, että palaute on hyvin tärkeä osa opintoja ja palaute on annettu relevantisti niistä asioista, joista lähijaksot koostuvat.

Tämän tutkielman tulosten perusteella voidaan arvioida myös APO- opintojen palautekulttuuria, palautteen vaikuttavuutta sekä palautteen merkitystä. Palaute on tärkeä ja vahva osa APO:n koulutuskulttuuria. Hyvän palautekulttuurin perustat ovat avoimessa ja arvioivassa vuorovaikutuksessa (vrt Ranne 2006). APOssa palaute on kiinteä osa koulutusta, ja tämä on nähtävissä siinä, että palaute on tietoisesti hyväksytty ja perusteltu työväline APOssa, se sopii APO:n arvoihin sekä palvelee APO:n tavoitteita. APO- opinnoissa palautteen käyttö on vaikuttavaa. Tällä tarkoitetaan sitä, että palautteesta ja sen antamisesta on sovittu yhteisesti, se on jatkuvaa ja osa suunnitelmallista opetuksen

kehittämistä. Näiden lisäksi vaikuttavaa palautetta annetaan oikeista asioista ja oikealla tavalla (vrt. Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2011).

APO- opinnoissa palautteen tavoitteena on opetuksen laadun parantaminen ja kehittäminen. Palautteen taustalla toimivat kybernetiikan teoria sekä palautekehän idea (vrt. Harvey 2003). Tässä tutkielmassa palauteprosessista on nähtävillä palautteen anto- ja keruuvaiheet (vrt. Ranne 2006). Koko kehän läpinäkyvyys olisi vaatinut monipuolisempaa tutkimuksellista otetta, kuten haastatteluita. Haastatteluiden myötä palautteen käsittelyä sekä toiminnan korjausta oltaisiin voitu arvioida osana palauteprosessia sekä palautekehää.

APO- opintojen rakenteessa ja työtavoissa korostuu kommunikatiivisen oppimisen teoria. Käytännössä tämä tarkoittaa opintojen työtapoja, dialogisuutta sekä vuorovaikutusta. Oppimisryhmät muodostuvat heterogeenisesti, jolloin opiskelijat opettelevat ymmärtämään, mitä toinen puheen, kirjoituksen ja muun viestinnän välityksellä tarkoittaa. Opintojen alussa osalla opiskelijoista oli huolta oppimisryhmien toimivuudesta juuri ryhmän heterogeenisuuden takia, mutta opintojen loppuvaiheessa ryhmä koettiin hyvin tärkeäksi. Vertaisryhmä ja oma pienryhmä toimivat peilinä opiskelijan omille ajatuksille. (Mustakorpi 2009, 88.)

Aikuisen oppimisprosessi on nähtävillä palautteesta: opinnot johdattavat opiskelijat pohtimaan omia käsityksiään, toimintatapojaan ja tuntemuksiaan (vrt. Mezirow 1996). Opiskelijat joutuvat refleктоimaan, arvioimaan itseään sekä pohtimaan oppimiensa asioiden merkitystä. Aineistosta on nähtävillä, millaisia reaktioita reflektiota edellyttävät työskentelytavat herättävät opiskelijoissa: osa on hyvin innokkaana, kun taas osassa se herättää voimakasta vastustusta ja ihmetystä. Opiskelijat joutuvat työstämään opintojen synnyttämiä tunteitaan ja refleктоimaan kriittisesti omaa oppimistaan. Opiskelijat kokivat APO- opinnot hyvin merkittävänä ja henkilökohtaisena oppimiskokemuksena. Samansuuntaisia tuloksia on nähtävillä myös Mustakorven

(2009) pro gradu- tutkimuksessa, jonka mukaan itsearviointi ja kriittinen reflektio on koettu tärkeäksi asiaksi oman opettajuuden kehittämisessä APO- opinnoissa. (Mustakorpi 2009.)

Tämän tutkielman tulosten perusteella voidaan myös arvioida APO:n opiskelijapalautteen merkitystä. Teoriaosuudessa esiteltyt teemat palautteen merkityksellisyydestä (Ranne 2006) voidaan arvioida tämän tutkielman näkökulmasta. APO:ssa palautteella on selkeä merkitys opetuksen kehittämisen lisäksi myös ryhmässä toimimisen työkaluna: se on osa ihmisten välistä vuorovaikutusta. Ryhmän merkitys oli yksi tämän tutkielman tuloksista, ja palautteen kautta on mahdollista jakaa osaamista: se on näkemysten ja kokemusten jakamista ryhmän kesken. Palaute auttaa näkemään ja ymmärtämään erilaisuutta ja yksilöllisyyttä. Tämä tuli esille siinä, että opintojen loppuvaiheessa opiskelijoiden erilaisia taustoja ei nostettu enää esille palautteessa. Palautteella vaikutetaan ongelmien esiin nostamisessa ja käsittelyssä sekä parannetaan muutosvalmiutta. Tässä tutkielmassa tuli esille opiskelijoiden esiin nostamat ongelmat APO:ssa. Sen sijaan tässä tutkielmassa ei ole mahdollista arvioida palautteen käsittelyä tai muutosvalmiuden parantamista (vrt. Ranne 2006). Tämä johtuu siitä, että lähijaksopalaute ei kata kaikkea APO- opintojen palautetta. Kuten huomaamme, palaute on tärkeä osa koulutusorganisaation toimintaa. APO:ssa palaute toimii molempiin suuntiin: opiskelijoilta opettajille ja toisin päin. Onnistuneen palautteen taustalla on APO:n avoin vuorovaikutus- ja palautekulttuuri.

APO:ssa yhdistyvät koulutuksen rakenteet, sisällöt sekä työtavat toisiaan tukevalla tavalla. Näiden lisäksi palaute kulkee tiiviisti integroituna osana tässä opintokokonaisuudessa. Sekä palautekäytäntöjä että palautteen sisältöjä arvioimalla huomaamme, että APO:ssa palautteen merkitys on tiedostettu tärkeäksi osaksi koulutuksen toimintaa. Tämä voidaan päätellä siitä, että lähijaksoilta annettu palaute täyttää vaikuttavan palautteen kriteerit.

Seuraavassa taulukossa 2 havainnollistetaan, kuinka opiskelijat ja kouluttajat saavat palautetta omasta toiminnastaan APOssa.

APO palaute	
<i>Opiskelijat</i>	
Itsearviointi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• HOPSista alkaen</li> <li>• Koko opintojen ajan</li> <li>• Osana päättöarviointia</li> </ul>
Vertaisarviointi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palautekeskustelu</li> <li>• Oppimisryhmät</li> </ul>
<i>Kouluttajat</i>	
Lähijaksopalaute	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koulutuksen onnistuminen</li> </ul>
Vuosipalaute	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opettajuuteen kasvaminen</li> </ul>

Taulukko 2. Palautteen saaminen APOssa.



## 7 POHDINTA

Tämän pro gradu- työn tarkoituksena on ollut selvittää aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen opiskelijapalautteen merkitystä, sisältöjä ja teemoja. Palautteen teemat on pyritty selvittämään aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä valmiiksi kerätystä kirjallisesta palauteaineistosta. Palautteen sisältöjen jäsentämisessä on käytetty väljänä viitekehyksenä Martinmaan (2009) opiskelijapalautteen kolmea päätyyppiä (kurssisisältöjä, opetusmetodeita sekä opetusjärjestelyjä).

Tutkimuksessa palautteen määrää ja sisältöä on havainnollistettu yhden lukuvuoden palautteiden kvantifioinnin avulla piirakkakuvioilla. Kvantifioinnissa on laskettu plussat sekä miinukset erikseen, sillä tässä tutkielmassa kvantifioinnin tarkoituksena on ollut havainnollistaa opintojen alun ja lopun teemojen painotuksia. Tässä tutkielmassa olisi ollut mahdollista kvantifioida koko aineisto. Tällöin teemojen painotuksia olisi voitu arvioida kaikkien lukuvuosien osalta. Sen sijaan tässä tutkielmassa on päädytty kvantifioimaan yhden lukuvuoden palautteet ensimmäiseltä ja viimeiseltä lähijaksolta. Näin ollen kvantifioinnin tuloksia ei voida yleistää koko tutkimusaineistoon.

Yhtenä tutkimuskysymyksenä oli arvioida palautteen muuttumista eri lukuvuosina. Oli mielenkiintoista todeta, että tutkimuksen tulosten mukaan eri lukuvuosina kerätyssä palautteessa ei ilmennyt suuria eroavuuksia. Tätä voidaan ainakin siitä näkökulmasta, että koulutus on rakennettu siten, että osassa opiskelijoista opintojen alkaminen herättää voimakkaita ristiriitaisia tuntemuksia. Aineistosta kategorisoidut isot teemat: itsearviointi, opiskelijoiden taustat, ryhmän merkitys, opettajan innostuneisuus sekä opintojen jäsentyneisyys on havaittavissa kaikista aineistoon valituista lukuvuosista.

APO- opinnoissa palautekulttuuri on keskeinen ja oleellinen osa koko opintokokonaisuutta. Palautteella on suuri merkitys APOssa, ja sen on tiedostettu ja hyväksytty kehittämisen työkalu sen kaikissa vaiheissa. Hyvä palautekulttuuri on mahdollista saavuttaa avoimen ja läpinäkyvän vuorovaikutuksen avulla.

Tässä tutkimuskontekstissa voidaan todeta, että kybernetiikan avoin malli toimii dynaamisesti APO- opinnoissa. Avoimen mallin mukaisesti palautteen päätarkoituksena on vaikuttaa toimintaan, eli opintojen kehittämiseen. APOssa opiskelijapalautetta kerätään Harvey'n (2003) palautekehän idean mukaisesti. Opiskelijat vastaavat pyydettyyn palautteeseen, jonka jälkeen ohjaaja analysoi tulokset ja raportoi niistä nousseet tärkeimmät asiat. Kehän viimeisessä vaiheessa ohjaaja antaa vielä opiskelijoille palautetta heidän antamasta palautteesta. Tässä tutkielmassa tutkimusaineisto on koostunut kolmen lukuvuoden ensimmäisistä ja viimeisistä lähijaksopalautteista. Näin ollen palautekehästä on tullut näkyväksi palautteen anto- ja keruuvaiheet. Koko kehän näkyvyys olisi vaatinut lisäksi monipuolisempia tutkimusmetodeita, kuten haastatteluita. Tässä tutkielmassa ei voida arvioida, miten opintoja on kehitetty palautteen avulla.

### **7.1 Päätulosten tiivistystä**

Tuloksissa näkyi selvästi APO- opintojen henki ja ideologia: oppiminen on henkilökohtainen prosessi, ja tähän liittyy vahvasti myös omien käsityksien, toimintatapojen sekä tunteiden kriittinen tarkastelu. Aikuiskasvatustieteen teorioiden mukaan oppiminen tapahtuu reflektion kautta: omaksumme tietoisesti kriittisen ajattelumallin, jonka kautta kykenemme kyseenalaistamaan vakiintuneet ja tavanomaiset tottumuksemme ja ajatusmallimme, (vrt. Mezirow 1996). Palautteissa tulikin selkeästi esille opintojen kokemuksellisuus, joka herätti opiskelijoissa paljon tunteita. Opiskelijat joutuivat refleктоimaan omia tunteitaan kriittisesti. Voimakkaita tunteita APOssa herättivät sekä sisällöt että työtavat. Aineistoa tulkitessa oli mahdoton välttyä huomaamasta että kaikkien miellyttäminen ei yksinkertaisesti onnistu. Se mikä sopii yhdelle, ei taas miellytä

toista. Tässäkin tutkimuksessa on tärkeää pohtia palautteen ristiriitaisuutta – mikäli opinnoista tulee paljon keskenään ristiriitaista palautetta, on opintojen kehittäminen hyvin haastavaa (vrt. Moilanen ym. 2008). Myös opiskelijoiden taustat näkyivät palautteessa: osa uusista opiskelijoista kokee opinnot työläiksi ja ahdistaviksi (etenkin opintojen alussa) kun taas toiset opiskelijat kokivat opinnot juuri heille tarkoitetuiksi. Tämä näkyi esimerkiksi siitä, oliko käsiteltävät aihealueet tuttuja vai uusia. Kasvatustiedettä aiemmin lukeneille opiskelijoille opintojen sisällöt eivät herättäneet niin suurta hämmennystä kuin niille, joille kasvatustieteen teorit olivat uusia. Palautteesta ilmaantunut tehokkuusajattelun korostaminen liittyi usein työssäkäyviin opiskelijoihin. Tehokkuusajattelulla tarkoitetaan tässä sitä, että palautteissa ilmeni paljon vastalauseita opintojen pohdiskelevalle, filosofiselle ja verkkaiselle otteelle erityisesti opintojen alussa.

Aineistosta sai helposti käsityksen, mitä asioita kulloinkin korostettiin sekä plussissa että miinuksissa. Kaikkeen palautteeseen ei ole aiheellista reagoida, mutta mikäli palautteessa ilmaantuu sama asia monta kertaa, niin voidaan toki miettiä, onko tällöin kyseessä kehittämistä vaativa asia vai tarkoituksellisesti 'säröttäväksi' tehty asia pintasuuntautuneille opiskelijoille: *"menetelmät, joissa joutuu osoittamaan omaa taiteellisuuttaan tai koskettamaan toista ihmistä ovat varsin riskaabeleja, koska saattavat herättää joissakin varsin voimakkaita negatiivisia tunteita."*

## 7.2 Tutkimuksen arviointia

Kuten tässä tutkielmassa on tullut monta kertaa esille, opiskelijapalautetta ja palautetta ylipäättänsä on tutkittu todella vähän. Kirjallisuuden vähyyttä voikin pohtia kriittisesti tämän tutkimuksen näkökulmasta. Oli suorastaan hämmentävää havaita, että jopa palautteesta itsestään on kirjallisuutta varsin vähän. Tämä seikka näkyy puolestaan tämän tutkimuksen lähdeluettelossa.

Kirjallisen aineiston analyysi onnistui hyvin sisällönanalyysin menetelmän mukaisesti. Tutkimustehtävänä oli selvittää opiskelijapalautteen sisältöä ja

teemoja. Luotettavuuden merkkinä voidaan pitää myös aikaisemman tutkimuksen siirrettävyyttä tähän tutkimukseen. Martinmaan (2009) esittämät opiskelijapalautteen sisällön päätyypit (kurssisisällöt, opetusmenetelmät sekä opetusjärjestelyt) olivat nähtävillä myös tässä aineistossa. Vaikka sisällön päätyypit olivat suhteellisen selkeästi havaittavissa, niin silti palautteen kategorisointi tyyppien välillä ei aina ollut niin yksinkertaista. Usein palautteeseen sisältyikin monta tyyppiä. Tämä johtuu siitä, että opintokokonaisuus on hiottu niin saumattomasti yhteen sisältöjen, menetelmien ja rakenteen osalta että niiden jyrkkä erottelu ei palvele tämän tutkimuksen tavoitteita. Analyysia tehdessä sai jatkuvasti pohtia tarkasti, mihin palautteen kategoriaan osat kuuluvat. Näiden asioiden vuoksi sisällön päätyypit ovat toimineet väljänä viitekehyksenä analyysissa.

Tutkimuksen analyysia pohtiessa on kriittisesti kuitenkin todettava, että mikäli tähän tutkimukseen olisi liittännyt sekä opiskelijoiden että ohjaajien haastattelut, olisivat tulokset varmasti olleet monimuotoisemmat ja spesifimmät. Haastatteluiden myötä myös varsinainen opintojen kehittäminen olisi tullut eri tavalla esille ja koko palautekehä olisi tullut näkyväksi.

Tutkijalla ei ollut varsinaisia ennakko-oletuksia APO- opinnoista ennen tutkimuksen aloittamista. Aineistoa on siten analysoinut opinnoista täysin ulkopuolinen henkilö. Tämä on sikäli ollut hyvä lähtökohta, sillä tutkijalla ei ole ollut omia henkilökohtaisia skeemoja liittyen tutkittavaan kohteeseen. Näin voidaankin todeta, että tutkija on suhtautunut aineistoon objektiivisesti. Ulkopuolisuus on vaatinut myös paljon työtä, jotta on päässyt ymmärrykseen siitä, mistä ilmiöstä oikein on kysymys. Tutkijan ulkopuolisuus näkyi myös tutkimuksen toteuttamisessa: vaikka sisällönanalyysi onnistui hyvin, ja teemat ovat relevantteja tutkimusaineistoon nähden, niin tutkimuksen johtopäätökset jäivät olemattomiksi, eivätkä yltäneet vaadittavalle tasolle tässä tutkielmassa. Johtopäätösten vähäisyys vaikuttaa tämän tutkimuksen luotettavuuteen ja siksi sitä

täytyy arvioida kriittisesti. Johtopäätösten tarkoituksena on ymmärtää tutkimuksen tulosten merkitystä tutkittavalle kohteelle. Tässä kohdassa täytyy todeta, että tutkijalle ei syntynyt riittävää ymmärrystä tutkittavasta kohteesta pelkästään kirjallisen palauteaineiston ja Laineen & Malisen (2009) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa- teoksen perusteella.

Palaute itsessään - sekä ilmiönä että toimintatapana on mielenkiintoinen aihe. Palautekirjallisuuteen tutustuminen oli uutta myös itse tutkijalle. Yksikään kasvatustieteen kurssi tai luento ei ole sivunnut palautteen käsitettä. Tämän päättöyön myötä olen joutunut myös itse heittäytymään oman mukavuusalueeni ulkopuolelle, jonka vuoksi olen kokenut tämän tutkielman tekemisen hyvin haastavaksi ja ajoittain myös vaikeaksi.

Opiskelijapalautetta olisi mielekästä tutkia koko yliopiston mittakaavassa. Samalla olisi varmasti aiheellista tutkia yliopiston palautekäytänteitä ja pohtia niiden yhtenäistämistä tai sitä, toteutuuko palautekehän idea. Palautetutkimusta voisi tehdä myös yksityisellä sektorilla tai ylipäätään erilaisissa organisaatioissa. Voi olla, että palautteeseen tullaan kiinnittämään tulevaisuudessa vielä enemmän huomiota, sillä palveluita (oli ne sitten opintoja tai IT- alan palveluita) on koko ajan kehitettävä. Palautekehä onkin oivallinen väline ja työkalu, jota voi soveltaa monenlaisiin konteksteihin.

## LÄHDELUETTELO

- Ahonen, R. & Lohtaja- Ahonen, S. 2011. Palaute kuuluu kaikille. Kuopio: Infor.
- Ashby, W. R. 1956. An introduction to cybernetics. London: Chapman & Hall.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Harvey, L. 2003. Student feedback. *Quality in Higher Education*, 9 (1).
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen P. 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näkökulmia. Jyväskylä: PS kustannus ja Atena
- Helsilä, M. 2006. Suoritusarviointi. Juva: Infor.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu laitos. Jyväskylä: Kirjayhtymä Oy.
- Kember, D., Jenkins, W. & Ng, K. 2004. *Adult students' perceptions of good teaching as a function of their conceptions of learning – Part 2. Implications for the evaluation of te-aching.* *Studies in Countinuing Education* 26 (1), 81–97.
- Kreber, C. 2003. The relationship between students' course perception and their approaches to studying in undergraduate science courses: a canadian experience. *Higher Education Research & Development* 22 (1), 57–75.
- Laine, T. & Malinen, A. 2009. Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Martinmaa, M. 2009. Opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen opetuksen kehittämisessä. *Aikuiskasvatus* 3.
- Mezirow, J. 1996. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mezirow, J. 1981. A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education* 32, 3-24.

- Moilanen, P., Nikkola, T. & Räihä, P. 2008. Opiskelijapalautteen käyttökelpoisuus yliopisto-opetuksen kehittämisessä. Aikuiskasvatus 1.
- Mustakorpi, H. 2009. APO- opintokokonaisuus pedagogisen merkitysperspektiivin kriittistä reflektiota tukemassa. pro gradu-tutkielma. Julkaisematon. Jyväskylän yliopisto.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Tampere: Tampere University Press.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.
- Pike, G. 1999. The constant error of the halo in educational outcomes research. *Research in Higher Education* 40, 61–86.
- Ramsden, P. 1992. Learning to teach in higher education. London: Routledge
- Ranne, R. 2006. Anna Palaa! Helsinki: Hakapaino.
- Sydänmaanlakka, P. 2007. Älykäs organisaatio. 8. painos. Helsinki: Talentum.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Internet lähteet

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos. Viitattu 5.4.2013  
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/kas/apo>