

**Kohti uutta palautekulttuuria.**

**Opiskelijapalautekäytännöt ja niihin liittyvät  
prosessit Jyväskylän yliopistossa.**

Koriseva Soile

Minkkinen Milla

Pro gradu - tutkielma

Jyväskylän yliopisto

2012



## Sisällys

<b>1 Johdanto</b> .....	<b>9</b>
<b>2 Arviointi ja laatu yliopistossa</b> .....	<b>10</b>
2.1 Lähtökohtana Bolognan prosessi.....	10
2.2 Arvioinnin kaksi suuntaa.....	11
2.2.1 Perinteinen arviointi .....	12
2.2.2 Perinteisestä arvioinnista kehittävään arviointiin .....	12
2.3 Kuinka laatu on rantautunut kulttuuriimme?.....	14
2.4 Erilaisia näkökulmia laadusta yliopistokontekstissa .....	16
<b>3 Hyvä opetus ja oppimiskäsitykset</b> .....	<b>22</b>
3.1 Hyvä opetus yliopistokontekstissa .....	22
3.2 Oppimiskäsitysten yleissuuntauksena konstruktivismi .....	24
3.3 Kritiikin pohjana behaviorismi.....	26
3.4 Tiedon- ja oppimiskäsitykset opettajan näkökulmasta yliopistossa.....	27
3.5 Tieteiden nelikenttäjako .....	29
<b>4 Palaute</b> .....	<b>32</b>
4.1 Arvioinnin yhteys palautteeseen.....	32
4.2 Opiskelijapalautteesta.....	34
4.3 Palauteprosessin kulku järjestelmätasolla .....	36
4.3.1 Jyväskylän yliopisto .....	36
4.3.2 Esimerkkinä Oulun yliopisto .....	49
<b>5 Aiempia tutkimuksia</b> .....	<b>52</b>
5.1 Opiskelijapalauttejärjestelmien kehittäminen Oulun yliopistossa.....	52
5.2 Opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen Helsingin yliopistossa .....	55
5.3 Palautekäytäntöjen kehittäminen ja systematisoiminen Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa.....	59
5.4 Laatu ja palaute yliopistokontekstissa .....	60

<b>6 Tutkimuksen toteutus .....</b>	<b>62</b>
6.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	62
6.2 Aineiston keruu kahdella menetelmällä .....	64
6.3 Tutkimuksen määrällinen osio .....	65
6.3.1 Kyselylomake menetelmänä .....	65
6.3.2 Operationaalistaminen ja kyselylomakkeen laadinta .....	68
6.3.2.1 Taustatiedot .....	68
6.3.2.2 Kurssipalautteen kerääminen .....	69
6.3.2.3 Arviointi ja laatukulttuuri yliopistossa .....	73
6.3.2.4 Opetus ja oppiminen yliopistossa .....	77
6.3.3 Tutkittavien valinta .....	80
6.3.4 Aineiston keruu ja kuvaus .....	81
6.3.5 Analyysimenetelmät: summamuuttujien muodostaminen, yksisuuntainen varianssianalyysi ja Kruskalin-Wallis testit .....	88
6.3.6 Kohdejoukkoon liittyvää pohdintaa .....	91
6.4 Tutkimuksen laadullinen osio .....	93
6.4.1 Haastattelu menetelmänä .....	93
6.4.2 Haastattelurungon muodostaminen .....	96
6.4.3 Haastateltavien valinta .....	98
6.4.4 Aineiston keruu ja kuvaus .....	99
6.4.5 Analyysimenetelmät: luokittelu, laskeminen ja teemoittelu .....	100
6.5 Tutkimuksen toteutukseen ja luotettavuuteen liittyvää pohdintaa .....	102
<b>7 Kurssipalautteen kerääminen ja hyödyntäminen sekä niihin liittyvät haasteet Jyväskylän yliopistossa .....</b>	<b>104</b>
7.1 Yliopiston henkilökunta kurssipalautteen kerääjänä ja hyödyntäjänä .....	104
7.2 Opiskelijapalautteen kerääminen järjestelmätasolla ja siihen liittyvät haasteet .....	113
7.2.1 Nykyisistä käytännöistä kohti mahdollisesti yhteistä palautejärjestelmää .....	113
7.2.2 Opiskelijapalautteen keräämiseen ja käsittelyyn liittyvät haasteet .....	114
7.3 Tiivistelmä palautteen keräämiseen, hyödyntämiseen ja haasteisiin liittyvistä tuloksista .....	116

<b>8 Palautetoimintaa määrittävät osa-alueet Jyväskylän yliopistossa .....</b>	<b>119</b>
8.1 Kehittävää vai perinteistä arviointia? .....	119
8.1.1 Arviointi henkilökunnan näkökulmasta.....	119
8.1.2 Opintoasiainpäälliköiden käsityksiä arvioinnista .....	121
8.2 Laatukulttuurin piirteiden määrittelyä.....	126
8.2.1 Laatukulttuuri henkilökunnan näkökulmasta .....	126
8.2.2 Laatukulttuurin piirteitä Jyväskylän yliopiston yksiköissä opintoasiainpäälliköiden näkökulmasta .....	130
8.3 Kehittäminen .....	131
8.3.1 Opetuksen kehittämistyöryhmät ja niiden toiminta.....	131
8.3.2 Kehittämistoimet.....	133
8.4 Hyvä opetus ja oppimiskäsitykset .....	136
8.4.1 Hyvän opetuksen määrittelyä ja vallitsevien oppimiskäsitysten kuvausta henkilökunnan näkökulmasta .....	136
8.4.2 Eri tiedekuntien oppimiskäsitykset.....	143
8.5 Tiivistelmä palautetoimintaa määrittävien osa-alueiden tuloksista.....	147
<b>9 Pohdinta .....</b>	<b>155</b>
9.1 Palautteen keruuseen ja hyödyntämiseen sekä niiden haasteisiin liittyvien tulosten yhteenvetoa ja johtopäätöksiä.....	155
9.1.1 Palautteen kerääminen ja käsittely Jyväskylän yliopistossa.....	155
9.1.2 Opiskelijapalauttejärjestelmät ja palautteen keräämiseen liittyvät haasteet.....	161
9.2 Palautetoimintaa määrittävien osa-alueiden tulosten yhteenvetoa ja johtopäätöksiä.....	163
9.2.1 Kehittävän ja perinteisen arvioinnin näkökulmia .....	163
9.2.2 Laatukulttuurin tarkastelua .....	166
9.2.3 Kehittäminen.....	169
9.2.4 Hyvästä opetuksesta ja oppimiskäsityksistä .....	172
9.2.5 Tiedekuntien henkilökunnan oppimiskäsityksien eroavaisuuksien pohdintaa .....	176
9.3 Tutkimustehtävään ja tutkimuksen toteutukseen liittyvää pohdintaa.....	180
9.4 Jatkotutkimusideat .....	182
<b>Lähteet.....</b>	<b>185</b>
<b>Liitteet .....</b>	<b>197</b>



## TIIVISTELMÄ

Koriseva, Soile ja Minkkinen, Milla. Kohti uutta palautekulttuuria. Opiskelijapalautekäytännöt ja niihin liittyvät prosessit Jyväskylän yliopistossa. Kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 213 sivua.

Bolognan prosessin myötä laadunarvioinnista on tullut yhä keskeisempi osa korkeakoulujen arkea. Yliopistoissa arviointi on konkretisoitunut paljolti opiskelijapalautteen keräämiseen ja siihen liittyviin prosesseihin. Jyväskylän yliopistossa on halu kehittää palautejärjestelmiä, joten tarvittiin kattava selvitys palautekäytäntöjen nykytilasta. Palautejärjestelmillä hankitulla tiedolla tulee tulevaisuudessa olemaan merkitystä myös yliopistojen saamaan perusrahoitukseen. Tutkimuksen tarkoituksena olikin kuvata Jyväskylän yliopiston opiskelijapalautetoiminnan nykytilaa lukuvuonna 2009–2010.

Kyselylomakkeeseen vastasi 319 Jyväskylän yliopiston henkilökunnan jäsentä, joiden tehtäväkuvaan nimikkeen perusteella kuului opetus ja/tai sen organisointi. Kyselylomakkeen avulla selvitettiin ensisijaisesti, millä tavoin kurssipalautetta kerättiin ja hyödynnettiin. Lisäksi oltiin kiinnostuneita, minkälaisina palautetoimintaa määrittävät osa-alueet (arviointiote, laadukulttuuri, kehittäminen sekä hyvän opetuksen määrittely ja oppimiskäsitykset) näyttäytyivät Jyväskylän yliopistossa. Opintoasianpäälliköiden haastatteluissa paneuduttiin osin samoihin teemoihin kuin lomakkeessa. Aineistojen käsittelyssä hyödynnettiin kuvailua, laskemista, luokittelua, teemoittelua ja yksisuuntaista varianssianalyysiä sekä sen parametritonta vastinetta, Kruskalin-Wallis - testiä.

Tutkimuksen mukaan palautetta kerättiin eri tavoin ja sitä hyödynnettiin vaihtelevasti. Keskeistä oli, että palautteen käsittely ja sen hyödyntäminen näkyivät harvoin palautteen antajalle eli opiskelijalle. Synä palautteen keruun taustalla korostuivat erityisesti oman toiminnan arviointiin ja kehittämiseen sekä opintojen kehittämiseen liittyvät seikat. Paras tapa kerätä palautetta oli kirjallisesti ja paras ajankohta vastaavasti kurssin loppupuolella tai sen jälkeen. Tutkittavien mukaan heidän laitoksensa opettajat keräsivät palautetta lähinnä kursseista ja opetuksesta. Haastatteluissa peräänkuulutettiin uudenlaista palautekulttuuria, jossa palaute olisi luonnollinen osa kaikkien toimijoiden toimintaa. Yhteiset käytänteet tai jopa yhteinen palautejärjestelmä nähtiin tarpeellisina, mutta samalla alleviivattiin myös tiedealakohtaisten eroavaisuuksien huomioon ottamista.

Palautetoimintaa määrittäviä osa-alueita tarkasteltaessa huomattiin, että Jyväskylän yliopistossa painottuivat selkeästi enemmän kehittävän kuin perinteisen arvioinnin piirteet. Laadukulttuurin piirteistä tutkittavat eivät osanneet nimetä keskeisimpiä. Erilaisia kehittämistoimia oli toteutettu, mutta ne eivät olleet kovin systemaattisia. Hyvän opetuksen ominaisuuksia vastaajat pitivät melko tai erittäin tärkeinä ja eri opetusmuotojen kohdalla korostuivat erilaiset ominaisuudet. Oppimiskäsityksiltään tutkittavat olivat enemmän konstruktivistisia kuin behavioristisia. Lisäksi tiedekuntien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja konstruktivismin- ja behaviorismimittarin suhteen.

Asiasanat: opiskelijapalaute, palautekäytännöt, arviointi, laatu, hyvä opetus, oppimiskäsitykset, tiedekunta





## 1 Johdanto

Bolognan prosessin tavoitteena on ollut yhteinen eurooppalainen korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä. Prosessin myötä laadunarviointi tai -varmistus ovat saaneet aiempaa konkreettisemmän muodon. (Ursin 2007, 15.) Yliopistotasolla arvioinnin konkreettisuus heijastuu ennen kaikkea palautteen keräämiseen ja siihen liittyvään kulttuuriin. Jyväskylän yliopistossa halutaan kehittää opiskelijapalautejärjestelmiä, jolloin tarvitaan selvitys yliopiston vallitsevista palautekäytännöistä. Lisäksi tulevaisuudessa palautteella tulee olemaan aiempaa suurempi merkitys yliopistojen saamaan perusrahoitukseen, koska opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmän esityksessä yliopistojen uudeksi rahoitusmalliksi ehdotetaan, että vuodesta 2015 alkaen 3 % perusrahoituksesta jaettaisiin opiskelijapalautejärjestelmän avulla. Tämä kuitenkin edellyttää, että kaikissa yliopistoissa olisi käytössä valtakunnallinen, yhteinen opiskelijapalautejärjestelmä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 38.) Tämän vuoksi myös yksittäisten yliopistojen on hyvä kehittää palautejärjestelmiään ja pohtia mahdollisesti yhtenäisempien järjestelmien käyttöönottoa, jotta työryhmän esityksessä mainittu valtakunnallinen opiskelijapalautejärjestelmä olisi toteutettavissa ja hyödynnettävissä myös paikallisesti. Jotta valtakunnallisen palautejärjestelmän suhdetta jo olemassa oleviin menettelytapoihin pystytään siis myös Jyväskylän yliopistossa arvioimaan, tarvitaan tietoa siitä, millaisia yliopiston vallitsevat palautekäytännöt ovat.

Kiinnostuksen kohteena tässä tutkimuksessa ovat Jyväskylän yliopistossa ja avoimessa yliopistossa käytettävät opiskelijapalautekäytännöt ja niihin liittyvät prosessit. Tutkimuksen keskiössä ovat kysymykset, millä tavoin palautetta kerätään ja hyödynnetään koko yliopiston ja yksiköiden tasolla. Yksikötasolla viitataan tiedekuntiin, joihin myös avoin yliopisto tässä tutkimuksessa rinnastetaan. Käsityksillä arvioinnista, laadusta, kehittämisestä, oppimisesta ja hyvästä opetuksesta on merkitystä muodostuneihin palautetoimintoihin, joten myös näitä aihealueita tarkastellaan ilmiötä taustoittavina tekijöinä. Tutkimus on Jyväskylän yliopiston nykytilan kuvausta näiden aiheiden osalta lukuvuonna 2009–2010.

## 2 Arviointi ja laatu yliopistossa

Tässä luvussa käsitellään arviointia ja laatua niin yleisellä tasolla kuin yliopistokontekstissakin. Tarkastelun lähtöpisteenä on Bolognan prosessi, jonka jälkeen syvennyttään arvioinnin eri muotoihin. Lopuksi paneudutaan siihen, kuinka laatu käsitteenä on ilmaantunut korkeakoulukulttuuriin ja kuinka se ymmärretään yliopistomaailmassa.

### 2.1 Lähtökohtana Bolognan prosessi

Yhteinen eurooppalainen korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä on ollut Bolognan prosessin tavoitteena (Ursin 2007, 15). Kuitenkin niin Suomessa kuin muissakin Euroopan maissa on alettu työstää tutkintoihin liittyviä rakenteellisia uudistuksia jo ennen varsinaista Bolognan prosessia (Ahola & Mesikämnen 2003, 64). Itse Bolognan prosessi sai alkunsa noin sanotusta Sorbonnen sopimuksesta (Opetusministeriö 2009a). Sorbonnen sopimus solmittiin vuonna 1998 Iso-Britannian, Ranskan, Saksan ja Italian korkeakoulutuksesta vastaavien opetusministerien kesken. Sopimus sisälsi julistuksen harmonisoida eurooppalaisten korkeakoulututkintojen järjestelmät. Jo Sorbonnen sopimuksen aikaan sovittiin, että vuodeksi 1999 valmistellaan uusi julistus, jonka mahdollisimman moni Euroopan maan opetusministeri allekirjoittaisi. Tämän uuden julistuksen, Bolognan julistuksen, allekirjoitti 29 opetusministeriä Euroopan alueelta vuonna 1999. Ensimmäisen prosessin seurantakokous järjestettiin Prahassa vuonna 2001 ja siitä lähtien osallistujamaiden edustajat ovat koontuneet muutaman kerran vuodessa seuraamaan ja kehittämään Bolognan prosessia eteenpäin.

Yleisesti ottaen Bolognan prosessi pyrkii lisäämään eurooppalaisen korkeakoulutuksen vetovoimaa ja kilpailukykyä verrattuna muihin maanosiin. Tätä pyrkimystä varten on asetettu seuraavia tavoitteita: yhdenmukaiset tutkintorakenteet eli kaksiportainen tutkintojärjestelmä, ymmärrettävät tutkintorakenteet, ECTS- yhteensopivien mitoitussjärjestelmien käyttöönotto<sup>1</sup>, opiskelijoiden ja akateemisen työvoiman liikkuvuuden lisääminen, laadunarvioinnin euroopanlaajuisen yhteistyön lisääminen, monipuolisen kansainvälisen verkostoitu-

---

<sup>1</sup> ECTS eli eurooppalainen opintoviikkomitta (Ahola & Mesikämnen 2003, 64).

misen ja yhteistyön kohentaminen (Opetusministeriö 2009a). Koko Bolognan prosessin myötä siis niin laadunarviointi kuin laadunvarmistus ovat saaneet aiempaa konkreettisemmän muodon korkeakoulujen arjessa. (Ursin 2007, 15.) Suomessa laadunvarmistuksen kehitys on ollut samantapaista kuin kansainväliselläkin tasolla, mutta ”laadulla” on ollut ajan kuluessa useanlaisia merkityksiä suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa (esim. Saarinen 2005a; Saarinen 2005b).

## 2.2 Arvioinnin kaksi suuntaa

Koska Euroopan Unionissa on eri sopimusten myötä tapahtunut murros kansallisissa kouluksissa, myös toimintojen arviointi on vauhdittunut. (Schwarz & Westerheijden 2004, 1). Lisäksi kansalliset järjestelmät ovat joutuneet jatkuvaan vertailuun, jolloin on tarvittu vertailukelpoisia osaamisen arviointivälineitä (Hautamäki 2006, 81). Arviointi ja siihen liittyvät toiminnat ovatkin kasvattaneet merkitystään koulutuksen kentällä. Arviointi sekä käsitteenä että toimintana on myös laajentunut hyvin paljon koulutusjärjestelmien eri tasoilla. Siirtyminen perinteisestä normiohjauksesta tulosohjauksellisen kauden kautta nykyisen yliopistolain määrittämään tilaan korkeakoulupolitiikassa on johtanut siihen, että korkeakoulujen toiminta ja niiden rahoitus ovat yhä vahvemmin kytköksissä arviointiin, joka on toteutettu kulloisenkin korkeakoulupolitiikan lainsäädännön mukaisesti. (Kauppi 2005, 17; uusi yliopistolaki 559/2009.) Tulosohjauksen aikakaudella korkeakoulu yhteisöjen on oletettu olevan entistä tuottavampia ja läpinäkyvämpiä kuin aiemmin. Tuotokset ovat olleet aiempaa tarkemmin määriteltyjä ja raportointi on tapahtunut tietyllä tavalla valtion hallinnon asettamissa aikarajoissa. Modernin aikakauden yleispiirteenä onkin ollut tilivelvollisuuden korostaminen. Tulosohjauksen aikakaudella yliopistojen tuloksen laadun määrittely on siirtynyt tiedeyhteisön sisältä ulkopuolelle ja tulosohjauksessa arviointi on keskittynyt hallinnon yhteiskunnallisuuteen. (Treuthardt 2004, 149.) Lisäksi yliopistojen toiminta ja rahoitus ovat kytkeytyneet arviointiin aiempaa huomattavasti enemmän (Kauppi 2005, 17). Yliopistojen rooli onkin aikojen saatossa muuttunut perinteisistä tiedeyhteisöistä valtion tilivirastoiksi ja erityisesti tulosityksiköiksi ja sittemmin uuden yliopistolain määrittämäksi entistä autonomisemmiksi yhteisöiksi. (Treuthardt 2005, 207; uusi yliopistolaki 559/2009.) Nykyään uuden yliopistolain aikakaudella yliopistoilla on aiempaa paremmat edellytykset rea-

goida omiin tarpeisiinsa ja yhteiskunnan odotuksiin. Yliopiston vastuu omasta toiminnastaan onkin lisääntynyt. (Opetusministeriö 2009b.)

### **2.2.1 Perinteinen arviointi**

Perinteiset arviointimallit ovat arvottavia, managerialistisia ja toteavia. Odotukset ja tottumukset, jotka koskevat juuri arviointia, nivoutuvat usein kontrollointiin ja arvosteluun. (Manninen & Kauppi 2008, 117, 124.) Perinteinen arviointi onkin luonteeltaan pääosin kvantitatiivista eli oppijan oppimista mitataan sen mukaan, mitä enemmän hän muistaa ulkoa ja pystyy toistamaan käsiteltävästä aiheesta. Huomio arviointitilanteessa tämän näkökulman mukaan keskittyy siis siihen, onko oppija kykenevä toistamaan täsmällisesti hänelle opetetut asiat. Tällöin kiinnostuksen kohteena on vain lopputulos, ei esimerkiksi oppimisprosessi tai tapahtunut muutos ajattelussa. (Tynjälä 2004, 171–172.) Lisäksi perinteiset mallit arvioinnista käsittelevät arviointikohdetta usein vasta prosessin lopussa tai jälkikäteen. Tällöin arviointitapahtumat voivat olla erillään itse oppimisprosessista. (Manninen & Kauppi 2008, 118; Tynjälä 2004, 171, 173.) Lisäksi perinteisessä mallissa arvioinnin suorittaja on yksinoikeutetusti opettaja ja esimerkiksi oppija itse ei osallistu arviointiprosessiin lainkaan (Tynjälä 2004, 171, 174).

Yhtenä hyvänä perinteisen arviointimallin esimerkkinä voidaankin pitää oppilasarviointiin kohdistuvaa kontrolloivaa arviointia, jonka lopputulos näkyy oppilaalle numeroarviointina neljästä kymmeneen. Tällaisissa tilanteissa oppija joskus onnistuu ja joskus ei. Mikäli oppimista ja sen lähtökohtia olisi arvioitu ja muokattu tarpeen mukaan alusta alkaen sekä näin varmistettu, että oppija ylttäisi parhaisiin mahdollisiin suorituksiin, olisi hyödynnetty kehittävän arvioinnin mallia perinteisen lähestymistavan sijaan. Koko arviointitoiminta ja siihen liittyvät odotukset siis uudistuvat, kun otetaan käyttöön kehittävän arvioinnin malli. (Manninen & Kauppi 2008, 117.)

### **2.2.2 Perinteisestä arvioinnista kehittävään arviointiin**

Korkeakoulupolitiikan määrittämien suuntausten muotoutuessa normi- ja tulosohjauksellisten aikojen kautta kohti uutta tilaa, myös arviointi on saanut uuden suunnan. Perinteisestä

arvioinnista on siirrytty kehittävän arvioinnin suuntaan (Kauppi 2005, 17.) Perinteisestä kohti kehittävää arviointia siirryttäessä on ollut eri vaiheita, jotka ovat olleet osittain päällekkäisiä ja toinen toisiaan täydentäviä. Esimerkiksi lähellä perinteistä arviointia on ollut kontrolloiva lähestymistapa, joka koulutuksen maailmassa on yhdistetty psykologiseen testaamiseen ja mittaamiseen. Muun muassa kansanvälisesti käytetyt koulusaavutustestit ovat esimerkkejä arvioinnista, jonka avulla ennalta määritellyjä kriteerejä on verrattu yksilön ominaisuuksiin ja suorituksiin. (Kauppi 2005, 18.) Laajemmassa mittakaavassa sama ilmiö on näkynyt esimerkiksi vertailtaessa korkeakouluja keskenään erilaisten kriteerien avulla.

Lisäksi erilaiset itsearviointit sekä sidosryhmäarviointit niin henkilökohtaisella kuin koulutusorganisaatiosollakin ovat ajan saatossa kasvattaneet suosiotaan. Esimerkiksi yksilön kuvatessa omia ajatuksiaan ja toimintaansa hän tarjoaa kuvan oppimisestaan ja antaa samalla ulkopuoliselle taholle mahdollisuuden antaa palautetta siitä. Samalla tavalla myös yksikön toimijoiden tuodessa esille yksikön toimintatapoja sidosryhmille, sidosryhmien antama arviointi kyseisen yksikön toiminnasta mahdollistuu. Itse- ja sidosryhmäarviointit ovat itseasiassa lähellä konstruktivistista ja kommunikatiivista arviointia, joiden keskiössä on tieto, sen ymmärtäminen ja muokkautuminen. (Kauppi 2005, 17–20.) Tässä arviointinäkökulmassa avainasemassa on arvioinnin mahdollistama uusi tieto, joka on tärkeämmässä asemassa kuin esimerkiksi oppijoiden tuotosten arviointi. Tieto siis muokkautuu vuorovaikutuksellisessa arviointiprosessissa, johon esimerkiksi niin opettajat kuin oppijatkin osallistuvat. (Kauppi 2005, 20; Tynjälä 2004, 171, 173.)

Kehittävä arviointi puolestaan perustuu siihen, että arviointi aloitetaan heti esimerkiksi jonkun hankkeen tai koulutuksen aloitusvaiheessa ja arviointia jatketaan koko prosessin ajan. Tällöin arviointitietoa on mahdollista käyttää välittömästi arvioitavan kohteen kehittämiseksi. Tiedon keräämisen tarkoitus kehittävässä arvioinnissa onkin toiminnan kehittäminen. (Kauppi 2005, 22; Manninen & Kauppi 2008, 117–118.) Kehittävässä arvioinnissa toimijoiden osallistuminen käytännön arviointiin on ensiarvoisen tärkeää, koska Kaupin (2005, 23) mukaan useimmiten toimintaa ja siihen liittyviä tekijöitä pystyvät parhaiten arvioimaan toimijat itse. Tämä menettelytapa antaa mahdollisuuden arvioinnin ja kehittämisen saumattomalle vuoropuhelulle. Samalla eri toimijoiden on mahdollista pohtia arvioinnin menetelmiin, tavoitteisiin ja johtopäätöksiin liittyviä seikkoja arviointiprosessin eri vaiheissa ja tä-

ten puuttua ja vaikuttaa arvioinnin eri vaiheisiin ja kehittää niitä. (Manninen & Kauppi 2008, 118, 123–124.) Eri toimijoiden osallistuminen arviointiin mahdollistaa erilaisten perspektiivien ja käsitysten huomioonottamisen voimavarana. Näin ollen kehittävässä arvioinnissa on myös yhteistoiminnallinen ulottuvuus. (Kauppi 2005, 24.) Lisäksi Kauppi (2005, 23) huomauttaa, että itsearviointilla on koko prosessissa välttämätön paikkansa, jotta arviointitieto toiminnasta on luotettavaa. Huomionarvoista on myös, että arviointi ja kehittäminen toteutuvat aina jossain kontekstissa, joka puolestaan suuntaa saatavan tiedon koontia ja analysointia sekä jatkotoimenpiteitä. Arviointiprosessi johtaakin koko ajan itseään ruokkivaan ja korjaavaan tilanteeseen, jossa toimintaa kehitettäessä syntyy arviointitietoa ja tämän tiedon avulla voidaan kehittää toimintaa. Arviointi ei siis ole päätepiste vaan perusta toiminnan eteenpäin viemiselle ja kehittämiselle. (Kauppi 2005, 21, 23–24.) Kehittävä arviointi palveleekin toiminnan kehittämistä ja takaa arvioitavan hankkeen mahdollisimman hyvän vaikuttavuuden ja onnistumisen. Jos esimerkiksi opiskelijan oppimista ja siihen liittyviä oppimisedellytyksiä arvioitaisiin heti oppimisprosessin alusta alkaen, niitä olisi mahdollista kehittää koko prosessin ajan. Kehittämisen ja kehittymisen kautta opiskelijan olisi mahdollista saavuttaa parhaimmat mahdolliset tulokset. (Manninen & Kauppi 2008, 117–118.) Kehittävä arviointi voidaankin käsittää yleisluonteisesti syvällistä oppimista tavoittelevana toimintana (Räsänen 2005, 110).

Vaikka kirjallisuudessa painotetaan kehittävää arviointia suuntana, johon tulisi pyrkiä, niin Kauppi (2005, 18) pohtii kuitenkin, tulisiko tulevaisuudessa panostaa kuitenkin arvioinnin eri suuntauksiin ja menetelmiin, koska eri suuntaukset huomioivat koulutuksen ja oppimisprosessien luonteen erilailla. Esimerkiksi koulutukseen liittyvät ilmiöt ovat luonteeltaan monitasoisia ja muuttuvia, jolloin on mielekäästä valita arviointisuunta ja –menetelmä kohteen perusteella eikä pitäytyä esimerkiksi vain yhden suuntauksen mukaisessa arviointitoiminnassa. Joskus voi siis olla myös hyödyllistä käyttää useampaa kuin yhtä arvioinnin tapaa. (Kauppi 2005, 17–19.)

### **2.3 Kuinka laatu on rantautunut kulttuuriimme?**

Suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa koulutuksen laatuvaatimukset ovat verrattain tuoreita. Koulutuksen piirissä laatu ja arviointi käsitteinä ovat alkaneet muotoutua 1960-luvun

lopulta lähtien. Tällöin laatua määriteltiin pääasiassa opiskelijoiden sisäänottomäärien ja –ehtojen perusteella. Korkeakoulujen kehitystä tarkasteltiin siis määrällisesti eikä laatua tai arviointia käsitteinä mainittu ollenkaan esimerkiksi lakiteksteissä. Nämä käsitteet ilmaantuivat poliittisiin dokumentteihin 1980-luvun alkupuolella. Tällöin tavoitteena oli turvata koulutuksen ja tutkimuksen sekä määrällinen että laadullinen kehittyminen, jolloin niiden keskeisimmät tavoitteet ja toimintatavat oli tarpeen säätää lailla. Näin toimittiin, koska laatu korkeakouluissa miellettiin poliitikkojen keskuudessa ominaisuudeksi, jota tuli vaalia. Samanaikaisesti laatu institutionalisoitui. Nykyisin laatu on vakiintunut osaksi korkeakoulukenttään niin laissa määriteltynä vaatimuksina kuin jokapäiväisinä käytänteitä. (Saarinen 2005a, 3, 6.)

Laatu- käsite lainattiin 1980-luvulla teollisuuden ja liiketalouden käsitteistöstä korkeakoulutuksen piiriin (Newton 2002, 44). 1990-luvulla käsite juurtui korkeakoulukenttään erityisesti ylikansallisten toimijoiden, muun muassa OECD:n, toiminnan myötä (Saarinen 2005a, 4-8, 12). Tuolloin korkeakoulupolitiikan keskeiseksi elementiksi nousi arvioinnin tutkimus (Saarinen, 2005b, 191). 1990-luvulla esimerkiksi niin Jyväskylän kuin Oulun yliopistoissa suoritettiin ensimmäiset institutionaaliset arvoinnit (Saarinen 2005a, 8). Lisäksi Suomen vuoden 1997 yliopistolaisissa painotettiin, että yliopistojen täytyy arvioida omaa toimintaansa niin julkaisemalla keskeisimmät tuloksensa kuin ottamalla osaa ulkoisiin arviointeihin. Myös erilaisten tulos- ja kustannussäästövaatimusten myötä laatu on limittynyt keskeiseksi osaksi korkeakoulutuksen kenttää. (Saarinen 2005a, 7-8.) Viime aikoina laatupeheesta onkin tullut yksi yliopistokentän merkittävimmistä osista (Ursin 2007, 22). Saarinen (2005b, 200) huomauttaakin, että kiinnostuksen lisääntyessä ymmärrys laadusta on yhdenmukaistunut. On kuitenkin äärimmäisen tärkeää huomata, että käsitteenä laatu on edelleenkin monitasoinen sekä -merkityksellinen ja sitä hyödynnetään eri tavoin. (esim. Harvey & Green 1993; Green 1994; Harvey & Knight 1996; Sallis 1996; Knight & Trowler 2000; Koivula 2003; Nuutinen 2005; Ursin 2007). Tämän lisäksi on tiedostettava laadun kontekstisidonnaisuus sekä se, kuinka yksilöt ymmärtävät laadun käsitteenä. Laatu voi siis edustaa erilaisia asioita tilanteesta mukaan ja se voi tarkoittaa eri henkilöille eri asioita. Kuitenkin laatu voi saada erilaisia merkityksiä myös saman yksilön käsityksissä tilanteista riippuen. (Harvey & Green 1993, 2.) Edellä kuvattu laatu- käsitteen moninaisuus on näkynyt esimerkiksi

korkeakoulutuksen piirissä 2000-luvun alussa monina erilaisina laatujärjestelminä ja – käytänteinä niin paikallisella kuin kansainväliselläkin tasolla (Brennan & Shah 2000, 348).

#### **2.4 Erilaisia näkökulmia laadusta yliopistokontekstissa**

Laatu tunnustetaan usein sen olemassaolon tai sen puuttumisen kautta, jolloin sen tarkempi kuvailu ja selittäminen monesti puuttuvat, koska sitä pidetään itsestäänselvytenä. Tällöin laadun syvempään olemukseen ja merkitykseen ei kiinnitetä huomiota vaan yleensä tyydytään kokemukseen ja yleiseen ymmärrykseen laadun olemassaolosta ja sen toteutumisesta. (Sallis 1996, 1.) Kuitenkin laatua korkeakoulutuksen kentällä on määritelty moninaisesti eri tutkijoiden toimesta (esim. Harvey & Green 1993; Green 1994; Harvey & Knight 1996; Knight & Trowler 2000; Koivula 2003; Nuutinen 2005; Ursin 2007). Esimerkiksi Knight ja Trowler (2000) ja Nuutinen (2005) ovat käsitelleet laatua kaksijakoisesti, kun taas Harvey ja Green (1993) sekä Ursin (2007) ovat määritelleet laatua useammasta kuin kahdesta näkökulmasta. Harveyn ja Greenin sekä Ursinin tarkastelut ovat lisäksi sisällöllisesti lähellä toisiaan.

Knight ja Trowler (2000) määrittelevät laatua kahden eri ääripään mukaan. Näissä kahdessa laatutyypissä korostetaan niiden eroja yhtäläisyyksien kustannuksella. Laatutyyppi I on näkökulmaltaan managerialistinen ja sen perustana ovat mitattavat asiat. Lähestymistapa toimii parhaiten hierarkkisissa ja vähän vastuuta jakavissa yhteisöissä, joissa työtehtävät ovat stabiileja ja toistettavissa olevia, esimerkiksi liukuhihnatyyliset myyntityöt. Sitä voi kuitenkin käyttää myös korkeakoulutuksen kontekstissa puhuttaessa tehtävistä, jotka ovat rutiinomaisia, kuten opetusjaksojen aikataulutus. Tässä laatutyypissä ulkoiset tekijät, muun muassa palkka, motivoivat toiminnan kehittämiseen. Jos laatutyyppi I on hallitsevassa asemassa yhteisössä, kuten yliopistossa, jossa tehtävät ovat usein aivan muuta kuin rutiinisuu- rituksia, seuraa tyytymättömyyttä. Laatutyyppi II perustuu puolestaan prosessinäkökulmaan, jossa painotetaan laadukkaita prosesseja lopputulosten sijaan. Toiminnan kehittämisen motivaattoreina toimivat tällöin luovuus, jaettu vastuu ja itsensä kehittäminen. (Knight & Trowler 2000, 111–112.)



Tämän lisäksi yksi kaksijakoinen laatujaottelu kehittämisenäkökulmasta on Nuutisen (2005, 145–146) määrittely laadun minimi- tai huipputasosta. Lähestymistapa tarjoaa Knightin ja Trowlerin (2000) määritelmää konkreettisemmän näkemyksen laatuun korkeakoulukontekstissa. Nuutisen (2005, 145) mukaan kansainvälistymispaineen tunkeutuminen koulutuksen kentälle on johtanut kilpailuun opiskelijoista ja korkeatasoisesta opetus- sekä tutkimushenkilökunnasta. Samalla korkeakoulu yhteisöissä on alettu peräänkuuluttaa jatkuvaa sekä paremman osaamisen että syvemmän ymmärryksen tuottamista. Esimerkiksi nämä seikat on mielletty koulutuksen ja opetuksen laadun kehittämisenä. (Nuutinen 2005, 145.)

Kun Nuutisen (2005, 145) mukaan käsitellään minimilaatua, kyseessä on esimerkiksi taso-vaatimukset samoihin tutkintoihin sisältyville opinnoille. Parhaiden ratkaisujen hakeminen koulutuksen ja opetuksen solmukohtiin kuvastavat puolestaan huippulaatua. Nuutisen (2005, 145) mukaan korkeakoulujen kehittämistyössä tarvitaan niin minimi- kuin huippulaadunkin osa-alueita. Nuutinen (2005, 145–146) jakaakin tarkastelunsa kolmeen osaan, jotka ovat tutkimuksen, opetuksen ja oppimisen minimi- sekä huippulaatu, joista tässä tapauksessa keskitytään käsittelemään opetusta. Minimilaadusta opetuksen yhteydessä puhutaan esimerkiksi silloin, kun tutkintoja tuotetaan paljon mahdollisimman pienillä panostuksilla tai kun opetusta ylipäänsä järjestetään. Lisäksi minimitaso ilmenee pinnalla olevien, muodikkaiden, opetusmetodien käyttönä ja silloin, kun opetuksen arvioinnin mittarina käytetään opiskelijoiden tyytyväisyyttä muun muassa Likert-skaalaa käyttäen. Huomionarvoista on, että opetuksen minimilaadussa korostuu opetuksen tutkimukselta resursseja vievä näkökulma, kun taas huippulaadussa opetus lisää tutkimuksen resursseja. Opetuksen huippulaatuun kuuluvat lisäksi muun muassa ymmärtävän oppimisen edistäminen, tiedon tuottaminen opettajien ja opiskelijoiden muodostamassa yhteisössä ja kokeilevat opetusratkaisut. Huipputasolla palautteen keruu opetuksesta on vaihtelevaa ja jatkuvaa sekä siihen pohjautuen käydään kehittämiskeskusteluja opiskelijoiden ja opettajien kesken. (Nuutinen 2005, 146.)

Käsiteltäessä koulutuksen ja yliopistojen laatua viitataan usein (ks. esim. Koivula 2003, 25) Harveyn ja Greenin (1993) laatujaotteluun, jossa laatua tarkastellaan viidestä eri perspektiivistä. Laatu voidaan ymmärtää näiden perspektiivien mukaan poikkeuksellisuutena (as exceptional), virheettömyytenä (as perfection) tai tasaisuutena (consistency), tarkoituksenmu-

kaisuutena (as fitness for purpose), vastineena rahalle (as value for money) ja muutoksena (as transformation).

Poikkeuksellinen laatu voidaan käsittää kolmella eri tavalla, jotka ovat 1) laatu on perinteisesti jotakin erityisesti erottuvaa ja tunnusmerkillistä, 2) korkeiden standardien saavuttamisena tai muuten erinomaisuutena ja 3) vaadittavien minimivaatimusten läpäisemisenä (Harvey & Green 1993, 3; Harvey & Knight 1996, 1-2). Perinteisesti laatu liittyy mielikuvaan korkealuokkaisuudesta, eroavaisuudesta sekä erityisyydestä. Oletuksena onkin, että esimerkiksi korkeakoulun konkreettinen erottuvuus ja saavuttamattomuus ovat itsessään laatua ilman tarkemmin määriteltyjä kriteerejä tai mittareita. Näin ollen tämä perinteinen käsitys laadusta ei ole mielekäs tapa tarkastella kasvatuksen tai koulutuksen laatua. (Harvey & Green 1993, 3-4; Harvey & Knight 1996, 2.) Ilmaistessa laatua erinomaisuutena tarkoitetaan sitä korkeina standardeina, jolloin tarkoituksena on määrittää asian tai toiminnan erinomaisuuden osat ja samaan aikaan taata niiden vaikea saavutettavuus (Harvey & Green 1993, 4; Green 1994, 13). Näkökulma on elitistinen, koska sen mukaan erittäin korkeat vaatimukset ovat saavutettavissa ainoastaan määrättyissä olosuhteissa huomattavilla kustannuksilla tai harvinaisten resurssien hyödyntämisellä. Tämäkin lähestymistapa on ongelmallinen pohdittaessa yliopistojen laatua kokonaisuudessaan, koska tarkasteltaessa korkeakouluja joidenkin ylimpien vaatimusten mukaisesti, tietyt korkeakoulut tulisivat aina olemaan näillä valituilla kriteereillä huonolaatuisia. (Green 1994, 13.) Kun laatu taas ymmärretään minimalistandardien läpäisemisenä, laadukas asia pääsee lävitse sarjasta tarkastuksia, jotka pohjautuvat yllettävissä oleviin vaatimuksiin. Tässä tapauksessa on aina olemassa ennalta asetettu mittari tai kriteeristö, jonka avulla todetaan asian laadukkuus, jos tietty asetettu taso ylittyy. (Harvey & Green 1993, 5; Koivula 2003, 26.) Huomionarvoista on, että kriteereitä tai mittareja tulisi muokata olosuhteiden muuttuessa (Harvey & Knight 1996, 3). Korkeakoulutuksen kentällä tämä lähestymistapa näyttäytyy esimerkiksi kurssien sisältöjen parantamisena osana laadun kohentamista tietyin kriteerein mitattuna. Näkökulma korostaa myös, että laatu on kaikkien saavutettavissa esimerkiksi siten, että eri koulutusinstituutioilla on omat laatustandardinsa. Eri kriteerit voidaan siis asettaa koulutusorganisaatiosta riippuen. (Harvey & Green 1993, 7; Green 1994, 13–14.)

Toisena Harveyn ja Greenin (1993) laatujaottelussa mainitaan virheettömyys tai tasaisuus, jossa laatu tarkoittaa mahdollisimman virheettömiä prosesseja. Moitteettomat prosessit ovat lähestymistavan mukaan saavutettavissa siten, että asiat tehdään prosessin joka kohdassa oikein eikä virheitä synny. Tällöin keskitytään varmistamaan jokaisen vaiheen virheettömyys sen sijaan, että puutteet havainnoitaisiin vasta prosessin lopussa. Virheettömyyttä korostava näkökulma liittyy läheisesti myös laatukulttuuriin, koska prosessien virheettömyyteen pyrkiminen luo osaltaan laatukulttuuria. Koska moitteettomuuteen halutaan päästä prosessin jokaisella tasolla, lähestymistavassa painottuu kaikkien prosessiin osallistujien vastuu toiminnan laadusta. (Harvey & Green 1993, 8-9). Tämä näkökulma on saanut alkunsa tuotantoteollisesta laadunvalvonnasta. Näin ollen koulutus ymmärretään tässä tapauksessa tuotantoprosessiksi, jonka pitäisi olla vapaa virheellisistä tuotteista tai häiriötekijöistä, kuten huonot kurssit. (Green 1994, 13–14.) Huomioitava on, että lähestymistavassa laadun oletetaan olevan määriteltävissä standardeina ja vaatimuksina, joita voidaan vaivattomasti mitata, jolloin tällainen otaksuma ei välttämättä toimi koulutuksen kentällä. (Green 1994, 14; Harvey & Knight 1996, 4).

Harvey ja Greenin (1993) laatujaottelussa tarkoituksenmukaisuus sisältää ajatuksen, että laatu ilmenee vain suhteessa käsiteltävän asian tarkoitukseen. Tämän lähestymistavan kantava ajatus on kehityksellisyys, koska kyseessä olevien asioiden tarkoitukset saattavat muuttua ajan myötä, jolloin tarvitaan tarkoituksenmukaisuuden jatkuvaa uudelleen arviointia. (Harvey & Green 1993, 10; Green 1994, 15.) Ajattelumalli on koulutuksen kohdalla problemaattinen, koska se olettaa, että tarkoituksenmukaisuus on helposti määriteltävissä. Kuitenkin näkökulmaa tarkasteltaessa koulutuksen kontekstissa tulee huomioida, mitä koulutusten pyrkimysten tulisi olla, kenen tarkoituksista (esimerkiksi opiskelijan vai koulutuksen tarjoajan) on kulloinkin kyse ja kuinka näiden keskinäinen sopivuus voidaan arvioida. (Harvey & Green 1993, 12–13; Green 1994, 15; Harvey & Knight 1996, 5.) Ongelmista huolimatta tätä näkökulmaa voidaan soveltaa korkeakoulutuksen kentällä esimerkiksi arvioidaessa valmistuneiden määrää suhteessa työelämän kysyntään tai esimerkiksi silloin, kun pohditaan, tarjoaako tietty kurssi oikeassa suhteessa tietoa, taitoa ja ymmärrystä (Harvey & Green 1993, 10; Green 1994, 15). Lisäksi laatujaottelun tarkoituksenmukaisuusnäkökulman periaatteita käytetään, kun korkeakoulussa tehdään laadunvarmistusta eli tarkastellaan,

kuinka hyvin asetetut tavoitteet on saavutettu. (Harvey & Green 1993, 13; Green 1994, 15; Harvey & Knight 1996, 6.)

Laatujaottelussa panos-tuotos-ajattelu on lähtökohtana, kun laatua tarkastellaan vastineena rahalle. Tällöin laatua merkitsevät taloudellinen tehokkuus, vaikuttavuus ja tuloksellisuus ilman että resursseja lisätään huomattavasti. (Harvey & Knight 1996, 6-7.) Vastinetta rahalle lähestymistapa voi johtaa esimerkiksi resurssien vähentämisen myötä byrokratian ja erilaisten kontrollimekanismien määrän kasvuun, jolloin korostetaan lyhyen aikavälin päätöksiä ja hyötyjä toiminnan pitkäaikaisen kehittämisen sijaan. Koulutuksen kentällä liiallinen tuloksellisuuden painottaminen voi siirtää opetushenkilöstön keskittymisen opetuksen kehittämisestä esimerkiksi byrokraattisten käskyjen noudattamiseen. (Harvey & Knight 1996, 86–108, Koivulan 2003, 26–27 mukaan.)

Viimeisenä Harvey ja Greenin (1993) laatujaottelussa on muutoksellisuus, jossa laatu perustuu muutokseen. Tällöin laatu käsitetään muutoksen tuottamisena. Esimerkiksi opiskelijan oppiminen on muutosprosessi, jolloin osallistujille syntyy lisäarvoa. Näin ollen, mitä enemmän lisäarvoa korkeakoulu pystyy opiskelijoilleen antamaan, sitä korkealaatuisempi se on. Tämä lähestymistapa painottaa sitä, että koulutus on toimintaa, jossa pyritään osallistujien muuttamiseen esimerkiksi kriittisemmän ajattelun ja aktiivisemmän toimijuuden suuntaan. Oppijoiden tulisikin olla niin oppimisprosessien kuin niiden arvioinnin keskiössä. Aktiivinen toimijuus esimerkiksi nostaa yksilöiden itsetuntoa osallistua muutosprosesseihin ja vaikuttaa niihin. (Harvey & Green 1993, 19–21.)

Ursinin (2007, 22) mukaan laatu voidaan käsittää ainakin seitsemällä eri tavalla. Kun laatu ymmärretään korkealuokkaisuutena (as exceptional), se on erityistä eikä sitä tarvitse mitata tai määrittää ennalta rakennetuin kriteerein. Esimerkiksi ennen korkeakoulutuksen massoitumista yliopistokoulutus itsessään ymmärrettiin korkealuokkaisena verrattuna muuhun koulutukseen. Laatu erinomaisuutena (as excellence) tarkoittaa, että laatu käsitetään korkeisiin standardeihin ylittämisenä. Tässä tapauksessa on määritelty etukäteen niin sanotut korkean laadun standardit, jotka ovat useimmille saavuttamattomissa. Nähtäessä laatu johdonmukaisuutena (as concistency) on huomionarvoista toiminnan säännönmukaisuus ja virheettömyys, ei niinkään laatukriteerien ylittäminen. Tämän vuoksi laadun voi saavuttaa oi-

keastaan kuka tahansa, ja tärkeämpää on laadun ennalta varmistaminen kuin jälkikäteen vahvistaminen. Kun laatu ymmärretään toiminnan tarkoituksenmukaisuutena (as fitness for purpose), laatua on arvioitava sen mukaan, mikä on tuotteen tai palvelun tarkoitus. Tuote tai palvelu on siis sitä laadukkaampi, mitä paremmin se vastaa tarkoitustaan. Laatu rahan vastineena (as value for money) käsittää puolestaan ajatuksen tilivelvollisuudesta rahoittajille ja asiakkaille. Usein tässä tapauksessa todisteina toimivat useanlaiset määrälliset suoritusindikaattorit, jolloin tuottavuus on laadun merkittävin kriteeri. Käsiteltäessä laatua toiminnan muutoksena (as transformation) alleviivataan, että toiminnan tavoitteena ei ole vain tehdä asiakasta tyytyväiseksi, vaan aidosti muovata hänen ymmärrystään ja käsityksiään. Esimerkiksi koulutusta ei nähdä vain palveluna asiakkaalle, vaan jatkuvana oppimisprosessina, jonka myötä oppijan, organisaation tai yhteisön ajattelun oletetaan muuttuvan. Laadun ollessa moraalisenä päämääränä (as moral purpose) viitataan siihen, että yliopistoilla on moraalinen velvollisuus tehdä parhaansa tehtäviensä toteuttamiseksi. (Ursin 2007, 23.)

Kaksijakoisista laatumääritelmistä (Knight & Trowler 2000; Nuutinen 2005) laatumääritelmästä on löydettävissä samoja ominaisuuksia kuin esimerkiksi Harvey ja Greenin (1993) ja Ursinin (2007) laadun määrittelyistä. Esimerkiksi Knight ja Trowlerin laatutyypin I pohjautuu mitattavissa oleviin asioihin, ja Harvey ja Greenin (1993) määrittelyssä puolestaan laatu virheettömyytenä tai tasaisuutena perustuu standardeihin tai vaatimuksiin, jotka ovat helposti mitattavissa. Lisäksi he viittaavat laatuun minimistandardien läpäisemisenä, jolloin asian laadukkuus todetaan ennalta asetetun mittarin avulla. Knight ja Trowlerin laatumäärittelyssä laatutyypin II pohjautuu prosessiin, jossa laadukkaat prosessit ovat ensisijaisia lopputulokseen nähden. Harvey ja Green (1993) sekä Ursin (2007) taas tuovat esille omissa määritelmissään muutoksellisuusnäkökulman, jossa laatu ymmärretään muutosprosessina. Heidän määritelmässään laatu käsitetään myös vastineena rahalle eli taloudellisena tehokkuutena. Tämän voidaan nähdä sivuavan myös Nuutisen (2005) laatumääritelmän piirrettä opetuksen minimilaadusta, joka voi tarkoittaa esimerkiksi tutkintojen tuottamista mahdollisimman vähäisillä panostuksilla.

### 3 Hyvä opetus ja oppimiskäsitykset

Tässä luvussa tarkastellaan aluksi hyvää opetusta yliopistokontekstissa. Opetuksen taustalla vaikuttavat oppimiskäsitykset, jotka ovat toinen käsiteltävä osa-alue tässä luvussa. Oppimiskäsityksiä puolestaan tarkastellaan kahden usein vastakkaisina näkemyksinä esitettyjen käsitysten konstruktivismiin ja behaviorismiin kautta. Lopuksi paneudutaan siihen, kuinka eri tieteenalat eroavat toisistaan profiileiltaan tieteiden nelikenttäjaon avulla.

#### 3.1. Hyvä opetus yliopistokontekstissa

Käsiteltäessä hyvän opetuksen piirteitä on mietittävä, kuka opetusta arvioi ja millä kriteereillä sitä mitataan (Ylijoki 1994, 1). Lisäksi eri koulutusaloilla ja oppiaineilla on niille tyyppilliset toimintamallit, intressiympäristö ja niille ominaiset tieteenalakulttuurit. (Oulun yliopisto 2009, 9). Näistä seikoista johtuen hyvää opetusta on kaiken kaikkiaan määritelty vähän ja toisaalta tehdyt määritelmät ovat moninaisia ja ne liittyvät eri tasoihin esimerkiksi oppiaine- tiedekunta- tai yliopistokohtaisiin tarkasteluihin. On myös todettu (esim. Ylijoki 1994, 34), että hyvän opetuksen kuvaukset vaihtelet paljon ja ovat monesti henkilökohtaisia käsityksiä, jolloin opetuksen laadukkuutta ei voida määritellä yksittäisin kriteerein tai edes tietyn kriteeristön avulla. Joka tapauksessa voidaan kuitenkin pohtia, löytyykö opetuksen laadun tarkasteluun ylipäänsä yleisiä vaatimuksia, jotka pätevät kaikissa oppiaineissa vai määritelläänkö laadun kriteerit hyvälle opetukselle aina alakohtaisesti oppiaineittain (Ylijoki 1994, 1).

Mainitusta oppiainekohtaisuudesta huolimatta Ylijoen (1994, 81) mukaan hyvälle opetukselle voidaan löytää joitakin yleispäteviä vaiheita, jotka määrittävät kurssin tai opetuksen onnistumisen. Nämä vaiheet ovat asennoituminen, valmius, prosessi ja lopputulos, jotka sisältävät kukin kaksi alakohtaa määrittäen vaihetta tarkemmin. Osallistujien asennoituminen muodostaa perustan koko opetukselle. Sekä oppijoiden että opettajien sisäinen motivaatio ja aito kiinnostus ovat edellytys hyvälle ja onnistuneelle oppimistilanteelle, kun puolestaan motivaation puutteella on päinvastainen merkitys. Motivaatio voidaan eritellä tässä tapauksessa kahteen osaan: motivaatio opittavaa asiaa kohtaan esimerkiksi kurssilla ja motivaatio opettamista tai opiskelua kohtaan. Toisena tämän vaiheen kriittisenä osa-alueena on

opettajan suhtautuminen opiskelijoihin, jonka on oltava positiivista hyvän opetuksen toteutumiseksi. Jos suhtautuminen on negatiivista esimerkiksi välinpitämättömyyttä tai jopa vihamielisyyttä, oppimistilanteesta muodostuu epäonnistunut. Asennoitumisella on myös sosiaalinen ulottuvuus, koska se saattaa muuttaa opetuksen kulkua, sillä osallistujien kokemukset, kuten motivaatio ja innostus, voivat vuorovaikutuksen myötä joko vahvistua tai heikentyä. (Ylijoki 1994, 81–82.)

Mallin toinen vaihe on valmius, joka liittyy opettajaan. Hyvän opetuksen toteutuminen vaatii opettajalta hyvää valmistautumista opetustilanteeseen ja riittävää asiantuntijuutta opetetavasta aiheesta. Kolmas vaihe käsittää opetus- ja oppimisprosessin, jossa tärkeinä tekijöinä ovat vuorovaikutus ja pedagogiikka. Toisaalta opiskelijoilta vaaditaan aktiivisuutta eli heidän on otettava osaa opetukseen jollain tavalla ja toisaalta opettajan on kyettävä opettamaan. Tilanteesta on muodostuttava vuorovaikutuksellinen, jotta hyvä opetus mahdollistuu. Viimeinen vaihe eli lopputulos määrittyy aiempien vaiheiden perusteella. Jos vaiheet on läpäisty onnistuneesti, lopussa ilmenee niin hyviä suorituksia kuin syvällistä oppimistakin. Vastakkaisessa tilanteessa opiskelijat voivat päätyä vain muodolliseen suorittamiseen tai jopa hakeutua kokonaan pois oppimistilanteesta. (Ylijoki 1994, 82.)

Lisäksi hyvää opetusta on kuvailtu esimerkiksi Tampereen yliopistossa tehdyssä arviointiprojektissa. Sen mukaan hyvän opetuksen yhtenä tunnuspiirteenä on, että opettaja nähdään asiantuntijana ja asiastaan innostuneena sekä kiinnostuneena. Hyvässä opetuksessa korostuvat asioiden loogisuus ja ajankohtaisuus. Opetustilanteen ilmapiirin luovuus, avoimuus ja vapaus painottuvat laadukkaissa oppimistilanteissa. Merkittävässä asemassa ovat myös opiskelijoiden mahdollisuus vaikuttaa suoraan opetuksen sisältöön, ja opettajan kannustava asenne opiskeluun. Hyvän opetuksen ominaisuuksiin liitetään myös vuorovaikutuksellisuus, joka tarkoittaa hyvää keskusteluyhteyttä opettajan ja opiskelijan välillä sekä palautteen saamista. Lisäksi työskentelytavat ovat tärkeässä asemassa opetuksen onnistumisen kannalta. Muun muassa pienryhmätyöskentely, erilaiset käytännönharjoitukset ja vierailijaluennoitsijat antavat oppimistilanteelle kaivattua monipuolisuutta, ja mahdollistavat aktiivisen osallistumisen. Työskentelytapojen kohdalla korostuu myös valinnaisuuden tärkeys eli se, että opiskelija saa itse valita hänelle sopivimman oppimismuodon. (Takala & Aronen 1995.)

Lisäksi esimerkiksi Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunta (nykyisin Kauppakorkeakoulu) ja yhteiskuntatieteellinen tiedekunta määrittelevät laatukäsikirjoissaan hyvän opetuksen ominaispiirteitä. Taloustieteiden tiedekunnan laatukäsikirjan mukaan yhtenä hyvän opetuksen ominaisuutena on hyvä organisointi ja tiedotus opiskelijoille. Toisena piirteenä on, että hyvä opetus soveltuu hyvin opetettavan opintokokonaisuuden laajuudelle, vaatimustasolle ja aihealueille. Myös jakson toteuttaminen oppimistavoitteiden kannalta perustelluilla pedagogisilla ratkaisuilla kuuluu hyvään opetuksen ominaisuuksiin. Neljäntenä hyvän opetuksen ominaisuutena on, että se antaa opiskelijalle uutta tai syventävää tietoa tai ymmärrystä opetetulta aihealueelta ja kytkeytyy tiedekunnassa tai oppiaineessa tehtävään tutkimukseen. Viimeisenä taloustieteiden tiedekunnan laatukäsikirjassa mainittu hyvän opetuksen kriteeri on reagoida tarkoituksenmukaisesti opiskelijapalautteeseen. (TTK laatukäsikirja 2008, 33-34<sup>2</sup>.)

Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa hyvää opetusta kuvaillaan taloustieteiden tiedekuntaan verraten samantyylisten ominaisuuksien mukaan. Yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan laatukäsikirjan mukaan hyvään opetukseen kuuluvat niin hyvä organisointi kuin opiskelijoille tiedottaminen. Lisäksi opetusta annetaan kurssikohtaisten oppimistavoitteiden näkökulmasta perustelluilla pedagogisilla tavoilla ja opetus nojautuu laitoksella tai oppiaineessa harjoitettavaan tutkimukseen. Hyvä opetus on myös sellaista, joka sopii hyvin opetettavaan aihealueeseen, kurssin laajuuteen ja vaatimustasoon. Lisäksi hyvänä opetuksena tiedekunnassa pidetään opetusta, joka täydentää aiemmin opittua tai tarjoaa täysin uutta tietoa oppijoille. (YTK laatukäsikirja 2009, 46–47.)

### **3.2 Oppimiskäsitysten yleissuuntauksena konstruktivismi**

2000-luvulla kasvatustieteessä ja sen lähitieteissä on painotettu tieteen konstruktivistista tai konstruktionistista luonnetta (Siljander 2005, 202). Myös opetuksessa painotetaan konstruktivismia sitä ohjaavana filosofiana. Kasvatustieteessä ja psykologiassa puhutaan yleensä konstruktivismista ja sosiologiassa taas konstruktionismista, mutta pohjimmiltaan on kyse samasta asiasta. Ajatuksena on, että niin ihmisen toiminta kuin tieteellisetkin menettelytavat ovat tietynlaista rakentamista, jolloin sosiaalinen todellisuus on tulosta ihmisen toi-

---

<sup>2</sup> <https://www.jyu.fi/econ/laatu/laatukasikirja/koulutus/tutkintotavoitteinen/peruskoulutus/arviointi/toteutus>



minnasta ja ajatuksista. Sosiaalista maailmaa ei itsessään ole olemassa vaan se on riippuvainen ihmisen toiminnasta ja mielestä, esimerkiksi erilaiset tavat ja uskomukset ovat olemassa vain ihmisen tuottamina ja ylläpitäminä. (Siljander 2005, 202.) Konstruktivistinen näkökulman tietoteoriassa kysytäänkin, mitä voimme tietää, mistä asioista voimme ylipäättään saada tietoa ja miten saamamme tieto on mahdollista oikeuttaa. (Puolimatka 2002, 21.)

Konstruktivismi perustuu kognitiiviseen psykologiaan, jossa tarkastellaan yksilön sisäisiä prosesseja, esimerkiksi ajattelua ja havainnointia (Mäkelä 2008, 190). Konstruktivismin keskeisenä ajatuksena on, että oppija konstruoi tiedon eli se ei siirry automaattisesti henkilöltä toiselle (Rauste- von Wright, von Wright & Soini 2003, 20). Konstruktivistisen näkemyksen mukaan ihmisen oppimisessa avainasemassa ovatkin hänen aiemmat tietorakenteensa eli skeemansa, joiden pohjalta yksilö sitten rakentaa uusia käsityksiään (Puolimatka 2002, 41). Kun tieto yhdistetään jo olemassa oleviin tietorakenteisiin, on kyseessä assimilaatio. Jos puolestaan aikaisempi tietorakenne muuttuu, tarkoitetaan akkommodaatiota. Konstruktivismissa painotetaan voimakkaasti oppijan omaa aktiivisuutta tiedollisten rakenteiden muodostamisessa. (Siljander 2005, 209–210.) Oppija ei siis ole vain passiivinen tiedon vastaanottajana, vaan aktiivinen toimija. Oppija on itse avainasemassa oppimisprosessissa. Opettajan tehtävänä on puolestaan tukea ja rohkaista oppijan aktiivista pyrkimystä rakentaa tiedollisia mallejaan ja käsityksiään. (Enkenberg 2004, 12.)

Enkenberg (2004, 9) huomauttaa kuitenkin, että konstruktivismi on saavuttanut paradigmanomaisia piirteitä ja siitä on muodostunut oppimista ja opetusta melko puhtasoppisesti tulkitseva valtanäkökulma, johon kaikkien toimijoiden odotetaan sitoutuvan. Konstruktivistinen lähestymistavan yleisyydestä huolimatta siihen liittyy myös toinen merkittävä ongelma: konstruktivismi-käsitteen epämääräisyys ja monitulkintaisuus (Puolimatka 2002, 21; Enkenberg 2004, 10). Tämä näkyy esimerkiksi konstruktivismin erilaisina suuntauksina. Vaikka eri suuntaukset jakavat saman perusajatuksen tiedon rakentamisesta, niissä tarkastellaan esimerkiksi oppimista eri näkökulmista. Lisäksi kiinnitetään erityisesti huomiota, onko kiinnostuksen kohteena yksilö vai ryhmä. (esim. Puolimatka 2002, Tynjälä 2004, Enkenberg 2004). Jos tarkastelu keskittyy yksilöön, kuten kognitiivisessa konstruktivismissa, kuvataan yksilöllistä tiedonmuodostusta ja henkilön kognitiivisia rakenteita. Jos taas tarkastelun painopisteenä on tiedon sosiaalinen konstruointi, syvennyttään oppimisen sosiaalisiin,

vuorovaikutuksellisiin ja yhteistoiminnallisiin prosesseihin. Tällöin kyse on konstruktivismiin sosiaalisista suuntauksista, kuten sosiaalinen konstruktionismi. Lisäksi voidaan valita näkökulma, jossa huomioidaan niin yksilön kuin ryhmänkin prosessit. Näin tehdään esimerkiksi symbolisessa interaktionismissa. (Tynjälä 2004, 38–39, 50.) Enkenberg (2004, 10–11) puolestaan kuvaa tutkijoiden ja opettajien esiintuomia puolia konstruktivismista: radikaali, kognitiivinen ja situationaalinen konstruktivismi sekä sosiokonstruktivismi. Yksilön tiedon rakentuminen hänen ainutlaatuisten kokemustensa pohjalle on radikaalin konstruktivismiin perusajatus, jolloin oletetaan, että objektiivista todellisuutta ei ole. Yksilön henkilökohtainen kokemusmaailma ja sen uudelleen organisoituminen ovat oppimisen perusta. Kognitiivisessa lähestymistavassa otaksutaan, että yksilön on mahdollista saada ympäristöstään sitä todellisesti kuvaavaa tietoa. Oppiminen pohjautuu tässä tapauksessa tiedollisen konfliktin ratkaisuun. Niin situationaalisessa kuin sosiokonstruktivismissa painotetaan tiedon kehittymistä sosiaalisessa kontekstissa. Näkökulmat kuitenkin eroavat sen suhteen, kuinka ne määrittävät oppimisen. Situationaalisessa konstruktivismissa korostetaan oppimista asteittain kehittyvänä prosessina. Sosiokonstruktivismiin mukaan oppiminen on yhdessä tapahtuva toiminnallinen prosessi. (Enkenberg 2004, 10–11.)

### **3.3 Kritiikin pohjana behaviorismi**

Konstruktivismi on aikanaan rakentunut paljolti behaviorismiin kohdistuneen kritiikin pohjalta (Puolimatka 2002, 82; Mäkelä 2008, 190). Behaviorismi, kuten konstruktivismikin, on syntynyt psykologiatieteen parissa. Behaviorismi sai alkunsa luonnontieteellisestä tutkimusihanteesta, jonka mukaan vain ulkoisesti havaittavat ilmiöt oli tutkittavissa. Tämän vuoksi ihmisen käyttäytymisessä alettiin keskittyä ulkoisesti havaittuun käytökseen ja siihen, kuinka ihminen reagoi ulkoisiin ärsykkeisiin. Näkemyksessä keskitytään kuvaamaan ulkoisen käyttäytymisen muuntelua ja vakiinnuttamista. (Lehtinen, Kuusinen, Vauras 2007, 54, 68.) Kysymyksiin opetuksen järjestämisestä on vastattu perinteisesti behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Myös behaviorisminäkemykseen sisältyy erilaisia suuntauksia ja merkityksiä, mutta tässä tapauksessa behaviorismi tarkoittaa oppimisen näkökulmasta tietojen siirtämistä sellaisinaan opettajalta oppijalle. Behavioristiseen lähestymistapaan sisältyvät näkemyksen mukaisesti ajatukset opettajan roolista oppimistilanteen kontrolloijana ja tietojen siirtäjänä oppijalle, oppimisen ja motivoinnin ulkoapäin ohjattavuudesta ja op-

pimisen mitattavuudesta ennen ja jälkeen oppimistilanteen. (Mäkelä 2008, 189.) Lisäksi behavioristisen näkökulman mukaisesti oppimistavoitteet on asetettava tarkasti ja määriteltävä huolellisesti (Puolimatka 2002, 84).

Behaviorismia ja konstruktivismia on usein vertailtu, koska nämä käsitykset ovat lähtökohdiltaan erilaiset ja niissä korostuu erilainen käsitys oppimisesta (esim. Puolimatka 2002; Raustevon Wright, von Wright & Soini 2003; Mäkelä 2008). Esimerkiksi Puolimatkan (2002, 82) mukaan oppijan mieltäminen aktiiviseksi toimijaksi asettaa konstruktivismin lähes vastakkain behavioristisen oppimiskäsityksen kanssa, jonka mukaan oppiminen pohjautuu ulkoisten ärsykkeiden tuottamiin positiivisiin tai negatiivisiin reaktioihin. Raustevon Wright ym. (2003, 53) puolestaan huomauttavat, että oppija konstruoi aina tiedon itse eikä se vain siirry oppijaan. Lisäksi tieto rakennetaan jossain kontekstissa ja tilanteessa, jolla on yhteys siihen, kuinka tietoa tulkitaan (Raustevon Wright ym. 2003, 53). Näkemysten välillä on luonnollisesti eroa myös sen suhteen, miten opetusprosessi pitäisi ymmärtää (Mäkelä 2008, 189).

Vertailusta huolimatta on muistettava, että vastakkainasettelu behaviorismin ja konstruktivismin välillä on osittain keinotekoinen, koska ei-konstruktivistinen näkemys ei tarkoita behavioristista lähestymistapaa. Ennemmin näkökulmat täydentävät toisiaan kuin ovat suoranaisesti toistensa vaihtoehtoja. Kuitenkin esimerkiksi kasvatustieteen oppikirjoissa asiasta on tuotu esiin erilaisia näkemyksiä ja jokseenkin kärjistäen voidaan todeta, että usein tehdään kahtiajako juuri konstruktivismin ja behaviorismin välillä. (Mäkelä 2008, 189, 194.) Tässä tutkimuksessa hyödynnetään paljon käytettyä vastakkainasettelua tarkastelun yksinkertaistamiseksi. Tämän vuoksi on jätetty vähemmälle huomiolle myös lähestymistapojen käsittely, jossa näkökulmien syvällisemmät ja perusteellisemmat eroavaisuudet otettaisiin huomioon, vaikka esimerkiksi Miettinen (2000) painottaakin, että tällaista tarkastelua uhkaa asioiden yksinkertaistamisen vaara.

### **3.4 Tiedon- ja oppimiskäsitykset opettajan näkökulmasta yliopistossa**

Patrikaisen (1999, 61) tulkinnan mukaan oppimiskäsityksen ääripäinä voidaan nähdä behaviorismi ja kognitivismi. Vastaavasti tiedonkäsityksen kahtena ääriulottuvuutena voidaan

erottaa objektivismi ja konstruktivismi (Patrikainen 1999, 61). Objektivistisen lähestymistavan mukaan maailma on todellinen ja siitä on mahdollista saavuttaa luotettavaa tietoa. Oletuksena on, että kaikki saavuttavat saman ymmärryksen. (Jonassen 1991, 8-9.) Behaviorismissa ymmärretäänkin, että tieto on sellaisenaan tai pienimmissä osissa siirrettävissä oppijan mieleen. (Jonassen 1992, 3). Tämän perusteella behaviorismi- termillä voidaan käsitellä objektivismis-behavioristinen opetus- ja oppimisenäkemys (Patrikainen 1999, 61–62). Konstruktivismissa tiedonkäsityksen perustana on, että jokainen yksilö tekee omat tulkinsa ympäröivästä todellisuudesta ja sitä kautta rakentaa omat tietorakenteensa (Jonassen 1990, 32; Jonassen 1991, 10; Jonassen, Mayes & McAleese 1993, 233). Kognitivistisessä lähestymistavassa tärkeintä opetuksen osalta on auttaa oppijaa itse rakentamaan omat ajatusmallinsa ja menettelytapansa omaksua uutta tietoa (Jonassen 1992, 3). Kognitivistis- ja konstruktivistinen opetus- ja oppimiskäsitys voidaan täten käsitellä konstruktivismina (Patrikainen 1999, 62).

Jonassenin ym. (1993, 231, 245) mukaan konstruktivistinen näkemys soveltuu nimenomaan yliopistomaailmaan, koska konstruktivistiset oppimisympäristöt palvelevat paremmin oppijoita, jotka ovat tietotasoltaan edistyneitä. Ensimmäisellä tietotasolla olevilla oppijoilla on verrattain vähän tietoa, jotta he pystyisivät rakentamaan henkilökohtaisesti merkityksellisiä representaatioita ja tarvitsevat siksi enemmän ohjausta kuin edistyneemmän tason oppijat. Toisella tietotasolla olevat kehittyneemmät oppijat pystyvät ratkaisemaan monimutkaisempia ja tilannesidonnaisempia ongelmia kuin alemmalla tasolla olevat. Viimeinen ja kolmas tiedon taso on eksperttiys, jossa tieto on sisäisesti johdonmukaista ja tason toimijat kykenevät käyttämään kokemustaan hyödyksi eri tilanteissa. (Jonassen ym. 1993, 231–232) Yliopistoissa pyritäänkin siihen, että opiskelijat saavuttavat edistyneen tiedon tason, jolloin konstruktivistiset lähestymistavat oppimiseen ovat luonnollinen osa toimintaa. (Jonassen ym. 1993, 233 & 245.)

Myös Patrikainen (1999) on tarkastellut omassa tutkimuksessaan oppimiskäsitysten piirteitä korkeakoulun kentällä. Opettajien pedagogisen ajattelun sisältöä ja laajuutta kuvataan kaksijakoisesti, ja tarkastelunäkökulmina ovat behavioristinen puoli ja konstruktivistinen ote. Behavioristisessa puolessa korostuu opettajan rooli oppimistilanteen kontrolloijana ja tiedon jakajana eli toiminta on opettajakeskeistä. Oppija puolestaan on passiivinen tiedon

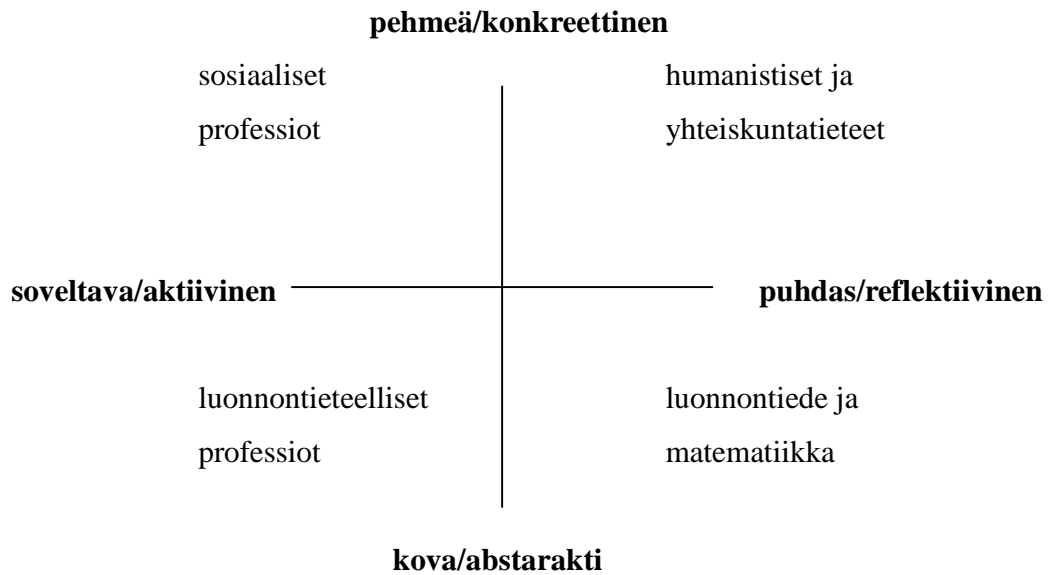
vastaanottaja ja ulkoaopettelijä. Oppiminen tapahtuu yksin ja se on luonteeltaan pirstaleista sekä mekaanista. Konstruktivistisessa otteessa oppija on aktiivinen, itseohjautuva ja pohdiskeleva toimija ja opettajan rooli on oppimisprosessia ohjaava. Kaikki oppimisprosessiin liittyvä toiminta, kuten tavoitteiden asettaminen, on oppijakeskeistä. Oppijan omaksuma tieto rakentuu aikaisemmin opitun pohjalle. Oppiminen on kokonaisvaltaista ja se voi tapahtua myös yhteistoiminnallisissa ryhmissä. Yleisesti ottaen oppimaan oppimisen taidot ovat keskeisessä asemassa konstruktivistisessä lähestymistavassa. (Patrikainen 1999, 85–86, 89–90, 92).

### 3.5 Tieteiden nelikenttäjako

Biglan (1973a, 195–196) on selvittänyt tieteenalojen erityispiirteitä kysymällä amerikkalaisten tutkijoiden mielipiteitä, miten samankaltaisia tai erilaisia eri tieteenalat ovat ominaisuuksiensa perusteella. Vastausten pohjalta on syntynyt kolme ulottuvuutta, jotka ryhmittelevät tieteenaloja. Nämä ulottuvuudet ovat paradigman määrittely (kovat vrs. pehmeät tieteet), tutkimuksen suuntautuminen (perus- vrs. soveltava tutkimus) ja tutkimuskohteen elollisuus (elollinen vrs. eloton tutkimuskohde). Merkittävin ulottuvuus on paradigman määrittely, jonka mukaan tieteet on jaettu koviin ja pehmeisiin tieteisiin. (Biglan 1973a, 195, 201–202.) Sekä Biglanin (1973a, 195, 201–202) että Kuhnin (1970, Ylijoen 2004, 56, mukaan) tutkimusten tulokset viittaavat siihen, että eri tieteenalat eroavat toisistaan paradigmojen määrittelyn suhteen ja tätä eroa on kuvattu Kuhnin (1970, Ylijoen 2004, 56, mukaan) paradigma-käsitteen avulla. Kuhn (1970, Ylijoen 2004, 56, mukaan) siis korostaa, että eri tieteenalat ovat paradigmaattisia eli niissä hallitsee yksimielisyys alan ydinkäsitteistä, teorioista ja metodeista. Pehmeiltä tieteiltä puolestaan uupuu vastaava yksimielisyys. Toisessa ulottuvuudessa eli tutkimuksen suuntautumisessa erottuvat perustutkimusta harjoittavat puhtaat tieteet ja soveltavat tieteet. Kolmantena ulottuvuutena irtautuvat elollista (biologista tai sosiaalista) tai elotonta kohdetta tutkivat tieteenalat. Viimeisenä mainitun ulottuvuuden erotteleva voima oli kuitenkin niin matala, että siitä myöhemmin luovuttiin. Näin ollen syntyi siis näkemys tieteiden jaosta neljään ryppäeseen kahden ulottuvuuden avulla: kovat-puhtaat, kovat-soveltavat, pehmeät-puhtaat ja pehmeät-soveltavat. (Biglan 1973a, 195–196, 201–202.)

Myöhemmin Biglan (1973b, 204) on täydentänyt aiempaa jakoa, kun hän huomasi, että tiederyypät vaihtelevat myös toimintakulttuuriltaan ja -tavoiltaan. Tiederyypät eivät siis eroa toisistaan vain aiemmin määriteltyjen kolmen ulottuvuuden eli paradigman määrittelyn, tutkimuksen suuntautumisen ja tutkimuskohteen elollisuuden suhteen. Esimerkiksi on todettu, että kovat tieteenalat suuntautuvat muita enemmän tutkimukseen ja niissä korostuu tutkijoiden välinen yhteistyö. Pehmeät alat sitoutuvat muita vahvemmin opetukseen ja soveltavat alat puolestaan palvelujen tuottamiseen. Lisäksi eri tieteenalat eroavat myös sen suhteen, minkälaisia julkaisuja tutkijat tuottavat. (Biglan 1973b, 207–208, 213.)

Kolb (1981, 239) puolestaan tarkasteli tieteenalojen erilaistumista opiskelijoiden oppimistyylien pohjalta. Oppimistyyleistä onkin löydettävissä kaksi ulottuvuutta: konkreettinen-abstrakti ja aktiivinen-reflektiivinen. Näitä yhdistelemällä saadaan neljä oppimistyyliä koskevaa tyyppiä. Konvergentissa tyyliissä, jota esimerkiksi insinööriopiskelijat käyttävät, yhdistyvät abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeilu. Tekniikan vahvuutena on teorioiden käytännön soveltaminen. Divergentissä oppimistyyliissä kytkeytyvät yhteen konkreettinen kokemus ja reflektiivinen havainnointi. Lähestymistavan vahvuutena on luovuus, monimutkaisten ilmiöiden tarkastelu useammasta näkökulmasta ja mielekkäiden kokonaisuuksien rakentaminen niistä. Esimerkiksi humanistit hyödyntävät divergenttiä oppimistyyliä. Assimiloivaa oppimistyyliä käyttävät muun perusluonnontiedettä ja matematiikkaa opiskelevat ja sen vahvana puolena on teoreettisten mallien luominen. Lähestymistavassa yhdistyvät abstrakti käsitteellistäminen ja reflektiivinen havainnointi. Viimeisessä oppimistyyliissä, akkommodoivassa liittyy yhteen konkreettinen kokeellisuus ja aktiivinen kokeilu. Muun muassa taloustieteilijät käyttävät tätä oppimistyyliä ja sen vahvuutena on toiminnallisuus ja suunnitelmien käytännön toteuttaminen. (Kolb 1981, 237–238.) Ensisijaista tiedekulttuurien tutkimuksen kannalta on, että Kolb (1981, 239–243) yhdistää määrittelemänsä oppimistyyliä Biglanin jaotteluihin. Oppimistyylien konkreettinen-abstrakti ulottuvuus on vastaava kuin Biglanin pehmeä-kova jaottelu ja aktiivinen-reflektiivinen ulottuvuus kuvaa soveltava-puhdas ulottuvuutta (kuvio 1). Kun kaikki ulottuvuudet yhdistetään, muotoutuu neljänlaisia tiedeyhdistelmiä: 1) luonnontieteet ja matematiikka, 2) luonnontieteeseen pohjautuvat professiot (esimerkiksi insinöörit), 3) sosiaaliset professiot (muun muassa kasvatustiede ja sosiaalityö) ja 4) humanistiset tieteet sekä yhteiskuntatieteet. (Kolb 1981, 240–241, 243.)



KUVIO 1. Tiederyypät Biglanin ja Kolbin mukaan (Ylijoki 2004, 58)

Tieteiden nelikenttäjako on saanut muotonsa 1970-luvulla (Biglan 1973a; 1973b) ja Kolb (1981) täydensi sitä 1980-luvulla. Tällöin esimerkiksi tässä tutkimuksessa mukana oleva informaatioteknologinen tieteenala ei ollut läheskään yhtä merkittävässä asemassa ja kehittynyt kuin nykyisin eikä tätä alaa käsitelty Biglanin ja Kolbin tarkasteluissa. Kuitenkin Ylijoki (2004, 64–65) tarkasteli tutkimuksessaan 1990-luvun lopussa tietojenkäsittelyoppia tieteiden nelikentässä ja sijoitti sen osioon, jossa painottuivat kova ja soveltava tietomuoto. Näin ollen tietojenkäsittelyoppi on tarkastelun mukaan esimerkiksi kauimpana sosiaalityeistä, jotka puolestaan ovat pehmeitä ja puhtaita.

## 4 Palaute

Tässä luvussa tarkastellaan ensin arvioinnin yhteyttä palautteeseen, jonka jälkeen paneudutaan opiskelijapalautteeseen ja sen merkityksiin yliopistokontekstissa. Palauteprosessia kuvataan tarkemmin järjestelmätasolla Jyväskylän yliopiston tiedekuntien laatukäsikirjojen ja koulutusstrategioiden avulla ja esimerkinomaisesti esitellään myös Oulun yliopiston opetuksen laadun arviointijärjestelmää.

### 4.1 Arvioinnin yhteys palautteeseen

Palautekäsite ei ole lainkaan yksiselitteinen ja sen vuoksi on paikallaan syventyä siihen (esim. Fast 2005, 36). Tässä tutkimuksessa hyödynnetään Fastin (2005) tulkintaa Hämäläisen (1994) arvioinnin kuvauksista synonyymina palautteelle, koska parhaimmillaan palaute on tietyn päämäärän toteutumisen arvioimista. Päämääränä voi muun muassa olla opetuksen tai koulutuksen sisällön kehittäminen. Arviointi puolestaan voidaan jakaa viiteen kategoriaan: opetuksen, oppimisen, opintojen, opiskelun kulun ja koulutuksen (tutkintojen) arviointiin. (Hämäläinen 1994, 5-6.) Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti opetuksen arviointiin, mutta sivutaan myös opintojen ja koulutuksen arvioinnin kenttiä. Seuraavaksi tarkastellaan arvioinnin eri muotoja ja syvennytään erityisesti niihin muotoihin, jotka ovat oleellisia tämän tutkimuksen kannalta.

Yleisin arvioinnin muoto on opetuksen arviointi, joka tarkoittaa yksittäisten opetustilanteiden, kuten kurssien tai luentosarjojen, tai niistä muodostettujen opetuskokonaisuuksien arviointia. Lähtökohtana on opettajan toiminta, ja yleensä keskitytään opettajan opetustaitoon, opetustekniikkaan, opetuksen sisältöön, laajuuteen ja relevanttiuteen, opetuksen ulkoisiin olosuhteisiin sekä tarjottuun oheismateriaaliin. Palautteen keräämisen tarkoituksena on kurssien ja opettajan opetustaitojen kehittäminen sekä oppimisen edistäminen. Palautetta kootaan useimmiten kurssin aikana tai sen lopuksi eikä ole välttämättä mielekästä toteuttaa kyselyä samasta kurssista joka kerran jälkeen. (Fast 2005, 36, 40.)

Jos tarkastellaan palautteen antamista opiskelijaperspektiivistä, voidaan todeta, että palautteen saaminen omista suorituksista on jopa tärkeämpää ja mielekkäämpää kuin palautteen



antaminen annetusta opetuksesta. Opiskelijan oppimisen arvioinnin ytimessä on opiskelijan toiminta, ja siinä kartoitetaan oppimistuloksia, -prosessia tai opiskelukäytäntöjä. Oppimisen arvioinnin tavoitteena on oppimistavoitteiden saavuttaminen ja oppimistuloksien arviointi sekä opiskelijan oppimisvalmiuksien kehittäminen. (Fast 2005, 37, 40.)

Kolmantena ulottuvuutena arvioinnissa on opintojen arviointi, joka käsittää opintojen ja tutkintojen rakenteen sekä niiden sisällön arvioinnin. Tällöin tarkastellaan sekä yksittäisten jaksojen merkitystä kokonaisuuden kannalta että tutkinnon asemaa ja sisältöä. Opinnot yhdistävät opiskelun ja opetuksen sekä niiden tavoitteet ja sisällöt. Opintoja arvioitaessa paneudutaan tavallisesti tutkinnon tarkoitukseen, tavoitteisiin ja niiden toteutumiseen. (Hämäläinen 1994, 5.) Tutkintorakenteen kehittäminen, opintosisältöjen ajantasaistaminen ja kehittäminen sekä opintoja mahdollisesti viivästyttävien elementtien havaitseminen ovat opintojen arvioinnin päämääriä. Opintojen arviointia toteutetaan esimerkiksi HOPS-työskentelyn yhteydessä, opintokokonaisuuksien suorittamisen jälkeen ja tutkintorakennemuutoksen yhteydessä. (Fast 2005, 41.)

Opiskelun kulun arviointiin voidaan liittää opiskelijavalinnat, opintojen eteneminen ja valmistuminen. Kaikkia näkökulmia yhdistää se, että ne ovat kiinnostuneita opiskelijan etenemisestä koulutusjärjestelmässä. Käytännössä tarkastellaan, miten ja ketkä valmistuvat. Arvioinnin taustalla on yleensä tarve selvittää, kuinka hyvin tai huonosti järjestelmä toimii. Opiskelun kulkua arvioidaan, koska halutaan selvittää oppimisen näkökulmasta optimaalinen opiskelutahti ja arvioida myös opintojen mitoitusta. Lisäksi taustalla on halu estää opintojen turhaa viivästymistä. Arviointia suoritetaan muun muassa HOPS-työskentelyn yhteydessä ja muutaman vuoden välein erilaisin selvityksin, jotka käsittelevät valmistumista sekä opintojen etenemistä yleisesti. (Fast 2005, 40–41.)

Viimeisenä arvioinnin osa-alueena on koulutuksen arviointi, jossa tarkastellaan työelämän ja koulutuksen välistä yhteyttä. Tämä ulottuvuus voidaan nähdä myös osana opintojen arvioimista. Kiinnostuksen kohteena on useimmiten tietyltä alalta valmistuneiden ammattiin sijoittuminen ja urakehitys, koulutuksen onnistuminen sekä vaikuttavuus. (Hämäläinen 1994, 6.) Koulutusta arvioidaan, koska halutaan tietoa tutkinnon tasosta ja myös kehittää sitä. Lisäksi tavoitteena voi olla tutkinnon yhteismitallisuuden lisääminen sisäisesti, kansal-

lisesti ja kansainvälisesti. Myös opintojen onnistuneisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden selvittäminen sekä koulutuksen tavoitteiden saavuttamisen arviointi ovat merkittävässä asemassa arvioitaessa koulutusta. Koulutusta arvioidaan esimerkiksi kolmen vuoden välein niin sanotulla sijoittumisselvityksellä. (Fast 2005, 40–41.)

## 4.2 Opiskelijapalautteesta

Opiskelijan näkökulmasta mahdollisuus antaa palautetta on elintärkeää, ja se on osa myös opintoihin liittyvää oikeusturvaa. Opiskelijan on voitava osallistua toimintaympäristönsä kehittämiseen, koska opiskelija on opiskelumiljöön asiantuntija. Palautteen antamiseen vaikuttavia tekijöitä opiskelijan perspektiivistä ovat anonymiteetti, palautteen antamisen helppous, oikea ajoitus ja muistettavuus. Palautteen antajan henkilöllisyys pitää säilyttää anonyyminä myös esimerkiksi pienryhmäpalautteissa, mutta toisaalta on mahdollistettava rakentavan palautteen anto myös omalla nimellä, jos opiskelija niin haluaa. Palautteen antamisen helppous tarkoittaa, että se on nopeaa ja vaivatonta, esimerkiksi palautelomakkeen täyttö Internetin välityksellä. Lisäksi helppouden tiedetään madaltavan palautteen antokynystä. On tärkeää, että palautteen keruu ajoitetaan siten, että opiskelijalla on ollut aikaa kypsyttellä ajatuksiaan esimerkiksi kurssista. Tämän vuoksi ei ole mielekäs kerätä palautetta esimerkiksi välittömästi tentin yhteydessä. Palautteen anto ei saa kuitenkaan venyä liian pitkän ajan päähän esimerkiksi kurssin päättymisestä, koska asiat saattavat unohtua. Oikeaan ajoitukseen liittyy myös mahdollisuus palautteen muokkaamiseen sen antamisen jälkeen. On mahdollista, että opiskelija orientoituessaan palautteen antamiseen ei muista kerralla kaikkia asioita vaan haluaisi hieman myöhemmin vielä täydentää vastauksiaan. Muistettavuus voidaankin liittää kiinteästi oikeaan ajoitukseen ja konkreettisesti kurssipalautteen antamisesta muistuttamiseen. Suurena ongelmana palautteen antamisessa on usein alhaiseksi jäävä vastausprosentti. Tämän vuoksi on joissakin tapauksissa pohdittu palautteenannon pakollisuutta, ja sen sitomista osaksi muun muassa opintojakson suorittamiseen tai HOPS-työskentelyyn. Omat rajoituksensa pakollisuudelle asettavat kuitenkin lakiin pohjautuvat tietosuojajohteet ja opiskelijan oikeusturvasäädökset, joiden mukaan palautteenanto ei saa olla pakollista. (Laakso 2008, 31, 33–34, 37, 40–41.)

Opiskelijapalautteen kerääminen on merkittävässä osassa opetuksen kehittämisessä (Pirinen 2000, 119). Tärkeä palautteen käyttökohde on siis opetuksen kehittäminen, johon sisältyy muun muassa opetusmenetelmien ja – materiaalien arviointia, opettajan ammatillista kehittymistä, kurssin yleisen laadun, suunnittelun ja toteutuksen parantumista sekä kehittävää tavoitteiden ja toteutuneiden sisältöjen arviointia. Palautteen anto on lisäksi opiskelijalle vielä yksi mahdollisuus reflektoida oppimaansa ja kurssin merkitystä itselleen. (Laakso 2008, 34–36.) Ja toisaalta opiskelijat voivat antaa opettajille hyödyllisiä vinkkejä opetuksen uudelleen organisointia varten, ja palautteen keruu toimii osaltaan myös sekä opettajan että opiskelijoiden toiminnan motivoijana. Tärkeää on myös opettajien vuorovaikutus opettajakollegoiden kanssa. Opetukseen ja siihen liittyvien periaatteiden pohtiminen ja niistä keskustelu takaa, että opetukseen kuuluvat seikat saavat ansaitsemansa huomion. (Pirinen 2000, 119.) Palautteen merkitys onkin ilmeinen opettajan oman ammattitaidon ja opetuksen kehittämisen kannalta (Laakso 2008, 5). Opetuksen arvostus on kaiken kaikkiaan lisääntynyt ja se näkyy esimerkiksi taukoamattomana keskusteluna opetuksen laadusta ja huomattavina laadullisina panostuksina juuri opetuksen kehittämiseen. (Enkenberg 2004, 9.) Opetuksen kehittämisen näkökulmasta myös opettajan pedagoginen pätevyys on tärkeässä asemassa. Opettajan opetustaito on myös sekä opettajien että opiskelijoiden mielestä merkittävä laadukkuuden kriteeri. (Ylijoki 1994, 53.) Lisäksi opiskelijapalautteiden keräämisessä on tärkeää kerätä muutakin kuin numeerista palautetta, koska sen avulla harvoin saadaan tietoa siitä, miten opetusta pitäisi kehittää. Kun opiskelija ohjataan oikein kohdennettujen kysymysten avulla pohtimaan omaa oppimisprosessiaan, on mahdollista, että epärelevantti palaute, kuten mielipiteet opettajan persoonasta, vähenee (Karjalainen & Alaniska 2006, 17).

Opiskelijoita kiinnostaa erityisesti, kuinka heidän antamaansa palautetta käytetään ja hyödynnetään (Pirinen 2000, 119). Opiskelijan kannalta esimerkiksi palautekäytänteiden läpinäkyvyys on yksi tärkeistä palautteen antamiseen motivoivista tekijöistä. Läpinäkyvyys tarkoittaa sekä laitoksen että siellä työskentelevien opettajien toiminnan näkyväksi tulemisestä. Läpinäkyvyys hyödyttää opiskelijaa palautteen antamiseen motivoivana tekijänä myös siten, että opiskelija voi kehittyä myös palautteen antajana voidessaan nähdä aiempia palautteitaan. (Laakso 2008, 36.) Ensiarvoisen tärkeää on kuitenkin huomata, että opiskelijapalautekäytännöt vaihtelevat laitoksesta, koulutuksesta ja opiskelijoista riippuen. Tämä nä-

kyä usein esimerkiksi siten, että opiskelijat eivät tiedä, mihin palautetta käytetään, ja opettajat pohtivat, kuinka viedä opintojaksopalaute laitostasolle. Yhteiset käytännöt ovatkin merkittävässä asemassa, kun pyritään palauteasioiden läpinäkyvyyteen niin henkilöstön kuin opiskelijoiden parissa. Systemaattinen palautteen kokoaminen on opetuksen kehittämisen työkalu, koska palaute tarjoaa tietoa koko laitoksen opetuksen tasosta. Kyky antaa rakentavaa palautetta on myös yksi opiskelijan oppimisen kehittymisen muoto. (Laakso 2008, 3, 89.)

Palautetta voidaan tarkastella myös yhtenäisen opiskelijapalautejärjestelmän kautta. Se voidaan nähdä opiskelijan, opettajan ja koko opetuksen laadun varmistamisen työkaluna. Palautejärjestelmät ovatkin laadukkaan opetuksen edellytykset. Opiskelijalle pysyvä ja jatkuva palautekäytäntö tarjoaa mahdollisuuden oppia vuorovaikutteista ja rakentavaa palautteen antamista ja vastaanottamista muun muassa itsereflektion kautta. Johdonmukaisen itsearviointin ajatellaankin kehittävän opiskelutaitoja sekä itsearviointikykyä ja sitä kautta myös oppimista. Rakentavan ja kehittävän palautteen antamisen ja vastaanottamisen taito sekä kyky perustella palautetta ovat lisäksi tärkeitä ominaisuuksia sekä työelämässä että sen ulkopuolella toimiessa. Opettajat ovat tärkeässä roolissa, kun kehitetään opetuksen tasoa, sisältöä ja rakennetta. Opiskelijat puolestaan tietävät kokemuksesta, mihin kehittämissuunnitelmat on kohdistettava. Jotta kehittämistieto saadaan laajasti esille ja käyttöön, on erityisesti yhtenäiseen palautejärjestelmään panostettava. (Laakso 2008, 5, 8, 10, 19.)

### **4.3 Palauteprosessin kulku järjestelmätasolla**

#### **4.3.1 Jyväskylän yliopisto**

Jyväskylän yliopiston laitosten ja tiedekuntien laatukäsikirjat pohjautuvat Jyväskylän yliopiston laatukäsikirjaan ja ne ottavat huomioon yliopiston strategiset linjaukset. Yliopiston strategian koulutusosiossa painotetaan muun muassa opetuksen laadun kehittämistä korostamalla keskittymistä pedagogiseen uudistustyöhön, oppimista edistäviin oppimisympäristöihin, uusien koulutusratkaisujen luomiseen sekä opetushenkilökunnan hyviin yliopistopedagogisiin valmiuksiin. Näihin linjauksiin päästään esimerkiksi kehittämällä koulutusta ja tutkimusta tasavertaisesti ja pitämällä yllä niiden välistä vuorovaikutusta. Lisäksi opiske-

lumahdollisuudet, kuten sivuaineet ja viestintäaineet, pidetään monipuolisina ja joustavina. Myös opiskelija-opettaja-suhdetta parannetaan nykyisestä lisäämällä opettajavoimia sekä vähentämällä sisään otettavien opiskelijoiden määrää. (Jyväskylän yliopisto 2010a, 5.)

Jyväskylän yliopiston tiedekuntien laatukäsikirjoissa viitataan usein tiedekuntaneuvoston tehtäviin kuvattaessa tiedekuntien toimintaa. Koska hallinnollisilla rakenteilla on merkitystä yksikön toimintaan, kuvataan tässä lyhyesti tutkimuksen kohteen kannalta olennaista rakennetta eli tiedekuntaneuvostoa. Tiedekunnat määritellään esimerkiksi Jyväskylän yliopiston hallintojohtosäännössä. Sen mukaan niiden hallintoa hoitaa muun muassa tiedekuntaneuvosto. Tiedekuntaneuvoston tehtävänä on esimerkiksi hyväksyä tiedekunnan toimintaja taloussuunnitelma, talousarvio sekä toimintakertomus. Lisäksi se päättää opetussuunnitelmista ja arvioi sekä kehittää osaltaan tiedekunnan koulutusta. (Jyväskylän yliopisto 2011, 8-9).

Tiedekuntien ja avoimen yliopiston opiskelijapalautteenkeräämiskäytänteitä ja hyödyntämistä sekä niihin kiinteästi liittyvää opetuksen kehittämistä kuvataan niiden laatukäsikirjojen ja koulutusstrategioiden pohjalta. Jyväskylän yliopistossa laadunhallintajärjestelmässä esiintyy neljä jatkuvaa vaihetta, jotka ovat suunnittelu, toteutus, arviointi ja kehittäminen (STAK-kehä) (Jyväskylän yliopisto 2010b, 1). Tiedekunnat ovat hyödyntäneet esimerkiksi edellä mainittua kehää omien laatukäsikirjojensa pohjana. Laatukäsikirjojen tarkastelussa käytetään tiedekuntatason tai avoimen yliopiston kohdalla yksikkötason dokumentteja lukuun ottamatta yhteiskuntatieteellistä tiedekuntaa, jossa palautekäytäntöjä ei ole määritelty tiedekuntatasolla. Yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan kohdalla hyödynnetään laitostason kuvauksia, jotta myös kyseisen tiedekunnan toimintaa saadaan kuvatuksi. On huomioitava, että palautekäytäntöjä ja hyödyntämistä on mahdollisesti kuvattu tiedekuntatasoa yksityiskohtaisemmin laitostason laatukäsikirjoissa tai vastaavissa dokumenteissa, mutta niitä ei kuitenkaan tämän tutkimuksen puitteissa ollut mahdollista eikä mielekästä tarkastella. Koska tutkimus keskittyy ylipäänsä tiedekuntatason tarkasteluun, laitostason dokumenttien tarkastelu ei ollut relevanttia.

Humanistinen tiedekunta jakautuu kuuteen eri laitokseen ja se on oppiaineiltaan moninainen. Tiedekunnan laitokset ovat historian ja etnologian, kielten, musiikin, taiteiden ja kult-

tuurin tutkimuksen laitos, viestintätieteiden laitos sekä soveltavan kielen tutkimuksen keskus. Humanistisen tiedekunnan laatukäsikirjassa painotetaan toimintojen läpinäkyväksi tekemistä. Tiedekunnassa ei ole yhtenäistä opiskelijapalauttejärjestelmää, vaan palautteenkeruusta vastaavat laitokset ja opettajat oman opetuksensa osalta. (HTK laatukäsikirja 2008<sup>3</sup>.) Opiskelijapalautteenkeruukäytänteiden yhtenäistäminen ja niiden tekeminen näkyväksi osaksi opetuksen kehittämistä sekä laitosten toiminnan arviointia on yksi tiedekuntatason kehittämiskohde (HTK laatukäsikirja 2008<sup>4</sup>.) Toisena strategisena kehittämistoimenpiteenä mainitaan kaikille laitoksille tehtävä, läpinäkyvä ja tietoteknisesti hyvin toimiva systeemi, jonka avulla palautetta pystytään hyödyntämään (HTK koulutusstrategia 2008, 5).

Humanistisessa tiedekunnassa kerätään palautetta monin erinäisin tavoin: niin suullisesti kuin kirjallisestikin esimerkiksi Korppia tai muita verkkopohjaisia kyselyjä hyödyntäen. Opettajat hyödyntävät kurssipalautetta oman työnsä arvioinnissa ja se huomioidaan myös uusia opetussuunnitelmia työstettäessä. (HTK laatukäsikirja 2008<sup>5</sup>.) Henkilökunta keskustelee säännöllisesti opiskelijoiden kanssa ja kuuntelee opiskelijapalautetta esimerkiksi luku-kausittain järjestetyissä ainejärjestöpalavereissa (HTK laatukäsikirja 2008<sup>6</sup>). Tiedekunnassa kootaan myös palautetta alumneilta työelämään sijoittumisesta ja sen muuttuvista vaatimuksista laitoskohtaisesti. Tämä työelämäpalaute otetaan huomioon myös opetussuunnitelmatyössä (HTK koulutusstrategia 2008, 5; laatukäsikirja 2008<sup>7</sup>). Lisäksi yliopiston rekrytointi- ja uraohjausyksikkö kokoaa palautetta tiedekunnan opiskelijoilta muun muassa opetuksesta, opiskeluympäristöistä ja työllistymisestä valmistumisajankohtana (HTK laatukäsikirja 2008<sup>8</sup>).

Jokaisella humanistisen tiedekunnan laitoksella toimii myös opetuksen kehittämisryhmä, jossa on opiskelijaedustus. Ryhmä yhdessä laitoksen johtajan, pedagogisen johtajan ja opintohallinnon tukihenkilöiden kanssa vastaa laitoksen opetuksen kehittämisestä ja käytännöistä. Lisäksi tiedekunnan tasolla, palvelukeskuksessa, toimii opintotiimi, joka nivoo yhteen opintoasioiden koordinoinnin ja kehittämisen niin laitosten kesken kuin laitosten ja tiede-

---

<sup>3</sup> <https://www.jyu.fi/hum/esittely/laatukaesikirja/yleiskuvaus>;

[https://www.jyu.fi/hum/laadunvarmistus/laatu/3\\_koulutus/1\\_kandidaatti\\_ja\\_maisterikoulutus](https://www.jyu.fi/hum/laadunvarmistus/laatu/3_koulutus/1_kandidaatti_ja_maisterikoulutus)

<sup>4</sup> [https://www.jyu.fi/hum/laadunvarmistus/laatu/3\\_koulutus/1\\_kandidaatti\\_ja\\_maisterikoulutus](https://www.jyu.fi/hum/laadunvarmistus/laatu/3_koulutus/1_kandidaatti_ja_maisterikoulutus)

<sup>5</sup> [https://www.jyu.fi/hum/laadunvarmistus/laatu/3\\_koulutus/1\\_kandidaatti\\_ja\\_maisterikoulutus](https://www.jyu.fi/hum/laadunvarmistus/laatu/3_koulutus/1_kandidaatti_ja_maisterikoulutus)

<sup>6</sup> [https://www.jyu.fi/hum/laadunvarmistus/laatu/1\\_johtaminen/2\\_henkilostojohtaminen](https://www.jyu.fi/hum/laadunvarmistus/laatu/1_johtaminen/2_henkilostojohtaminen)

<sup>7</sup> [https://www.jyu.fi/hum/laadunvarmistus/laatu/3\\_koulutus/1\\_kandidaatti\\_ja\\_maisterikoulutus](https://www.jyu.fi/hum/laadunvarmistus/laatu/3_koulutus/1_kandidaatti_ja_maisterikoulutus)

<sup>8</sup> [https://www.jyu.fi/hum/laadunvarmistus/laatu/3\\_koulutus/1\\_kandidaatti\\_ja\\_maisterikoulutus](https://www.jyu.fi/hum/laadunvarmistus/laatu/3_koulutus/1_kandidaatti_ja_maisterikoulutus)

kunnan kanslian välillä. (HTK laatukäsikirja 2008<sup>9</sup>.) Koulutusta on ylipäänsä koko ajan kehitettävä humanistisen tiedekunnan koulutusstrategian (2008, 4) mukaan, jotta koulutus pysy laadukkaana, tutkimukseen perustuvana ja työelämän, yhteiskunnan sekä kansainvälistymisen näkökulmasta tarkoituksenmukaisena. Koulutuksen ja opetuksen toimeenpano ja arviointi ovatkin kiinteästi yhteydessä niiden kehittämiseen ja laitokset kehittävät opetustaan niin palautteen kuin arviointien pohjalta. (HTK koulutusstrategia 2008, 4.) Opetuksen laadun arvioinnissa käytetään mittareina muun muassa opinnäytteiden arviointia ja erillisiä opetuksen laadun arviointeja (HTK laatukäsikirja 2008<sup>10</sup>). Lisäksi tiedekunnan työsuunnitelmissa ja opetusperiodeissa pyritään mahdollistamaan esimerkiksi opetushenkilökunnan pedagogisen osaamisen kehittäminen (HTK koulutusstrategia 2008, 6).

Informaatioteknologian tiedekunnassa on kaksi opetuslaitosta, jotka ovat tietotekniikan ja tietojenkäsittelytieteiden laitokset. Tiedekunnan laatukäsikirjassa kannustetaan jokaista toimijaa antamaan panoksensa niin tiedekunnan kuin laitostenkin palautteen antamiseen ja toiminnan arvioimiseen sekä näiden myötä toiminnan edelleen kehittämiseen. (ITK laatukäsikirja 2009, 1-2.) Tiedekunnassa kootaan monenlaista palautetta, mutta toiminnasta puuttuu systemaattisuus, jonka vuoksi palautejärjestelmän kehittäminen on käynnistetty syksyllä 2008 (ITK koulutusstrategia 2008, 15). Palautetta kootaan niin yksittäisistä kursseista (opettajat) kuin koko tutkinnoistakin (opintoasiainpäällikkö). Tutkintoa koskevaa palautetta tiedustellaan valmistuneilta Korppi-kyselyn avulla. Lisäksi laitokset keräävät eri tavoin palautetta opetussuunnitelmien kehittämistä ja opetusohjelmien suunnittelua varten. Laitosten opetuksesta vastaavat johtajat hyödyntävät näistä kyselyissä saatua tietoa opetuksen kehittämisessä. Opintojen rakennetta ja sisältöä pyritäänkin kehittämään sekä niiden tavoitteiden että niistä saadun palautteen perusteella. (ITK koulutusstrategia 2008, 15; laatukäsikirja 2009, 47–49.) Palautteiden läpikäymistä ja mahdollisten muutosten esittelyä tapahtuu myös laitoskohtaisissa opetuksen iltapäivissä tai vastaavissa tapahtumissa, joita järjestetään vähintään kerran vuodessa (ITK koulutusstrategia 2008, 15). Lisäksi palautetta saadaan valmistuneilta opiskelijoilta työelämään sijoittumisesta, sen vaatimuksista ja koulutuksen työelämävastaavuudesta esimerkiksi yliopiston Ura- ja rekrytointipalveluiden, alan järjestöjen sekä yhteistyökumppaneiden kautta (ITK koulutusstrategia 2008, 15; laatukäsi-

<sup>9</sup> [https://www.jyu.fi/hum/laadunvarmistus/laatu/3\\_koulutus/yleiskuvaus](https://www.jyu.fi/hum/laadunvarmistus/laatu/3_koulutus/yleiskuvaus)

<sup>10</sup> [https://www.jyu.fi/hum/laadunvarmistus/laatu/1\\_johtaminen/5\\_laaturyon\\_johtaminen](https://www.jyu.fi/hum/laadunvarmistus/laatu/1_johtaminen/5_laaturyon_johtaminen)

kirja 2009, 20, 46). Myös tiedekunnan opiskelijoille kuuluu vastuu opetuksen kehittämistä. Ainejärjestöjen edustajat osallistuvat koulutuksen suunnitteluun, esimerkiksi erilaisissa työryhmissä tiedekuntaneuvoston lisäksi. Yksittäisen opiskelijan roolissa korostetaan omatoimisuutta ja aktiivisuutta, jotka tarkoittavat muun muassa palautteen antamisista opetuksesta sovittua käytäntöä noudattaen, vastaamalla opetusta koskeviin kyselyihin ja olemalla vuorovaikutuksessa opetushenkilökunnan kanssa. Näin opiskelijat osallistuvat osaltaan opetuksen kehittämiseen. (ITK laatukäsikirja 2009, 35, 38.)

Informaatioteknologian tiedekunnassa on viimeisen reilun kymmenen vuoden ajan harjoitettu koulutukseen liittyvän toiminnan yhtäjaksoista rakenteellista kehittämistä ja uudelleen profilointia. Tiedekunnan koulutusstrategiset tavoitteet on jaettu kahteen ryhmään, ensi- ja toissijaisiin, niiden tärkeyden perusteella. Tavoitteiden rinnalla on myös kuvattu keinoja niiden saavuttamiseksi. Tämän tutkimuksen kannalta relevantit tavoitteet ja keinot löytyvät toissijaisesta ryhmästä. Yhtenä tavoitteena tiedekunnassa on panostaa palautejärjestelmäprosessien kehittämiseen. Tähän pyritään esimerkiksi opiskelijapalautejärjestelmän luomisella ja hyödyntämällä aiempaa aktiivisemmin Korpissa olevia ja muita kyselyitä. Lisäksi tärkeänä osana opiskelijapalautejärjestelmää nähdään palaute alumneilta. Tiedekunnassa pyritään myös opetustarjonnan ja –muotojen monipuolistamiseen henkilökunnan pedagogisella kouluttautumisella, käytännön opetustaitojen kehittämällä ja hyödyntämällä alumni-verkostoa opetuksessa ja sen kehittämässä sekä laitoksille perustettavien opetuksen kehittämistyöryhmien avulla. Opetuksen kehittämistyöryhmiä luotsaavat laitosten pedagogiset johtajat. Kehittämistyöryhmien tehtävänä on huomioida opettamisen kehittämistarpeita ja suunnitella sekä ohjata parannusehdotuksia käytäntöön (ITK koulutusstrategia 2008, 5-6, 9, 14, 21.)

Kasvatustieteiden tiedekunta koostuu myös kahdesta laitoksesta. Nämä laitokset ovat kasvatustieteiden ja opettajankoulutuslaitos (KTK laatukäsikirja 2008<sup>11</sup>). Tiedekunnassa on jo kauan panostettu opetuksen kehittämistyöhön ja siellä on esimerkiksi vuonna 2008 tehty aloite osallistua koulutuksen laatuysikköhakuun (KTK laatukäsikirja 2008<sup>12</sup>). Lisäksi laatukäsikirjassa korostetaan opetuksen kehittämistä keskeisenä osana opetustoimintaan osallistuvien henkilöiden toimenkuvaa. Tämän vuoksi palautetta opetuksesta kerätään moninai-

---

<sup>11</sup> <https://www.jyu.fi/edu/laadunvarmistus/laatukasikirja/johdanto>

<sup>12</sup> <https://www.jyu.fi/edu/laadunvarmistus/laatukasikirja/koulutus/tutkintotavoitteinen/peruskoulutus/opetus>



sesti opetuksen kehittämiseksi. Palautteen keruu on kuitenkin suurelta osin opettaja- ja opintojaksokohtaista, joka tarkoittaa, että opettaja kerää palautetta omasta opetuksestaan ja hyödyntää sitä oman toimintansa kehittämisessä. Palaute otetaan huomioon kuitenkin myös opetussuunnitelmia työstettäessä. Palautetta kerätään jonkin verran myös keskitetyistä suuremmista kokonaisuuksista, kuten tiedekunnan yhteisistä perusopintojaksoista ja menetelmäopinnoista. Palautetoimintaan kuuluu lisäksi esimerkiksi tiedekunnan ja laitosten johdon ainejärjestöjen edustajien kanssa käymät arviointikeskustelut. Lisäksi palautetietoa jaetaan erilaisissa työryhmissä, joissa opiskelijat ja eri sidosryhmien edustajat ovat jäseninä. Kootun palautteen viestimisessä ja jakamisessa on vielä ratkaistavia kysymyksiä, kuten palautteen kokoaminen www-sivuille opiskelijoiden nähtäväksi. Moninaisista ja yksilöllisistä palautekäytänteistä johtuen tiedekunnassa ei ole tukevaa pohjaa koulutustoiminnan laadun järjestelmälliselle kehittämiselle. (KTK laatukäsikirja 2008<sup>13</sup>.) Keskeisenä opetuksen laadun edistämisen osa-alueena onkin nimenomaan palautejärjestelmän (yliopiston koulutusbarometri) kehittäminen, joka sisältää määrällisten indikaattorien lisäksi myös korkeatasoisen koulutuksen laadulliset indikaattorit. Laadullisia mittareita peräänkuulutetaan, koska tiedekunnan mukaan vain niiden avulla on mahdollista saada tietoa laadullisten tavoitteiden saavuttamisesta. (KTK koulutusstrategia 2008, 6; laatukäsikirja 2008<sup>14</sup>.) Kasvatustieteiden tiedekunnassa on myös tarkoitus luoda palautejärjestelmä koulutuksen työelämävastaavuudesta. Lisäksi tiedekunnan sisäisessä toiminnassa opetuksen arviointia on tarkoitus järjestelmällistää sopimalla joka vuosi tiedekunnan yhteisistä teemoista, johon arviointi kulloinkin keskittyy. Koulutuksen laatuun halutaan tiedekunnassa keskittyä myös osaavan henkilökunnan rekrytoinnin avulla. Tämä tarkoittaa sitä, että opetushenkilökunnan valinnassa korostetaan pedagogista koulutusta ja ansioituneisuutta. Lisäksi tiedekunnassa jo työskentelevien henkilöiden osaamista halutaan kehittää ajan vaatimusten mukaisesti, esimerkiksi antamalla valmiuksia uudenlaisten tehtävien hoitamiseen. (KTK koulutusstrategia 2008, 6, 10.)

---

<sup>13</sup>

<https://www.jyu.fi/edu/laadunvarmistus/koulutus/tutkintotavoitteinen/peruskoulutus/opetus/opet#opetuksen-arviointi>

<sup>14</sup>

<https://www.jyu.fi/edu/laadunvarmistus/koulutus/tutkintotavoitteinen/peruskoulutus/opetus/opet#opetuksen-arviointi>

Kasvatustieteiden tiedekunnassa kerätään opettaja- ja opintojaksokohtaisen palautteen lisäksi palautetta myös suuremmista opintokokonaisuuksista. Tiedekunnan yhteisistä perusopintokursseista kootaan opiskelijapalautetta Korppi-kyselyn avulla, joka välitetään palauttekoordinaattorin kautta opettajille. Palautteet säilytetään ja niiden perusteella kehitetään opetusta tarvittaessa. Menetelmäopintojen opiskelijapalautte kootaan sähköisellä arviointilomakkeella. Opiskelijat saavat sähköpostitse heti kurssin päätyttyä linkin, jonka kautta he voivat anonymisti täyttää menetelmäopintojaksoa koskevan arviointilomakkeen. Siinä opiskelijaa pyydetään arvioimaan opetusjakson tavoitteita, järjestelyjä, työskentelytapoja suorittamisedellytyksiä. Lisäksi lomakkeessa kysytään palautetta ja mielipiteitä opetuksen tasosta, kurssin kuormittavuudesta ja opiskelijan henkilökohtaisesta suoriutumisesta opintojaksosta. Lukukauden päätteeksi opintojaksojen palautteista kootaan yhteisraportti, jota tarkastellaan menetelmäryhmän kokouksissa. Raportti myös tallennetaan. (KTK laatukäsikirja 2008<sup>15</sup>.) Tiedekunta saa palautetta myös valmistuneilta opiskelijoilta yliopiston Ura- ja rekrytointipalveluiden tekemien systemaattisten kyselyjen kautta (KTK koulutusstrategia 2008, 8; laatukäsikirja 2008<sup>16</sup>). Lisäksi tiedekunnassa on tarkoitus panostaa järjestelmälliseen alumnitoimintaan (KTK koulutusstrategia 2008, 6).

Kasvatustieteiden tiedekunnassa toimii opetuksen kehittämisryhmä, johon kuuluu opintoasianpäällikkö, laitosten tai yksikköjen pedagogiset johtajat ja/tai vastaavat henkilöt, amanuenssit ja opiskelijoiden edustajat (KTK laatukäsikirja 2008<sup>17</sup>). Opetuksen kehittämisryhmän tehtäviin kuuluvat muun muassa valmisteleva opetussuunnitelmatyö ja tiedekunnan koulutukseen sekä opetukseen liittyvä suunnittelu- ja kehitystyö, kuten palautejärjestelmien kehittäminen (KTK koulutusstrategia 2008, 6; laatukäsikirja 2008<sup>18</sup>). Opetuksen kehittämisryhmän toimenkuvaan kuuluu myös määrittää yhteisten opintojaksojen opiskelijapalautteikäytännöt ja jokaisen lukuvuoden olennaiset arviointikohteet. (KTK laatukäsikirja 2008<sup>19</sup>).

---

<sup>15</sup> <https://www.jyu.fi/edu/laadunvarmistus/laatukasikirja/koulutus/tutkintotavoitteinen/peruskoulutus/opetus>

<sup>16</sup> <https://www.jyu.fi/edu/laadunvarmistus/johtaminen/yj>

<sup>17</sup> <https://www.jyu.fi/edu/laadunvarmistus/laatukasikirja/koulutus/tutkintotavoitteinen/peruskoulutus/opetus>

<sup>18</sup> <https://www.jyu.fi/edu/laadunvarmistus/laatukasikirja/koulutus/tutkintotavoitteinen/peruskoulutus/opetus>

<sup>19</sup> <https://www.jyu.fi/edu/laadunvarmistus/laatukasikirja/koulutus/tutkintotavoitteinen/peruskoulutus/opetus>

Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta koostuu liikuntabiologian, liikuntatieteiden ja terveystieteiden laitoksista (LTK laatukäsikirja 2009<sup>20</sup>). Tiedekunnan koulutustoiminta on ollut luonteeltaan jatkuvasti kehittyvää koko olemassaolonsa ajan. Käytössä olevien toimintamallien päivittäminen ja keskittyminen enenemissä määrin koulutuksen laadun arviointiin ovat olennaisia osia koulutuksen kehittämässä. (LTK koulutusstrategia 2008, 7.) Tiedekunnassa painotetaan myös laitosrajat ylittävää hyvien käytänteiden löytämistä ja jakamista sekä tiedekunnan yhteisten toimintatapojen eteenpäin viemistä (LTK laatukäsikirja 2009<sup>21</sup>). Laatukäsikirjan toivotaan jatkossa synnyttävän keskustelua niin laitoksilla kuin tiedekunnassakin toiminnan arvioinnista, palautteen antamisesta ja näiden myötä koko toiminnan kehittämisestä (LTK laatukäsikirja 2009<sup>22</sup>).

Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnassa opettajat keräävät kurssipalautetta pitämästään opetuksesta, ja palaute toimii opettajien itsearvioinnin apuvälineenä (LTK laatukäsikirja 2009<sup>23</sup>). Myös valmistuneilta opiskelijoilta kerätään palautetta sekä yliopiston Ura- ja rekrytointipalveluiden että laitosten toimesta. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta hyödyntää näitä palautteita mahdollisuuksien mukaan opetussuunnitelmien uudistamis- ja kehittämistyössä. (LTK laatukäsikirja 2009<sup>24</sup>.) Lisäksi laitoksilla toimivat opetuksen kehittämissyöryhmät ja tiedekunnassa on dekaanin nimittämä koulutustoimikunta, johon kuuluvat opintoasiainpäällikkö sekä laitosten henkilökuntaa ja koulutusalojen opiskelijoita (LTK laatukäsikirja 2009<sup>25</sup>). Toimielinten opiskelijajäsenet antavat palautetta joka vuosi opetussuunnitelman tarkistuksen yhteydessä sekä tekevät siihen myös muutosehdotuksia. Kaikille tiedekunnan laitoksille on nimetty pedagoginen johtaja, joka vastaa opetuksesta ja opintoasioista. Pedagogisen johtajan tehtävänä on seurata ja arvioida opetusta kaikilla tasoilla ja tehdä sitten parannusehdotuksia. (LTK laatukäsikirja 2009<sup>26</sup>.) Lisäksi laatukäsikirjassa huomautetaan, että tiedekuntaan olisi tarpeen kehittää yhteinen ja järjestelmällisesti toteutettu kysely opinnoista, opiskelusta ja työhön sijoittumisesta (LTK laatukäsikirja 2009<sup>27</sup>).

<sup>20</sup> [https://www.jyu.fi/sport/LTK\\_laaturakasikirja/etusivu](https://www.jyu.fi/sport/LTK_laaturakasikirja/etusivu)

<sup>21</sup> [https://www.jyu.fi/sport/LTK\\_laaturakasikirja/johtaminen/strateginen\\_johtaminen/suunnittelu](https://www.jyu.fi/sport/LTK_laaturakasikirja/johtaminen/strateginen_johtaminen/suunnittelu)

<sup>22</sup> [https://www.jyu.fi/sport/LTK\\_laaturakasikirja/etusivu](https://www.jyu.fi/sport/LTK_laaturakasikirja/etusivu)

<sup>23</sup> [https://www.jyu.fi/sport/LTK\\_laaturakasikirja/tutkintotavoitteinen/peruskoulutus/arviointi](https://www.jyu.fi/sport/LTK_laaturakasikirja/tutkintotavoitteinen/peruskoulutus/arviointi)

<sup>24</sup> [https://www.jyu.fi/sport/LTK\\_laaturakasikirja/koulutus/tutkintotavoitteinen/peruskoulutus/arviointi](https://www.jyu.fi/sport/LTK_laaturakasikirja/koulutus/tutkintotavoitteinen/peruskoulutus/arviointi);  
[https://www.jyu.fi/sport/LTK\\_laaturakasikirja/vuorovaikutus/arviointi](https://www.jyu.fi/sport/LTK_laaturakasikirja/vuorovaikutus/arviointi)

<sup>25</sup> [https://www.jyu.fi/sport/LTK\\_laaturakasikirja/koulutus/tutkintotavoitteinen/peruskoulutus/suunnittelu](https://www.jyu.fi/sport/LTK_laaturakasikirja/koulutus/tutkintotavoitteinen/peruskoulutus/suunnittelu)

<sup>26</sup> [https://www.jyu.fi/sport/LTK\\_laaturakasikirja/koulutus/tutkintotavoitteinen/peruskoulutus/arviointi](https://www.jyu.fi/sport/LTK_laaturakasikirja/koulutus/tutkintotavoitteinen/peruskoulutus/arviointi)

<sup>27</sup> [https://www.jyu.fi/sport/LTK\\_laaturakasikirja/koulutus/tutkintotavoitteinen/peruskoulutus/kehittaminen](https://www.jyu.fi/sport/LTK_laaturakasikirja/koulutus/tutkintotavoitteinen/peruskoulutus/kehittaminen)

Matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa on neljä laitosta: bio- ja ympäristötieteiden, fysiikan, kemian sekä matematiikan ja tilastotieteen laitokset (MLTK laatukäsikirja 2007, 3). Tiedekunnassa on arvioitu ja kehitetty opetusta järjestelmällisesti yli 20 vuoden ajan yhteistyössä ainejärjestöjen kanssa. Hyvä opetus onkin arvossa matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa. (MLTK koulutusstrategia 2009, 4.) Niin laitos kuin tiedekuntatason laatukäsikirjoissa alleviivataan toiminnan jatkuvaa kehittämistä arvioinnin ja palautteen antamisen kautta (MLTK laatukäsikirja 2007, 2). Tiedekunnassa on lisäksi panostettu henkilökunnan pedagogisen osaamisen kehittämiseen jo kaksi vuosikymmentä ja tätä toimintaa harjoitetaan myös jatkossa (MLTK koulutusstrategia 2009, 5; MLTK laatukäsikirja 2007, 19). Koulutusstrategiassa (MLTK 2009, 5) painotetaan, että henkilökunnan osaaminen on huippututkimuksen ja laadukkaan koulutuksen avaintekijä.

Matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan koulutuksen ja opetuksen seurantaan ja arviointiin osallistuu monia tahoja. Opetus, siihen liittyvät toimenpiteet ja aloitteet kuuluvat keskeisesti opintoasioista vastaavien henkilöiden (pedagoginen johtaja, varajohtaja ja varadekaani) toimenkuvaan. Lisäksi opetushenkilökunta ja opiskelijat ottavat osaa opetuksen ja opetussuunnitelmien kehittämiseen muun muassa erilaisissa työryhmissä, kuten opetuksen kehittämistyöryhmässä tai vastaavissa toimielimissä. (MLTK laatukäsikirja 2007, 18–19.) Opiskelijat ovat päävastuussa kurssipalautteen keruusta matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa. Opiskelijaedustajat keräävät kurssipalautteen nettipohjaisilla kyselyillä, jonka jälkeen ainejärjestöt koostavat tiedot. Nämä koonnit ovat opiskelijoiden nähtävillä muun muassa laitosten kotisivuilla. (MLTK laatukäsikirja 2007, 18–19.) Opetushenkilökunta puolestaan käyttää kerättyä palautetta opetuksensa kehittämiseen (MLTK koulutusstrategia 2009, 4). Opettajat ja opiskelijat keskustelevat opetuksesta palautteiden innoittamina sekä kurssien aikana että lukukausittain järjestettävissä opetuksen iltapäivissä. Myös valmistumisvaiheessa olevilta opiskelijoilta kerätään järjestelmällisesti palautetta Korpin avulla muun muassa opetuksesta ja opiskeluympäristöstä. (MLTK laatukäsikirja 2007, 19.) Lisäksi tiedekunta saa tietoa työelämää koskevista vaatimuksista kyselyillä, jotka kohdistetaan esimerkiksi tutkimus- ja koulutusyhteistyökumppaneille sekä alumneille. (MLTK koulutusstrategia 2009, 4.) Niin opiskelijoilta kuin jo työelämään siirtyneiltä henkilöiltä kerättyä palautetta hyödynnetään tiedekunnassa opetuksen, oppimisympäristöjen, opetussuunnitel-

mien ja -ohjelmien kehittämistyössä (MLTK laatukäsikirja 2007, 19; koulutusstrategia 2009, 4).

Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunta (nykyinen kauppakorkeakoulu), on Jyväskylän yliopiston kauppatieteellisen alan yksikkö<sup>28</sup>. Nimenmuutoksesta huolimatta sekä laatukäsikirjassa että koulutusstrategiassa käytetään edelleen taloustieteellisen tiedekunnan nimeä, mistä johtuen myös tässä kuvauksessa noudatetaan samaa linjaa. Taloustieteellisen tiedekunnan laatukäsikirjassa linjataan, että laadukas koulutus ja opetus ovat keskeisimpiä yksikön tavoitteita ja menestystekijöitä (TTK laatukäsikirja 2008, 25–26; koulutusstrategia 2009, 1). Koulutusstrategiassa mainitaan menestystekijöiksi muun muassa koulutuksen systemaattinen arviointi ja kehittäminen sekä osaava ja pätevä henkilökunta. Koulutuksen järjestelmällisen arvioinnin ja kehittämisen perusyksikkönä toimii tiedekunnan opetuksen kehittämistyöryhmä, jonka vetäjä on yksikön pedagoginen johtaja. Tavoitteena on hyödyntää ryhmää entistä enemmän opetuksen kehittämisessä opetuksen laadukkuuden lisäämiseksi (TTK koulutusstrategia 2009, 1, 5.) Opetuksen kehittämistyöryhmän tehtäviin kuuluu yleisesti mainitun koulutuksen ja opetuksen kehittämistyön lisäksi laatukäsikirjan (TTK laatukäsikirja 2008, 4, 29) mukaan esimerkiksi pitkän aikavälin strategioiden tavoitteiden muotoileminen ja hyvien käytänteiden levittäminen. Koulutusstrategiassa (2009, 6) mainitaan lisäksi, että ryhmässä keskitytään esimerkiksi myös tiedekunnan palautejärjestelmän seuraamiseen ja kehittämiseen sekä tiedekunnassa tehtävien itsearviointien pohjalta tehtyjen kehittämis ehdotuksien tuottamiseen tiedekuntaneuvostolle. Näitä kehittämisteemoja esitellään tiedekuntaneuvoston lisäksi vuosittain järjestettävässä kehittämisiltapäivässä. Lisäksi opetuksesta vastaavien henkilöiden osaamista tuetaan esimerkiksi tukemalla heitä käytännön opetustaitojen kehittämisessä. (TTK koulutusstrategia 2009, 3, 6.)

Koska taloustieteiden tiedekunnassa painotetaan korkeaan opetuksen ja koulutuksen laatuun pääsemistä, opiskelijapalautetta hyödynnetään aktiivisesti. Myös itsearvioinnit sekä proaktiivinen osallistuminen niin sisäisiin kuin ulkoisiin arviointeihin ovat osa korkealaatuisen opetuksen varmistamista. (TTK koulutusstrategia 2009, 6). Myös laatukäsikirjan toivotaan osaltaan kehittävän toimintaa toiminnan arvioinnin ja palautteen antamisen kautta (TTK laatukäsikirja 2008, 2). Tiedekunnassa kootaan opiskelijapalautetta kaikesta koulu-

---

<sup>28</sup> <https://www.jyu.fi/jsbe/jsbe>

tuksesta, ja sitä käytetään aktiivisesti koulutuksen kehittämiseen. Palaute toimii myös lähtökohtana suunnittelussa, joka koskee opintosuunnitelmaa, opintovaatimuksia ja koulutusta. (TTK laatukäsikirja 2008, 27; koulutusstrategia 2009, 6.) Opiskelijoiden mielipide otetaankin huomioon koulutuksen suunnittelussa ja heidän odotetaan omalta osaltaan ottavan osaa opetuksen kehittämiseen antamalla palautetta käytössä olevan opintojaksopalautekäytännön mukaisesti. (TTK laatukäsikirja 2008, 28, 34.) Alumneilta niin kuin Suomen Ekonomiliitto SEFE:ltäkin saadaan puolestaan palautetta työelämän vaatimusten muutoksista (TTK koulutusstrategia 2009, 5). Lisäksi taloustieteellisessä tiedekunnassa pidetään joka kevätlukausi palauteiltapäivä, joka järjestetään yhteistyössä Suomen Ekonomiliiton SEFE:n kanssa (TTK koulutusstrategia 2009, 6-7).

Yhteiskuntatieteelliseen tiedekuntaan kuuluu kaksi laitosta, jotka ovat yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos sekä psykologian laitos. Yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa laatukäsikirjan tavoitteena on luoda puitteet keskustelulle, jossa voidaan arvioida toimintaa, antaa palautetta ja kehittää näiden kautta koko tiedekunnan toimintaa. Opetuksen ja koulutuksen kehittämistä pidetään tärkeänä ja yhtenä tiedekunnan päämääränä onkin saada uusia opetuksen laatuysikköstatuksia. (YTK laatukäsikirja 2009, 1, 37.) Tiedekunnassa panostetaan myös henkilökunnan koulutukseen esimerkiksi pedagogisen osaamisen suhteen (YTK koulutusstrategia 2008, 9).

Saatu palaute ja koottu arviointitieto toimivat yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa peruskoulutuksen kehittämisen lähtökohtana. Tähän kehittämistyöhön osallistuvat muun muassa tiedekunnan opintoasioiden tiimi ja laitosten eri toimijat. (YTK laatukäsikirja 2009, 53.) Laitoksilla on lisäksi useita koulutuksen arviointiin ja kehittämiseen keskittyviä ryhmiä. Esimerkiksi kummallakin laitoksella toimivat pedagogisten johtajien vetämät opetuksen kehittämistyöryhmät, jotka toimivat laitosten tasolla palautekanavina annetusta opetuksesta ja koulutuksesta. (YTK koulutusstrategia 2008, 9; laatukäsikirja 2009, 51, 53.) Kehittämistyöryhmissä keskeisenä toimintamuotona on keskustelu eri näkökulmista ja sitä kautta uusien toimintatapojen löytäminen ja hyvien käytänteiden levittäminen.

Opiskelijoiden osallistumista laatutyön eri vaiheisiin pidetään tiedekunnassa tärkeänä. Tämän vuoksi esimerkiksi laatua käsittelevissä työryhmissä on opiskelijaedustus ja osa aine-

järjestöistä kokoa myös kurssipalautetta. Lisäksi opiskelijat voivat antaa palautetta muun muassa työryhmiä vapaamuotoisemmin ainejärjestöjen organisoimissa henkilökunnan ja opiskelijoiden yhteisissä kahvihetkissä ja illanvietoissa. Kaiken kaikkiaan tiedekunnassa korostetaan opiskelijapalautteen merkitystä koulutuksen suunnittelussa. Lisäksi joissakin tiedekunnan oppiaineissa järjestetään opintojen päätteeksi seminaari, jossa opiskelijat voivat arvioida saamaansa opetusta ja koulutusta kokonaisuutena. Tiedekunnassa hyödynnetään myös yliopiston Ura- ja rekrytointipalvelujen tuottamaa tietoa valmistuneiden työllistymisestä sekä koulutuksen työelämävastaavuudesta. (YTK laatukäsikirja 2009, 20–21, 26, 39, 44, 52–53.)

Palautesysteemit ovat jakaantuneet yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa laitoskohtaisesti. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksella kurssipalautteen keräämisestä ovat vastuussa joko opettajat tai ainejärjestöt. Kerättyä palautetta käytetään sekä kurssien opetuksen kehittämisessä että muussa opetussuunnitelmatyössä. Palautteenkeruumuotoja ovat lomakkeet, raportit, suullinen palaute sekä Korpissa annettava sähköinen palaute. Tentittyjen kirjojen arviointi perustuu esimerkiksi niiden pohjalta kirjoitettuihin esseevastauksiin. Laitoksen opiskelijoilta kerätään myös kokonaispalautetietoa opinnoista, ohjauksesta ja muista opintoihin liittyvistä asioista. Kerättyä kokonaispalautetta hyödynnetään opetussuunnitelmien uudistuksessa. Psykologian laitoksella puolestaan kerätään palautetta opintojaksojen palauttejärjestelmän avulla ja järjestelmä toimiikin säännöllisen palautteenkeruun välineenä (YTK laatukäsikirja 2009, 51–52.) Vastuu palautteen keräämisestä ja kokoamisesta on ainejärjestöllä. Palautetta käydään läpi ja sitä työstetään laitoksen eri tahojen kokouksissa. (YTK koulutusstrategia 2008, 9; laatukäsikirja 2009, 52.) Lisäksi Psykonet-verkoston virtuaaliopetuksen kursseista kootaan oma palautteensa (YTK laatukäsikirja 2009, 52).

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksella keskustellaan kursseista tarpeen mukaan henkilökuntakokouksissa ja psykologian laitoksella keskustellaan kaikista kursseista. Opiskelijajärjestöjen edustajille on varattu mahdollisuus osallistua näihin kokouksiin ja tuoda esiin ajankohtaisia asioita. Kokouksissa arvioidaan myös koulutusta ja siitä saatua palautetta. Yhteisissä keskusteluissa pyritään löytämään mielekäs merkitys saadulle palautteelle, jotta huomattuihin epäkohtiin pystyttäisiin reagoimaan oikealla tavalla. Lisäksi pidetään tärkeänä viestiä opiskelijoille siitä, miten palaute vaikuttaa koulutukseen. Tämä on tärkeä osa palautteen käsittelyä. (YTK laatukäsikirja 2009, 51–52.)

Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto on Jyväskylän yliopiston erillislaitos, joka toteuttaa yliopiston yhteiskunnallista tehtävää organisoimalla ja tarjoamalla yliopisto-opintoja Jyväskylän lisäksi yli sadassa yhteistyöoppilaitoksessa<sup>29</sup>. Avoin yliopisto määrittelee laadunhallintansa keskeisiksi päämääriksi huomioida toiminnan laatuun liittyvät muutokset, riskit ja uhkat sekä levittää käytössä olevia hyviä käytänteitä ja edistää yksikön perustehtävää järjestämällä koulutusta, joka tukee elinikäistä oppimista<sup>30</sup>. Avoimessa yliopistossa opetuksen ja koulutuksen kehittämisestä vastaavat yksikön johtaja sekä hänen nimeämänsä työryhmät ja vastuhenkilöt. Esimerkiksi opetuksen kehittämisen suunnittelusta huolehtii avoimen yliopiston johtaja, sen toteuttamisesta muun muassa pedagoginen johtaja, opetuksen kehittämissyöryhmän toimijat sekä opintoneuvonnasta vastaava suunnittelija. Kehittämistyön organisointi toteutetaan koordinaatio- ja suunnittelukokouksissa sekä yksikön strategiapäivillä. Kehittämispäällikkö puolestaan huolehtii koulutusta koskevista tilastoinneista, jotka ovat opiskelijapalautteen lisäksi avoimen yliopiston tarjoaman koulutuksen arvioinnin pohjana. (AVOIN YO laatukäsikirja 2008, 36, 40, 42.) Päätoimiset opettajat taas kehittävät niin sisällön kuin menetelmien suhteen. Myös yhteistyöoppilaitosten tuntiopettajat kehittävät omalta osaltaan opetusta. (Jääskelä 2008, 72, 73.) Lisäksi oppiaineissa joko opettaja (aineissa, joissa on opettaja) tai suunnittelija (aineissa, joissa ei ole opettajaa) vastaa oppiainetasoisesta opetuksen kehittämisestä. Kehittämistyössä otetaan lisäksi erityisesti huomioon opiskelijapalautteessa mahdollisesti esiin tulleet epäkohdat. Myös yhteistyöoppilaitoksilta saatava palaute toimii kehittämisen yhtenä lähtökohtana. (AVOIN YO laatukäsikirja 2008, 40, 43.) Avoimen yliopiston henkilöstön osaamisen kehittämisessä huomioidaan erityisesti pedagogiset taidot ja ohjaustaidot sekä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen. Pedagoginen pätevytyminen nähdäänkin yhtenä pedagogista strategiaa eteenpäin vievänä asiana. (Jääskelä 2008, 74–75.)

Avoimessa yliopistossa on käytössä opiskelijapalauttejärjestelmä, jonka avulla opiskelijoita kerätään palautetta sähköisesti Korpissa olevalla, pääsääntöisesti määrällisellä lomakkeella suoritettujen opintokokonaisuuden jälkeen. Lomakkeessa tiedustellaan esimerkiksi niin opiskelijan itsearviointia oppimisestaan kuin mielipiteitä käytetyistä opiskelutavoista. Lisäksi sen avulla ollaan kiinnostuneita saamaan arvioita niin henkilökohtaisiin kuin yksikön aset-

---

<sup>29</sup> <https://www.avoin.jyu.fi/tietoa>

<sup>30</sup> <https://www.avoin.jyu.fi/tietoa/laadunhallinta>



tamiin oppimistavoitteisiinkin liittyen. (AVOIN YO laatukäsikirja 2008, 36–37; Jääskelä 2008, 66.) Lisäksi opiskelijat voivat lähettää palautetta sähköpostitse tiettyihin osoitteisiin, ja näihin reagoidaan välittömästi.

Pedagoginen johtaja kokoaa ja analysoi opiskelijapalautteen lukuvuosittain. Hän toimittaa palautteen käsiteltäväksi esimerkiksi yksikön strategiapäiville, yhteistyökumppaneille, oppiaineiden opettajille kunkin oppiaineen osalta sekä tiedoksi opiskelijoille yksikön nettisivuille. Pedagoginen johtaja myös arvioi ja kehittää järjestelmää tarpeen mukaan yhteistyössä yksikön pedagogisen työryhmän, toisin sanoen opetuksen kehittämisryhmän kanssa. (AVOIN YO laatukäsikirja 2008, 37; Jääskelä 2008, 66.) Opiskelijapalauttejärjestelmän lisäksi avoimessa yliopistossa kerätään palautetta myös oppiainekohtaisesti. Tällöin aineen opettaja vastaa itsenäisesti palautteen keruusta eri tavoin muun muassa pyytämällä palautetta oppimistehtävien tai lähiopetuksen yhteydessä lomakkeella tai suullisesti. (Jääskelä 2008, 67.) Sekä saatu opiskelijapalautte, joka sisältää myös opiskelijoiden itsearviointit, että opettajien omasta toiminnastaan tekemät arviot toimivat opetuksen kehittämisen pohjana (AVOIN YO laatukäsikirja 2008, 38). Avoimessa yliopistossa on lisäksi asetettu minimitalavoitteet saadulle opiskelijapalautteelle, esimerkiksi tenttimistä koskevan palautteen yksi laatuksiteereistä on yltää asteikolla 1-5 ainakin 3,5 keskiarvoon saadusta palautteesta (AVOIN YO laatukäsikirja 2008, 29, 31.)

#### 4.3.2 Esimerkkinä Oulun yliopisto

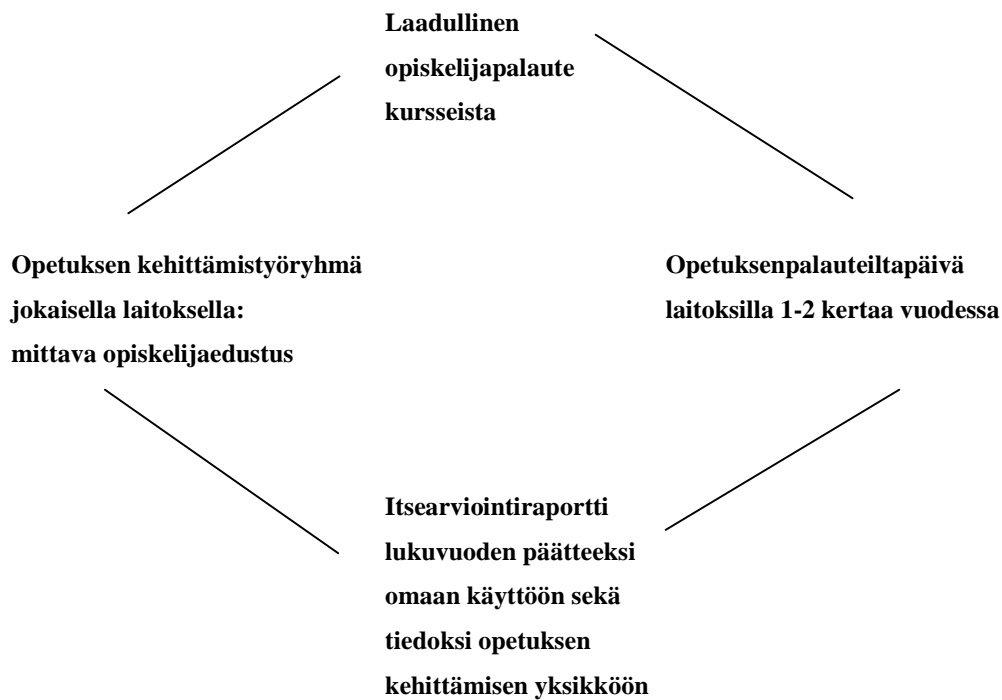
Oulun yliopistossa on kehitetty systemaattisesti laadun ja opetuksen arviointia 1990-luvulta lähtien. Oulun yliopistoa voidaankin perustellusti pitää yhtenä palautetoimintojen kehittämisen edelläkävijänä ja siitä syystä tässä tutkimuksessa käsitellään Oulun yliopiston järjestelmää esimerkinomaisesti toimivasta palautesysteemistä.

1990-luvun puolivälistä alkaen kaikilla Oulun yliopiston laitoksilla on ollut toiminnassa opetuksen laadunarviointijärjestelmä, jonka tavoitteena on ollut oppimisen edistäminen ja opiskelijan näkökulman esiin tuominen, opetuksesta käytävän keskustelun lisääminen ja keskustelun tason nostaminen sekä laitosten edellytysten parantaminen laadukkaana opetuksen järjestämisessä. Arviointi on sulautettu osaksi laitosten jokapäiväistä toimintaa, jolloin

on vältetty jäykkiä toimintamalleja. Pääajatuksena onkin ollut, että arvioinnin menettelytapojen pitää sopia tiedeyhteisön toimintakulttuuriin.

Oulun yliopistossa laatujärjestelmä koostuu seuraavista osista: opiskelijapalaute kursseista, opetuksen palautepäivistä, itsearviointiraporteista ja opetuksen kehittämistyöryhmistä (kuvio 2). Järjestelmässä mainittu opiskelijapalaute on laadullista. Laadullisella opiskelijapalautteella tarkoitetaan sanallista opiskelijapalautetta, joka on merkityksellistä arvioinnin kehittämistehtävän kannalta. Opiskelijalla on siis mahdollisuus tuoda omat tärkeiksi kokemansa asiat esille, jolloin niihin voidaan tarttua ja kehittäminen mahdollistuu. Sanallisen palautteen lisäksi kerätään myös numeerista palautetta. Opetuksen palautepäivä järjestetään järjestelmän mukaisesti lukukausittain tai – vuosittain. Laitoksilla laaditaan lisäksi itsearviointiraportit lukuvuoden lopuksi. Nämä raportit on tarkoitettu sekä laitoksen omaan käyttöön että tiedoksi opetuksen kehittämisyksikköön. Jokaisella laitoksella on myös oma opetuksen kehittämistyöryhmä, jossa on huomattava opiskelijaedustus. Opetuksen kehittämistyöryhmät ovat kehittyneet asiantuntijaelimiksi ja opetuksen johtamisen työkaluiksi. (Karjalainen 2004, 8.) Kerätty palaute saatetaan myös opetuksen kehittämistyöryhmän tietoon. Tällöin laitoksilla on mahdollisuus seurata opetuksen kokonaisuutta, sen ongelmia ja kehittämistarpeita. Opetuksen palautepäivissä puolestaan keskiössä on sekä opiskelijoiden että opettajien dialogi. Näissä keskusteluissa kiinnitetään erityistä huomiota sekä koulutusohjelmien että koulutuksen kokonaisuuteen. Laitosten laatimissa itsearviointiraporteissa arvioidaan taas opetukseen liittyviä eri osa-alueita. Arviota toteutetaan seuraavista näkökulmista: toteutuksen nykytila ja toimivuus, ongelmat, toteutettu kehittäminen, kehittämissuunnitelmat ja opetuksen tuloksellisuusrahanjaossa huomioon otettavat erityispiirteet. (Karjalainen & Sippola 1998, 70–71, 75.)

Oulussa järjestelmän avulla on saatu aikaan huomattavaa opetuksen kehittämistyötä ja se on selkeästi vaikuttanut opetuksen suunnittelun käytäntöihin. Arviointikäytännöt on saatu sopimaan yliopiston omaleimaiseen kulttuuriin, jota on pidetty tärkeänä asiana. Järjestelmässä on myös huomioitu, että arviointikäytännöt eivät ole ristiriidassa tiedeyhteisön perusarvojen kanssa. (Karjalainen 2004, 8.)



KUVIO 2. Opetuksen laadun arviointijärjestelmä Oulun yliopistossa. (Karjalainen 2004, 8)

Yhteenvetona voidaan korostaa, että myös Jyväskylän yliopiston laatukäsikirjoissa mainitaan Oulun yliopiston järjestelmän kaltaisia elementtejä, esimerkiksi tiedekunta- tai laitostason opetuksen kehittämissyöryhmät, joidenkin yksiköiden toteuttamat palautteenkäsittelypäivät ja –hetket ja erilaiset palautteiden koonnit sekä raportit. Lisäksi Jyväskylän yliopiston tiedekuntien laatukäsikirjoissa kerrotaan erilaisista palautteenkeruutavoista ja korostetaan kerätyn palautteen merkitystä. Kuitenkaan Jyväskylän yliopistossa ei ole yhtenäisiä järjestelmiä tai toimintoja.

## 5 Aiempia tutkimuksia

Laadukkaan koulutuksen yhtenä tärkeänä osa-alueena on opetuksesta ja oppimisesta saadun palautteen hyödyntäminen (Juntunen 2005, 9). Vaikka yliopistoissa kerätään palautetta melko säännöllisesti, palautteenkeruutavat ja niihin liittyvät käytänteet ovat kuitenkin vaihtelevia eri yksiköiden välillä. Ne ovat myös vakiintumattomia ja niistä puuttuu systemaattisuus. (Venna 2005, 7.) On kuitenkin huomioitava, että runsaasta palautteen keräämisestä huolimatta palautteiden hyödyntämistä ja yhteyksiä opetuksen kehittämiseen on tutkittu vähän. Korkeakouluissa on siis laajasti hyväksytty tapa kerätä paljon palautetta, mutta sen hyödyntämiseen ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota. (Kember, Leung & Kwan 2002, 411–413, 419–420.) Kuitenkin palautetta on mahdollista käsitellä ja hyödyntää lukemattomilla eri tavoilla, jotka vaihtelevat yliopistoittain. Tähän tutkimukseen on valittu esimerkeiksi Suomessa toteutettuja kattavia selvityksiä palautteenkeruusta ja sen hyödyntämisestä. Esimerkkeinä esitellään Oulun yliopistossa (Huusko 1999), Helsingin yliopistossa (Juntunen 2005) ja Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa (Laakso 2008) tehdyt selvitykset. Lisäksi kuvataan Koivulan (2002) tutkimusta, jossa hän on kuvannut, miten arviointi ja arviointikäytännöt toimivat, mielletäänkö arviointi kehittäväksi ja hyödynnettäänkö sitä opetuksen kehittämisessä.

### 5.1 Opiskelijapalauttejärjestelmien kehittäminen Oulun yliopistossa

Huusko (1999) on kartoittanut Oulun yliopistossa tapahtunutta opiskelijapalauttejärjestelmien kehittämistä ja nykytilaa. Selvityksen tarkoituksena on ollut tuoda esiin erilaisia käytäntöjä ja järjestelmiä, joita on hyödynnetty palautteen keräämisessä. Tutkimuksen piilopäämääränä on ollut tuoda esiin myös palautteen keräämisen tärkeys sekä saada opetushenkilökunta aktivoitua palautteiden kokoamisen kehittämiseen ja käyttämiseen. Lisäksi Huusko (1999) on halunnut tutkimuksessaan selvittää, onko palautteen kerääminen mahdollisesti vähentynyt ja mitkä ovat siihen johtaneet syyt. Huuskon (1999) mukaan useat Oulun yliopiston laitokset ovatkin koonneet palautteita säännöllisesti, mutta kuitenkin on ollut huomattavissa jonkinasteista kyllästymistä palautteen keräämiseen. Erityisesti kirjalliset palauttelomakkeet on mielletty turhauttaviksi ja konemaisiksi työskentelytavoiksi niin opiskeli-

joiden kuin opettajienkin keskuudessa. Tämän vuoksi monet laitokset ovat alkaneet pohtia uudelleen palautekäytänteitään ja päivittämään niitä. (Huusko 1999, 7-8.)

Huuskon (1999) tutkimuksen aineisto on koottu haastattelemalla opetuksen kehittämistyöryhmien puheenjohtajia, laitosjohtajia tai heidän nimeämiään opettajia. Haastatteluja oli yhteensä 35 kappaletta eri yksiköistä. Selvityksen mukaan Oulun yliopiston laitoksista yli 80 prosentissa on kerännyt opiskelijapalautetta jossain määrin. Noin puolella laitoksista palautetta on koottu yleisesti ottaen kaikilta kursseilta. Useimmiten palautteen kokoaminen on kuitenkin jäänyt opettajien oman aktiivisuuden varaan, joka on tarkoittanut mitä tahansa palautteen keräämättä jättämisen ja joka ikisestä kurssista keräämisen väliltä. Joskus palautetta on kasattu yhteisesti sellaisista kursseista, jotka ovat muodostaneet jonkin kokonaisuuden. (Huusko 1999, 9, 11.)

Huuskon (1999) tutkimuksessa ahkeriksi ja säännöllisiksi palautteen kerääjiksi on mainittu muun muassa lääketieteellinen tiedekunta ja suomen sekä saamen kielen opinnot. Huomionarvoista on kuitenkin ollut, että sellaisilla laitoksilla, joissa palautetta on kerätty, on myös koettu, että palautekäytänteet ovat olleet kyseisellä hetkellä (vuonna 1999) kehitysvaiheessa. Esimerkiksi humanistisen tiedekunnan laitoksella palautelomakkeet on mielletty jäykiksi ja vanhanaikaisiksi. Lisäksi muutamilla laitoksilla palautteiden kerääminen on ollut selvitystä edeltävinä vuosina kutakuinkin tyrehtynyt. Muun muassa opiskelijoiden penseä suhtautuminen kaavakkeisiin, opettajien passiivisuus palautteen keräämiseen ja toimivan palautelomakkeen puute on mainittu syinä palautteen kokoamisen vähyyteen. Lisäksi palautteen keruun haasteina on ilmennyt opiskelijoiden epäaktiivisuus palautteen antamisessa ja palautteiden laatu eli toiveena on ollut saada hyvin perusteltuja, yksityiskohtaisia palautteita, jotka mahdollistaisivat toiminnan kehittämisen. (Huusko 1999, 11–12, 29.)

Huuskon (1999, 12) mukaan Oulun yliopistossa laitoksilla ja osastoilla on ollut vapaus kerätä kurssipalautetta itse parhaaksi katsomallaan tavalla, mutta suosituksena on ollut, että palautetta kerättäisiin kirjallisesti, koska silloin opiskelijat joutuvat tiivistämään ajatuksiaan kurssista eikä palaute jää vain yleiselle keskustelun tasolle. Lomakkeiden huonona puolena on puolestaan nähty se, että opiskelijat joutuvat opettajan työn arvioijiksi. Tämä asetelma ei ole ollut opettajien mielestä kovinkaan mielekäs. Monella taholla onkin korostettu erityises-

ti luennoilla tapahtuvaa vuorovaikutusta, jossa opettajat ja opiskelijat toimivat yhdessä oppimisen eteen. (Huusko 1999, 12.)

Oulun yliopistossa Opetuksen kehittämissyksikkö on luonut palautelomakemallin, jota laitokset ovat voineet hyödyntää ja käyttää oman kaavakkeensa virikkeenä. Useat laitokset ovat ottaneet suoraan mallia Opetuksen kehittämissyksikön kaavakkeesta ja muokanneet sen avulla itselleen sopivan lomakkeen. Jotkut laitokset ovat antaneet opettajilla vapaat kädet muokata itse omat lomakkeensa. Joillakin tahoilla on ollut käytössä sekä yhteisesti kehitelty kaavake että opettajien tarpeisiin kohdennettuja kurssikohtaisia lomakkeita. Suosituimpia kysymysmuotoja lomakkeissa ovat olleet avoimet kysymykset, mutta myös yhdistelmää, jossa on sekä avoimia että rasti ruutuun – kysymyksiä, on käytetty. Lomakkeita käytettäessä on ollut olennaista, että kysymykset ovat olleet mahdollisimman hyvin muotoiltuja ja niihin vastaaminen on ollut vaivatonta. Esimerkiksi tämän vuoksi kaavakkeita on kehitetty ja parannettu jatkuvasti. Usein kehittäminen on aloitettu, kun on huomattu, että aiemmin käytetty lomake ei enää tarjoa uutta tietoa kurseista ja niiden toteutuksesta. Huomionarvoista käytettäessä lomaketta palautteen keruuseen on ollut, että opiskelijat vastaisivat mahdollisimman kattavasti kysymyksiin ja palauttaisivat kaavakkeet. Suosituin palautteen keruuhetki on ollut tenttien yhteydessä tai viimeisellä luentokerralla. Palautekaavakkeita on jaettu myös esimerkiksi erilaisissa kurssien arviointitilaisuuksissa ja palautepäivissä. Osa Oulun yliopiston laitoksista ei ole käyttänyt ollenkaan palautelomaketta, vaan palaute on koottu muilla keinoilla. (Huusko 1999, 12–14.)

Erilaisten lomakkeiden lisäksi opiskelijoiden mielipiteitä on kartoitettu palautepäivissä, joita on voitu organisoida esimerkiksi kurssi- tai oppiainekohtaisesti. Tilaisuuksien päämääränä on ollut synnyttää rakentavaa keskustelua ja palautteenantamista opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä. Useilla Oulun yliopiston laitoksilla palautepäiviä onkin järjestetty kerran tai kahdesti vuodessa. Palautepäivien haasteena on ollut opiskelijoiden heikko osallistuminen niihin ja toisaalta tilaisuuksista on saattanut tulla luonteeltaan haukkumistilaisuuksia, jotka eivät ole mielekkäitä kenenkään näkökulmasta katsottuna. Palautepäivien lisäksi opiskelijat ovat antaneet palautetta muun muassa suoraan luennoilla, sähköpostilla, ainejärjestön kautta, käytäväkeskusteluissa tai opetuksen kehittämissyksikössä. (Huusko 1999, 15–17.)

Palautteita on ollut tarpeen käsitellä erilaisilla tavoilla, jotta saadut palautteet ovat olleet mahdollisimman suureksi hyödyksi. Oulun yliopiston laitoksilla on tehty palautteesta muun muassa koosteita, joita on käsitelty esimerkiksi mainituissa palautepäivissä. Huomionarvoista on, että useilla laitoksilla palautteiden hyödyntäminen on ollut yksittäisen opettajan vastuulla. Yleisesti ottaen laitoksilla on kehitetty opetusta saadun palautteen perusteella esimerkiksi muokkaamalla kurssien sisältöjä ja uusimalla opetusmateriaalia. Oulun yliopistossa on kuitenkin myös laitoksia, joissa kerätty palaute on jäänyt vain opettajien omaan käyttöön. (Huusko 1999, 21–24.)

## **5.2 Opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen Helsingin yliopistossa**

Helsingin yliopistossa on käytetty vaihtelevia tapoja palautteenkeruussa (Juntunen 2005, 9). Tämän vuoksi Juntunen (2005) on tehnyt selvityksen, jonka tarkoituksena on ollut saada yleiskuva Helsingin yliopiston opiskelijapalautteen keruusta ja hyödyntämisestä. Yleiskuvan kartoittamisen lisäksi tutkimuksen tavoitteena on ollut nostaa esille konkreettisia toimenpide-ehdotuksia, jotka selventävät ja vakiinnuttavat opiskelijapalautteen käytänteitä Helsingin yliopistossa. Koska Juntunen (2005) selvityksen näkökulma on hyvin samanlainen kuin tämän tutkimuksen, sitä hyödynnetään teoriakatsauksen lisäksi myös esimerkiksi tämän tutkimuksen kyselylomakkeen kysymyksiä työstettäessä.

Juntunen (2005) verkkokyselynä toteutetussa kartoituksessa on ollut mukana Helsingin yliopiston johdon jäseniä, opettajia ja opiskelijoita. Juntunen (2005, 9) on jakanut jokaiselle mainitulle ryhmälle oman version kyselylomakkeesta. (Juntunen 2005, 9.) Koska tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita Jyväskylän yliopiston opetus- ja hallinto henkilökunnan jäsenten, joiden työtoimenkuvaan kuuluu opetus ja/tai sen organisointi, mielipiteistä ja toiminnasta, rajataan tässä tarkastelussa myös Juntunen (2005) tutkimuksen käsittely koskemaan vain opetushenkilöstöä. Juntunen (2005, 9-11) tutkimukseen on vastannut kaiken kaikkiaan 115 opettajaa kaikista eri tiedekunnista, joka on ollut 36,1 % kaikista otokseen kuuluneista henkilöistä.

Juntunen (2005) tutkimuksen tulososioista käy ilmi, että opettajien näkökulmasta yleisimpiä tapoja kerätä palautetta ovat suulliset keräämistavat, kuten henkilökohtaiset keskustelut

opetuksen aikana (67 % vastaajista, n=114) tai sen jälkeen (47 % vastaajista). Lisäksi vastaajat keräävät suullisesti palautetta joko usein tai erittäin usein. Yhteisiä palautetilaisuuksia järjestetään, mutta ongelmaksi muodostuu se, että opiskelijat eivät osallistu näihin. Reilu kolmannes vastaajista kerää palautetta usein tai erittäin usein kirjallisesti joko itse tehdyllä (38 % vastaajista) tai laitoksen/tiedekunnan yhteisellä palautelomakkeella (34 % vastaajista). Vastaavasti noin kolmannes tutkittavista (29 %) ei kerää koskaan kirjallista palautetta itse tehdyllä lomakkeella ja kaksi viidesosaa tutkittavista (40 %) ei kerää koskaan palautetta laitoksen tai tiedekunnan yhteisellä lomakkeella. Selvityksen mukaan verkossa täytettävien lomakkeiden hyödyntäminen on melko vähäistä. Esimerkiksi reilu puolet vastaajista (57 %) ei käytä koskaan yksikön yhteistä verkkolomaketta ja vain viidesosa (21 %) käyttää itse laadittua verkkolomaketta edes joskus. Huomionarvoista kuitenkin on, että tutkimuksessa ei käy tarkasti ilmi se, missä tiedekunnissa ylipäänsä on käytössä sähköinen järjestelmä palautteen keruuseen. Lisäksi tutkimuksen mukaan palautetta kerätään muun muassa oppimispäiväkirjojen, kehittämisseminaarien, tenttivastausten ja oppiaineen omien palautelaatikoiden avulla. (Juntunen 2005, 17–18.)

Juntunen (2005) selvityksessä kartoitetaan lisäksi kerätyn palautteen käyttämistä. Opettajien näkökulman mukaan suosituin käsittelytapa on palautteen työstäminen laitoksen opettajakollegoiden kanssa, esimerkiksi opetuksen kehittämistyöryhmissä tai laitos- ja henkilöstökokoukset. 57 prosenttia tutkittavista on valinnut tämän vaihtoehdon. Yhdessä kurssille osallistuneiden opiskelijoiden kanssa palautetta käsittelee noin kolmannes (34 %, n=114) opettajista. Näitä käsittelytapoja ovat esimerkiksi erilaisten yhteenvetojen laadinta ja esittely. Sekä palautteen käsittely laitoksen johtoryhmässä (13 % vastaajista mainitsi) että palautteen tai sen osien julkinen esittäminen esimerkiksi ilmoitustaululla (14 % vastaajista mainitsi) on suhteellisen harvinaista. Palautteen jäämisestä vain opettajan omaan tietoon on raportoitu selvityksessä ristiriitaisesti (eri luvut asiaa esittävässä taulukossa ja raportointitekstissä), joten sitä ei voida tässä tutkimuksessa tarkastella. (Juntunen 2005, 20–21.)

Juntunen (2005) selvityksessä tarkastellaan myös, millä eri tavoilla palautetta on hyödynnetty. Tutkimuksessa selvitetään, kuinka opettajat käyttävät saamaansa palautetta (95 vastausta) ja kuinka kerättyä palautetta on hyödynnetty laitostasolla (90 vastausta). Vastausten mukaan opettajat hyödyntävät palautetta oman työnsä kehittämisessä (34 vastaajaa), esi-



merkiksi luennointityylin parantamisessa tai opintojaksojen suunnittelu- ja kehittämistyössä (73 vastaajaa). Osa opettajista kerää ja hyödyntää palautetta pitämänsä kurssin aikana. Laitostasolla palautetta hyödynnetään (90 tutkittavaa) muun muassa henkilökunnan välisissä keskusteluissa, tekemällä erilaisia yhteenvetoja ja käsittelemällä palautetta erilaisissa tilaisuuksissa. Viidennes vastaajista kokee kuitenkin, että kerättyä palautetta ei hyödynnetä laitostasolla. (Juntunen 2005, 22–23.)

Lisäksi selvityksessä pyydetään opettajia kuvaamaan toimivaa tapaa koota opiskelijapalautetta laitoksella sekä osana omaa opetustyötä. 91 opettajaa on vastannut tähän kysymykseen. Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa todetaan, että yhtä ainoaa oikeaa tapaa kerätä opiskelijapalautetta ei ole. Huomionarvoista on myös, että viidennes tutkittavista mainitsee useamman kuin yhden palautteenkeruutavan. Esimerkiksi keskustelu opetuksen aikana (38 mainintaa), erilaiset kirjalliset (56 mainintaa) tai sähköiset lomakkeet (20 ilmaisua) ovat suosittuja keinoja. (Juntunen 2005, 26–27.)

Yleiskuvan saamiseksi laitoksella kerättävästä palautteesta Juntunen (2005, 15–17) tiedustelee opettajilta, kuinka usein opetuksesta sekä kursseista ylipäänsä on kerätty palautetta ja kuinka usein sitä on kerätty lukukausittain, kirjatenteistä, isommista opintokokonaisuuksista ja koko tutkinnosta. Suurimman osan vastaajien mukaan (81 %, n=114) laitoksilla kootaan palautetta usein tai erittäin usein opetuksesta ja kursseista ylipäänsä. Tämän lisäksi joillakin laitoksilla kerätään lukukausittain palautetta kursseista ja opetuksesta. Vajaa kolmannes opettajista (29 %) kertoo, että palautetta kootaan usein tai erittäin usein. Harvinaisempaa on muu kuin opetuksesta tai kursseista kerättävän palautteen kokoaminen. Vajaa puolet (46 %) vastanneista opettajista ei osaa sanoa, kerätäänkö laitoksella palautetta kirjatenteistä ja vajaan kolmanneksen (25 %) mukaan tämä palautekäytäntö on harvinainen. Kymmenen prosenttia vastaajista ilmoittaa, että palautetta isommista opintokokonaisuuksista kerätään usein tai erittäin usein ja noin viidennes (19 %) tutkittavista toteaa, ettei tällaista palautetta kerätä koskaan. Selvityksen mukaan koko tutkinnosta laitostasolla kerättävä palaute on vähäistä. (Juntunen 2005, 15–17.)

Opettajilta kysytään myös, onko heillä laitoksella yhtenäistä opiskelijapalauttejärjestelmää ja millainen se mahdollisesti on. Tähän kysymykseen on vastannut 98 opettajaa. Juntusen

(2005, 25) selvityksessä palautejärjestelmäkäsité on jaettu kahteen eri osaan: tietty menetelmä tai tapa kerätä palautetta tai laaja-alainen prosessi, joka käsittää kaiken palautteen keräämisestä sen analysointiin. Juntusen (2005, 25) tutkimuksessa opettajat ovat ymmärtäneet käsitteen lähinnä käytössä oleviksi lomakkeiksi (28 henkilöä) tai teknisiksi järjestelmiksi (29 vastaajaa). Lisäksi noin kolmasosa vastaajista (32 tutkittavaa) kertoo, että heillä ei ole käytössä yhtenäistä opiskelijapalautejärjestelmää laitoksella (Juntunen 2005, 25).

Juntusen (2005, 24) tutkimuksessa opettajilta tiedustellaan myös, onko heidän mielestään palautteen keruuta kehitetty viimeisen kolmen vuoden aikana, ja jos on, niin miten. Vastajien mukaan kehittämistyö on kohdentunut keräämistapoihin (60 vastaajaa) ja palautteen keräämistä on siirretty esimerkiksi verkkoon. Lisäksi lomakkeita on muokattu tai ne on kehitetty kokonaan uusiksi. Uutena osa-alueena lomakkeisiin on lisätty opiskelijan oppimiseen ja omaan työpanokseen liittyviä seikkoja (7 tutkittavaa). Palautteesta keskustelu, sen keräämiseen kannustaminen ja palautemyönteiseen asenteeseen pyrkiminen ovat olleet keskiössä palautteen keräämiseen liittyvissä huomioissa (17 vastaajan maininnoissa). Yhdeksän henkilön mukaan kehittämistä ei ollut tehty viimeisen kolmen vuoden aikana. (Juntunen 2005, 24.)

Juntusen (2005) tutkimuksessa palautteen keruun haasteiksi nousee esimerkiksi käsittelytapojen vaihtelevuus laitoksittain, erilaisten palautemuotojen käytön vähyyys ja palautteen hyödyntämättömyys yhteisesti laitos- tai tiedekuntatasolla opetuksen kehittämisessä. Lisäksi ongelmana nähdään se, että dokumentit eivät ole julkisia, palautetta kerätään useimmiten vain opintokokonaisuuksien lopussa eikä sen aikana, palautteen kerääminen on yksittäisten opettajien vastuulla ja palaute jää vain opettajien käyttöön. Haasteina mainitaan myös palautemyönteisen ilmapiirin puuttuminen ja laitosten palautekäytäntöjen tiedottamiseen satuaamisen vähyyys. Kartoituksessa päädytäänkin suosittelemaan palautejärjestelmän läpinäkyvyyttä ja laitosjohdon sitoutumista palautejärjestelmän kehittämiseen. Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa korostetaan sitä, että palautteen tulee näkyä opiskelijoille ja palauteprosesseja tulee kehittää jatkuvasti, jotta opiskelijat sitoutuvat palautteen antamiseen. (Venä 2005, 42–43.)

### 5.3 Palautekäytäntöjen kehittäminen ja systematisoiminen Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa

Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa palautekäytäntöjä on alettu kehittää ja systematisoida esimerkiksi Juntusen (2005) selvityksen innoittamana. Käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa palautekanavaksi on valikoitunut sähköiseen WebOoditietojärjestelmään luotu PalauteOodi- työkalu<sup>31</sup>. Palautetta on kerätty tiedekunnassa palautelomakkeella, jossa on tiedusteltu opiskelijoiden mielipiteitä muun muassa opetuksen järjestelyistä ja opetuksesta sekä annettu mahdollisuus antaa palautetta omasta oppimisesta. Lomakkeella on ollut tarkoitus kerätä kattavasti yhtenäistä palautetta, kartoittaa hyviä käytäntöjä, olla käyttökelpoinen työväline opettajille ja toimia kaikkea opetusta kattavana palautekanavana opiskelijoille. Lomakkeella ei ole pyritty saamaan kaikkea yksityiskohtaista tietoa, jota laitokset ja opettajat tarvitsevat. Kuitenkin, jos opettajat ovat kokeneet tarvetta kysyä tarkempia yksikkökohtaisia asioita, heille on tarjottu mahdollisuus toteuttaa yhteisen palautelomakkeen lisäksi rinnakkaisia palautemuotoja. Palautetta on käsitelty muun muassa erityisissä palautekeskusteluissa, joita opettajat ovat käyneet joko opiskelijoiden tai opettajakollegoiden kanssa. Keskustelut ovat voineet olla myös yleisiä palautetilaisuuksia, opetuksen kehittämispäiviä tai yksittäiseen kurssiin liittyviä keskusteluja. Kaikki palautteet yhteen koottuna ovat toimineet tärkeänä opetuksen seuranta- ja kehittämistyökaluna. Huomionarvoista on, että joskus yksittäiset kommentit ovat voineet olla yhteenvetoja merkityksellisempiä opintojen suunnittelussa ja kehittämisessä. Tutkimuksessa tuodaan esille, että opiskelijoiden tietosuoja on kuitenkin muistettava säilyttää. Opettajat ovat voineet myös kerätä itselleen niin sanotun palauteportfolion, joka on toiminut kaikkien annettujen palautteiden yhteenvetona. Palauteportfoliota on ollut mahdollista käsitellä ja täydentää säännöllisesti esimerkiksi henkilökunnan keskuudessa. Säännönmukainen palautteen tarkastelu on tukenut opettajien ymmärrystä opiskelijoiden ajatuksenkulusta ja opintotilanteista lukuvuoden eri ajanjaksoina. Opetuksesta annettua palautetta on käsitelty lisäksi muun muassa siten, että palautteista on poimittu keskeiset kehittämiskohteet ja niitä on työstitetty opiskelijaryhmän kanssa esimerkiksi aivoriihessä. Työskentelyn tarkoituksena on ollut käydä keskustelu ja pohdinta siitä, kuinka palautetta voidaan hyödyntää ja kuinka siihen voidaan reagoi-

<sup>31</sup> Oodi on opiskelun ja opetuksen tueksi kehitetty tietojärjestelmä, jonka työstämiseen ovat osallistuneet eri yliopistot. Helsingin yliopistossa Oodia on käytetty vuodesta 1999 ja WebOodia vuodesta 2001. (Laakso 2008, 6.)

da. Parhaassa tapauksessa on voinut syntyä uusia palautteen käyttömuotoja ja keskustelu on mahdollistanut sekä opiskelijoiden että opettajan oppimisprosessin. (Laakso 2008, 3, 6-7, 20–22, 24.)

Henkilöstön kokemuksen mukaan yhteisen järjestelmän hyvinä puolina on ollut muun muassa sen sähköinen muoto ja systemaattisuus. Sähköinen lomake on helppo täyttää, käsitellä ja analysoida. Henkilökunta on viitannut systemaattisuudella esimerkiksi palautteenkeruun yhtenäistymiseen, joka tarvittaessa mahdollistaa myös vertailun. Kaiken kaikkiaan palautteen kerääminen pakollisena osana toimintaa on koettu tarpeellisena, koska silloin henkilökunnan mukaan on myös mahdollista nostaa alhaisia palauteprosentteja. Lisäksi yhteisen lomakkeen hyödyiksi on koettu esimerkiksi avointen vastausten tarjoama informaatio ja palautetoiminnan sekä sen kehittämisen aktivoituminen. Keskeisinä kyselylomakkeen kehittämiskohteina on mainittu niin lomakkeen englanninkielinen saatavuus kuin opettaja- tai laitoskohtaisten kysymysten lisäämismahdollisuus. Lisäksi henkilökunnan keskuudessa on pohdittu palautteen antamista anonyymisti, koska on koettu, että palautteen nimettömyys on voinut esimerkiksi synnyttää tilaisuuden asiattoman palautteen antamiselle. Henkilökunnan jäsenet toivovat myös, että kerätyn palautteen kaikki käyttämuodot tehtäisiin heille näkyviksi. (Laakso 2008, 51–57, 60–61.)

#### **5.4 Laatu ja palaute yliopistokontekstissa**

Koivula (2002) on selvittänyt tutkimuksessaan laadun määrittelyä, laadun ja organisatiokulttuurin välistä yhteyttä sekä laadun olemusta yliopiston maailmassa. Koska Koivulan (2002) tarkastelu on teoreettista, hän on liittänyt siihen myös suppean, konkreettisen ja havainnollistavan osuus, joka koskee Oulun yliopistoa. Tämä tutkimuksen osa kuvaa, miten arviointi ja arviointikäytännöt toimivat laitoksilla, mielletäänkö arviointi kehittäväksi ja hyödynnetäänkö sitä opetuksen kehittämisessä. Aineisto on koottu teemahaastattelun avulla ja se koostuu kahden henkilön haastatteluista, jotka on toteutettu vuonna 1997. (Koivula 2002, 6, 130–131.) Vaikka haastateltavia on vain kaksi, he molemmat ovat tämän tutkimuksen aihepiirin eli opetuksen arviointitoiminnan asiantuntijoita, ja siksi Koivulan (2002) tutkimus on aiheellinen tuoda esille myös tässä tutkimuksessa.

Vaikka Koivula (2002) ei erityisesti kysynyt haastateltavista laadusta, he toivat sen kuitenkin esiin. Haastateltavien mukaan yhtenä olennaisena osana opetuksen laatua on opettajien ja opetuksen jatkuvuus ja yhdenmukaisuus sekä opetuksen ilmentyminen kokonaisuutena erinäisten minimiperiaatteiden mukaisesti. Ongelmallisena koetaan opetushenkilöiden vaihtuvuus ja sitoutumattomuus, jolloin yhdenmukaisuus ja jatkuvuus kärsivät. Ajatus toiminnan jatkuvasta kehittämisestä ja parantamisesta tulee myös haastateltavien puheissa esille. Tällöin pitkäjänteistä kehittämistyötä ja asioiden tarkastelua pidemmän ajan kuluessa pidetään arvokkaampana kuin arviointia tavan vuoksi ja lyhyen aikavälin hyödyn tavoittelua. (Koivula 2002, 131–132, 134.)

Palautetta Oulun yliopistossa kerätään monilla erilaisilla tavoilla, ja nämä ratkaisut eivät ole vielä vakiintuneita käytäntöjä vaan ne muokkautuvat edelleen. Käytänteiden moninaisuus koetaan jossain määrin ongelmallisiksi. Esimerkkinä monista tavoista kerätä palautetta mainitaan palautepäivät, jotka mielletään tärkeiksi ja hyödyllisiksi. Erityisesti näissä käyty keskustelu koetaan hedelmälliseksi tilanteen vuorovaikutuksellisuuden ja dialogisuuden vuoksi. Tällöin palautetta annetaan ja saadaan neuvotellen ja keskusteluun osallistuen. Nämä palautteenkäsittelytavat ovat mielekkäitä tapoja käsitellä niin kritiikkiä kuin kiitostakin. (Koivula 2002, 148–149.)

Kaiken kaikkiaan arvioinnin ja palautteen saaminen on haastateltavien mukaan tärkeää ja hyödyllistä. Palautteen saaminen ja arviointi eivät ole itseisarvo vaan niiden tarkoituksena on tulevaisuuteen suuntautunut toiminnan kehittäminen, jossa korostuvat pitkäjänteisyys ja jatkuvuus. Palautteen merkitys painottuu tarkasteltaessa inhimillistä toimintaa ja sen etenemistä. Vaikka saadun palautteen avulla ei heti voida kehittää ja korjata kulloistakin toimintaa, se koetaan kuitenkin tärkeäksi osaksi toiminnan kehittämisen mahdollistumista. Jollei palautetta saada, toiminta jämähtää paikalleen. Tämä aiheuttaa turhautumista. Toiminnan muuttaminen saadun palautteen perusteella koetaan usein riittäväksi näkymisen osoitukseksi opiskelijoille eli palautteen antajille. Tämä toimintatapa voi kuitenkin vieraannuttaa opiskelijoita opetuksen kehittämisestä, koska tällöin opiskelijoilla on palauteprosessissa vain ulkopuolisen arvioijan rooli, kun taas itse toiminnan kehittäminen toteutuu tai jää toteutumatta henkilökunnan toiminnan seurauksena. (Koivula 2002, 146–147, 149–150.)

## 6 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa syvennyttään tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheisiin. Aluksi esitellään tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset. Seuraavaksi paneudutaan tutkimuksen määrällisen osion toteutukseen alkaen lomakkeen muodostamisesta päätyen analyysimenetelmien esittelyyn. Lisäksi pohditaan tutkimuksen kohdejoukkoon liittyviä seikkoja. Tämän jälkeen tutkimuksen laadullisen osion toteutusta kuvataan samaa rakennetta noudattaen kuin määrällisen osion toteutusta. Lopuksi pohditaan tutkimuksen toteutusta ja luotettavuutta.

### 6.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata Jyväskylän yliopiston ja avoimen yliopiston opiskelijapalautetoiminnan nykytilaa lukuvuonna 2009–2010. Jyväskylän yliopistossa on käytössä hyvin monenlaisia tapoja kerätä palautetta ja sitä myös hyödynnetään vaihtelevin käytäntein. Selvitys on tarpeellinen, koska Jyväskylän yliopiston opiskelijapalautekäytäntöjä halutaan kehittää ja kehittäminen vaatii vallitsevan tilanteen tuntemista. Kehittämistarve juontaa juurensa yliopistoille kehitteillä olevasta uudesta rahoitusmallista, jonka mukaan osa yliopistojen perusrahoituksesta tultaisiin jakamaan valtakunnallisen opiskelijapalautejärjestelmän tuottaman tiedon perusteella. Jotta valtakunnallinen järjestelmä voidaan ottaa mahdollisimman hyvin käyttöön, yliopiston toimijoiden on hyödyllistä olla tietoisia nykyisistä toiminnoista ja järjestelmistä. Opiskelijapalautekäytäntöjen ja niihin liittyvien prosessien lisäksi tutkimuksessa on tarkoitus tarkastella palautetoimintaan kytkeytyviä ilmiöitä eli käsitteitä arvioinnista, laadusta, kehittämisestä, oppimisesta ja hyvästä opetuksesta Jyväskylän yliopistossa. Nämä ilmiöt nähdään taustatekijöinä vallitseviin palautetoimintoihin.

Tutkimuksen aineisto kerätään Jyväskylän yliopiston ja avoimen yliopiston opetus- ja hallinto henkilökunnalta. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa yliopiston palautteen keruuta ja siihen liittyvää kulttuuria nimenomaan henkilökunnan näkökulmasta. Opiskelijoille annettava palaute, kuten kurssiarvosana, rajautuu siis tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimus keskittyy tarkastelemaan perustutkintotasoista opetusta ja sen palautteen keräämistä eli tarkasteluun ei oteta mukaan jatko- tai aikuiskoulutuksesta annettavaa palautetta.

Ensisijaisena kiinnostuksen kohteena tässä tutkimuksessa on selvittää, kuinka Jyväskylän yliopistossa ja avoimessa yliopistossa kerätään ja käsitellään kurssipalautetta. Ensimmäinen tutkimuskysymys kartoittaa palautteen konkreettista keräämistä ja käsittelyä sekä siihen liittyviä haasteita yksilö- ja tiedekuntatasolla. Lisäksi selvitetään vastaajien henkilökohtaisia motiiveja palautteen keräämiseen ja sitä, onko tiedekunnissa tutkittavien mukaan yhteisiä palautekäytänteitä. Tutkimuksen laadullisessa osiossa paneudutaan palautetoiminnan kehittämiseen ja haasteisiin nimenomaan tiedekunnan tasolla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkastelun kohteena olevat osa-alueet, palautteen keräämis- ja käsittelytavat sekä sen hyödyntäminen, on yleisesti nimitetty tässä tutkimuksessa palautetoiminnaksi. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastataan kyselylomakkeen osion II Kurssipalautteen kerääminen ja teemahaastattelunrunгон osioiden 1 Opiskelijapalautejärjestelmät sekä 2 Opiskelijapalautteen keräämiseen ja käsittelyyn liittyvät haasteet vastausten pohjalta.

Tässä tutkimuksessa palautetoimintaa määritellään arviointiotteen, laatukulttuurin, kehittämisen, hyvän opetuksen määrittelyn ja oppimiskäsitysten avulla. Tutkimuksessa halutaankin kartoittaa, millaisia opetuksen arvioinnin piirteitä Jyväskylän yliopistossa esiintyy. Kiinnostuksen kohteena on myös, kuinka laatua ylipäänsä määritellään. Lisäksi kartoitetaan, minkälaista kehittämistyötä ja –toimia palautteeseen liittyen yliopistossa toteutetaan. Tässä tapauksessa kehittämistyöksi ja –toimiksi ymmärretään palautteen keräämisen ja käsittelyn kehittäminen sekä opetuksen kehittämistyöryhmien olemassa olo ja niiden toiminta. Viimeisenä osa-alueena ja kiinnostuksen kohteena on, kuinka hyvää opetusta määritellään sekä minkälaisia oppimiskäsityksien ominaisuuksia henkilökunnan mielipiteissä ilmenee. Lisäksi vertaillaan, eroavatko eri tiedekuntien edustajien oppimiskäsitykset toisistaan. Palautetoimintaa määrittäviä osa-alueita tarkastellaan siksi, että tämän tutkimuksen teoriakartoituksen perusteella voidaan olettaa näiden osa-alueiden olevan merkityksellisiä suhteessa palautetoimintaan. Esimerkiksi tutkimuksessa oletetaan, että tärkeä osa hyvää opetusta on asianmukainen reagointi kurssipalautteeseen. Yleisemmin tämä tarkoittaa opetuksen kehittämistä muun muassa saadun palautteen pohjalta. Kaiken kaikkiaan toiseen tutkimuskysymykseen haetaan vastauksia kyselylomakkeen osioista III Arviointi ja laatukulttuuri yliopistossa sekä IV Opetus ja oppiminen yliopistossa sekä haastattelunrunгон osioista 3 Arviointi ja 4 Laatukulttuuri tiedekunnassa.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millä tavalla kurssipalautetta kerätään ja hyödynnetään sekä mitä haasteita palautetoimintaan liittyy Jyväskylän yliopistossa?
- 2) Minkälaisina palautetoimintaa määrittävät osa-alueet näyttäytyvät Jyväskylän yliopistossa? Osa-alueet ovat: arviointiote (kehittävä vrs. perinteinen arviointi), laatu-  
kulttuuri, kehittäminen sekä hyvän opetuksen määrittely ja oppimiskäsitykset.

Tutkimuksen keskeinen tarkoitus on kuvata Jyväskylän yliopiston ja avoimen yliopiston opiskelijapalautetoiminnan nykytilaa lukuvuonna 2009–2010. Kartoitus pohjautuu ensisijaisesti ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja sitä taustoitetaan toisen tutkimuskysymyksen avulla.

## **6.2 Aineiston keruu kahdella menetelmällä**

Tutkimukseen kerätään aineistoa sekä määrällisillä että laadullisilla menetelmillä. Tarkoituksena on hyödyntää siis triangulaatiota. Kun puhutaan erilaisten aineistojen, menetelmien ja/tai teorioiden käytöstä samassa tutkimuksessa, on kyse triangulaatiosta. Siitä on kyse myös silloin, kun useampi tutkija tutkii samaa kohdetta. Triangulaation käyttöä perustellaan sillä, että tutkimuskohteesta on vaikea saada kattavaa kuvaa käyttämällä vain yhtä tutkimusmenetelmää. Osa on myös sitä mieltä, että tutkimuksen luotettavuus paranee tarkasteltaessa tutkimusta useasta eri näkökulmasta. (Eskola & Suoranta 2008, 68.) Tässä tutkimuksessa käytetään aineisto- ja menetelmätriangulaatioita sekä tutkijatriangulaatiota. Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että useanlaisia aineistoja yhdistellään samassa tutkimuksessa, esimerkiksi haastatteluja ja tilastotietoja. Menetelmätriangulaatiossa on kyse silloin, kun eri tutkimus- ja aineistonhankintamenetelmillä tutkitaan yhtä ja samaa tutkimusta. Laadullisen ja määrällisen aineiston yhteiskäyttö voikin tuottaa varsin mielenkiintoisia tutkimuksia. (Eskola & Suoranta 2008, 69–71.) Tässä tutkimuksessa määrällistä aineistoa kerätään kyselylomakkeen avulla ja laadullista puolestaan haastatteluilla. Kyselylomakkeen avulla selvitetään, millä tavoilla opettajat keräävät palautetta kursseiltaan Jyväskylän yliopistossa ja mitkä asiat motivoivat heitä palautteen keruuseen. Haastattelun avulla syvenny-



tään lomakkeella kerättyihin tietoihin ja pureudutaan tarkemmin tutkimuskysymysten kannalta mielenkiintoisiin teemoihin. Tutkimuksessa on käytössä vielä yksi triangulaation muoto eli tutkijatriangulaatio. Eskolan ja Suorannan (2008, 69) mukaan tämä tarkoittaa sitä, että kaksi tai useampi tutkija osallistuu saman tutkimuksen tekemiseen. Etuna tässä lähestymistapana on, että useampi tutkija monipuolistaa tutkimusta, koska esiin tulee yhtä henkilöä laajempia näkökulmia. Tutkijat joutuvat myös testaamaan ajatuksiaan ja näkökulmiaan enemmän kuin yksin työskennellessä. (Eskola & Suoranta, 69.) Tässä tutkimuksessa tutkijoina ovat kaksi kasvatustieteen opiskelijaa, jotka toimivat koko tutkimuksen ajan saumattomasti yhdessä.

Yleensä oletetaan, että määrällisellä tutkimusotteella pyritään yleiskäsitysten kartoittamiseen ja laadullisilla lähestymistavoilla puolestaan paneudutaan yksityiskohtiin, mutta tutkimusote ei ratkaise kaikkea. Tilastollisillakin menetelmillä on mahdollista saavuttaa yksityiskohtaista tietoa. Lisäksi on mahdollista hyödyntää molempia lähestymistapoja samassa tutkimuksessa: avointen vastausten käsittely on mielekkäämpää laadullisilla menetelmillä, kuten teemoittelu, mutta saatuja tuloksia voidaan esittää tiiviimmässä muodossa määrällisillä keinoilla, muun muassa frekvenssi- ja prosenttitaulukoilla. (Vehkalahti 2008, 13.)

Tässä tutkimuksessa käytetään siis sekä kyselylomaketta että haastattelua tutkimusaineiston keräämisessä. Aineiston keruu toteutetaan siten, että ensin kootaan aineisto lomakkeella, jonka tuloksiin pohjautuen muodostetaan haastattelurunko. Kyselylomakkeella koottava aineisto on ensisijaisessa asemassa tutkimuskysymysten kannalta ja haastattelun tarkoitus on toimia kuvailevana lisäelementtinä. Näin ollen kyselylomakkeen aineiston käsittelyyn paneudutaan syvällisemmin kuin haastatteluaineiston.

## **6.3 Tutkimuksen määrällinen osio**

### **6.3.1 Kyselylomake menetelmänä**

Surveyllä viitataan sellaisiin kyselyyn, haastattelun tai havainnoinnin muotoihin, joissa aineisto kootaan standardoidusti. Tämä tarkoittaa, että asioita kysytään kaikilta vastaajilta tismalleen samalla tavalla. Lisäksi tutkittavat muodostavat otoksen tai näytteen tutkimuksen

kohteena olevasta perusjoukosta. Kysely on survey-tutkimuksen keskeinen menetelmä. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään verkkokyselyä, jonka hyväksi puoliksi mielletään nopeus ja aineiston vaivaton kerääminen. (Hirsjärvi ym. 2009, 193, 195–196.) Toisaalta ongelmaksi muodostuu usein kato eli vastausprosentti jää alhaiseksi. (Valli 2001, 101; Hirsjärvi ym. 2009, 195–196.) Esimerkiksi Vilkan (2007, 59) mukaan kato saattaa olla jopa 70–96 prosenttia kohdejoukosta.

Kyselylomakkeen avulla voidaan koota tietoja esimerkiksi tosiasioista, käyttäytymisestä ja toiminnasta, tiedoista, arvoista, asenteista sekä uskomuksista, käsityksistä ja mielipiteistä. Huomionarvoista on, että lomakkeen laadinnalla ja kysymysten huolellisella suunnittelulla voidaan tehostaa tutkimuksen onnistumista (Valli 2001, 100; Heikkilä 2004, 47; Hirsjärvi ym. 2006, 187). Lisäksi kyselylomake mahdollistaa vastaamisen anonyymisti, joka tärkeää erityisesti silloin, jos kysymykset sisältävät henkilökohtaisia ja/tai arkaluontoisia asioita (Borg & Gall 1989, 433). Lomake voi yleensä sisältää kolmenlaisia kysymyksiä: avoimet, monivalinta- ja asteikkoihin perustuvat kysymykset. Avoimissa kysymyksissä on tyhjä tila vastausta varten ja niiden etuna on, että ne sallivat tutkittavien itse muotoilla vastauksensa, jolloin vastaajia ei sidota valmiiksi muodostettuihin vastausvaihtoehtoihin. (Hirsjärvi ym. 2009, 198–199.) Huomionarvoista on, että avoimia vastauksia voidaan käsitellä niin tilastollisin menetelmin kuin laadullisillakin keinoilla, kuten teemoittelulla. Tällöin on mahdollista saada vastaajan mielipide kysytystä asiasta perusteellisesti selville. Hyvänä puolelta on myös, että tutkija voi löytää hyviä ideoita vastausten joukosta. Avointen kysymysten heikkoutena on, että vastaajat eivät aina jaksaa vastata niihin tai vastaukset ovat epätarkkoja. (Valli 2001, 110–111.) Avoimet kysymykset saattavatkin tuottaa aineiston, jonka sisältö on hyvin moninainen, luotettavuudeltaan kyseenalainen ja sitä on hankala käsitellä. Monivalintakysymyksiin tai strukturoituihin kysymyksiin tutkija on puolestaan laatinut valmiit vastausvaihtoehdot, joista tutkimukseen osallistujat valitsevat yhden tai useamman ohjeistuksen mukaan. Tällöin kaikki vastaavat samaan kysymykseen siten, että vastausten vertailu ja tilastollinen käsittely on mahdollista. (Heikkilä 2004, 50–51; Hirsjärvi ym. 2009, 199–201.) Lisäksi Valli (2001, 101) huomauttaa, että kysymyksiä esittäminen kaikille täsmälleen samassa muodossa lisää tutkimuksen luotettavuutta. Valmiiden vastausvaihtoehtojen huonona puolelta pidetään, että ne vaativat tutkijalta jonkinlaista mielikuvaa tutkimukseen osallistuvien vastauksista. Monivalintakysymykset sopivatkin hyvin esimerkiksi taustatietojen

selvittämiseen, mutta niitä voidaan hyödyntää myös muussa tarkoituksessa. On kuitenkin huomioitava, että vastaajalle pitää aina löytyä oikea tai sopiva vastausvaihtoehto, mikäli käytetään valmiiksi muotoiltuja vastausvaihtoehtoja. Tämän vuoksi on hyvä, jos mukana on muu, mikä? - vaihtoehto. (Valli 2001, 110; Heikkilä 2004, 52.) Usein on myös tarkoituksemukaista aineiston analysoinnin ja tulkinnan kannalta, että sopivia vastausvaihtoehtoja on tutkittavalle vain yksi. (Valli 2001, 110.) Asteikkoihin pohjautuvissa kysymyksissä, jotka ovat strukturoidun ja avoimen kysymyksen välimuotoja, esitetään väittämä ja vastaaja valitsee vaihtoehdon, miten voimakkaasti hän on samaa tai eri mieltä väittämän kanssa. Asteikkona voidaan käyttää esimerkiksi 5- tai 7- portaista Likertin asteikkoa. (Heikkilä 2004, 52–53; Hirsjärvi ym. 2009, 199–200.) Esimerkiksi Valli (2001, 106–107) korostaa asteikon parittomuuden tärkeyttä, koska silloin mukana on myös neutraali vaihtoehto, joka antaa vastaajalle mahdollisuuden olla ottamatta kantaa puoleen tai toiseen. Asenneasteikkojen etuna pidetään sitä, että niiden avulla on mahdollista saada huomattava määrä tietoa pienen tilaan. Toisaalta vastauksista ei kuitenkaan voida päätellä, mikä painoarvo kysymyksillä on eri vastaajille. (Heikkilä 2004, 52.) Kautta aikain tutkijat ovat jakautuneet kahteen leiriin sen mukaan, suosivatko he tutkimuksissaan avoimia vai valmiiksi strukturoituja kysymyksiä. Tietenkin on myös mahdollista hyödyntää molempia kysymysmuotoja rinnakkain. (Hirsjärvi ym. 2009, 200.)

Laajan tutkimusaineiston keräämisen mahdollisuus mielletään usein kyselytutkimuksen hyvänä puolena. Tämä seikka näyttäytyy kahdella tavalla: ensinnäkin tutkimukseen on tilaisuus saada paljon henkilöitä ja toisaalta on mahdollisuus kysyä useita asioita samassa tutkimuksessa. Kysely menetelmänä on tehokas myös siksi, että se säästää tutkijan aikaa ja vaivannäköä, kun lomakkeen voi lähettää vaivattomasti lukuisille henkilöille. Näin ollen myös aikataulu ja kustannukset on mahdollista ottaa huomioon melko tarkasti. Lomakkeella kootut tiedot voidaan käsitellä tilastollisesti ja ne raportoidaan myös tietyllä tavalla, joten tutkijan ei tarvitse itse kehittää uusia aineiston analyysitapoja. (Hirsjärvi ym. 2009, 195–196.) Lisäksi Valli (2001, 101) huomauttaa, että tutkijan olemus tai läsnäolo ei vaikuta tutkittavan vastauksiin käytettäessä kyselylomaketta.

Luonnollisesti kyselytutkimukseen liittyy myös heikkouksia. Yleisesti ottaen lomakkeella koottua aineistoa pidetään pinnallisena ja tutkimuksia teoreettisesti vähäpätöisinä. Myös

tulosten tulkinta saattaa muodostua ongelmalliseksi, vaikka tilastolliset analyysimenetelmät ovat käytössä. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.) Lisäksi kyselytutkimuksen haittapuolena on, että tutkija ei voi tietää, miten tosissaan tutkittavat ovat vastanneet tutkimukseen eli ovatko he olleet huolellisia ja rehellisiä (joskus vastaaja voi jopa täysin joku muu kuin koehenkilö) tai kuinka hyvin tutkija on muotoillut vastausvaihtoehdot vastaajan näkökulmasta eli väärinymmärrykset ovat mahdollisia (Valli 2001, 102; Heikkilä 2004, 20; Hirsjärvi ym. 2009, 195). Toisaalta on myös epäselvää, miten vastaajat ovat selvillä tutkittavasta aiheesta. Vaikka kyselyä menetelmänä voidaan pitää tehokkaana, hyvän ja toimivan lomakkeen laatiminen on aikaa vievää ja se vaatii tutkijalta monenlaista osaamista. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.) Vaikka aineiston kokoaminen on myös nopeaa, niin mahdolliset uusintakyselyt voivat viedä aikaa ja ne aiheuttavat usein myös kustannuksia (Valli 2001, 102).

### 6.3.2 Operationaalistaminen ja kyselylomakkeen laadinta

Kyselylomake koostui neljästä osiosta, jotka olivat taustatiedot, kurssipalautteen kerääminen, arviointi ja laatukulttuuri yliopistossa sekä opetus ja oppiminen yliopistossa (liite 1). Lomakkeessa oli sekä ennalta määriteltyjä, strukturoituja vaihtoehtoja sekä avoimia kohtia, joihin tutkittava sai itse kirjoittaa vastauksensa. Lomakkeen tekemisen jokaiseen osion työstämiseen osallistui tutkimuksen tekijöiden lisäksi myös ohjausryhmä, joka on tarkistanut ja osaltaan osallistunut lomakkeen yksityiskohtaiseen muotoiluun. Ohjausryhmään kuuluivat pro gradu- tutkielman ohjaaja sekä tutkimuksen toimeksiantajan edustaja.

#### 6.3.2.1 Taustatiedot

Taustatietokysymyksillä (lomakkeen kysymykset 1–10) kartoitettiin vastaajan työskentelypaikkaa, toimenkuvaa ja työskentelyajan pituutta Jyväskylän yliopistossa tai avoimessa yliopistossa. Lisäksi kysyttiin mahdollisia pedagogisten opintojen suorituksia ja osallistumista laatujärjestelmätyöhön sekä opetuskokemusta. Näitä taustatietoja hyödynnettiin yleisessä aineiston kuvauksessa.

Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, oliko työskentelypaikalla (tiedekunta, laitos tai yksikkö) ja toimenkuvalla merkitystä henkilön toimintatapoihin ja käsityksiin palautteesta,

arvioinnista, laadusta ja oppimisesta. Näin ollen kysymyksillä tiedusteltiin, missä tiedekunnassa tai yksikössä (avoin yliopisto) tutkittava oli ollut pisimpään palvelusuhteessa lukuvuoden 2009 – 2010 aikana (kysymys 1), missä ainelaitoksella henkilöä oli mahdollisesti työskennellyt (kysymys 2) ja missä tehtävässä vastaaja oli pääsääntöisesti toiminut (kysymys 3). Työskentelyajan pituutta sekä nykyisessä tehtävässä (kysymys 4) että yliopistossa ylipäänsä (kysymys 6) kysyttiin, koska esimerkiksi Collinin ja Billett'n (2010, 212) mukaan huomattava osa käytännön taidoista ja osaamisesta kehittyy työssäoloaikana. Kysymysten tarkoituksena olikin selvittää, eroavatko esimerkiksi eri ajan työskennelleiden henkilöiden käsitykset tutkimuksen aihealueista toisistaan. Lisäksi haluttiin selvittää, oliko henkilön mahdollisella hallinnollisella kokemuksella (kysymys 5), osallistumisella laatu-työhön (kysymys 7), pedagogisilla opinnoilla (kysymys 8) ja kokemuksella yliopisto-opetuksesta (kysymys 9) merkitystä henkilön toimintatapoihin ja käsityksiin tutkimuksen ydinteemoihin liittyen. Viimeisenä taustatietona kysyttiin, minkälaista opetusta vastaaja oli antanut lukuvuoden 2009 – 2010 aikana (kysymys 10).

#### 6.3.2.2 Kurssipalautteen kerääminen

Kurssipalautteen kerääminen- osio sisälsi kaiken kaikkiaan yhdeksän kysymystä (lomakkeen kysymykset 11–19). Kysymykset pohjautuivat kolmea poikkeusta lukuun ottamatta (kysymykset 11, 13 ja 15) Juntusen tekemään (2005, 47–49) Helsingin yliopiston selvitykseen opiskelijapalautteen keräämisestä ja hyödyntämisestä (kysymykset 12, 14 sekä 16–19). Alkuperäisiä, Juntusen (2005) tekemiä kysymyksiä alakohtineen muokattiin tähän tutkimukseen. Juntusen (2005) selvitykseen pohjautuvilla kysymyksillä selvitettiin opetusta antaneiden henkilöiden keskuudessa, millä tavoin palautetta kerätään (kysymys 12), kuinka sitä käsitellään (kysymys 14) ja millä tavoin vastaaja oli itse saanut parhaiten palautetta opiskelijoilta (kysymykset 16 ja 17). Näillä kysymyksillä kartoitettiin vastaajien näkemyksiä siitä, missä vaiheessa ja miten kurssipalautetta kannatti opiskelijoilta pyytää, jotta sitä sai mahdollisimman hyvin. Lisäksi pyydettiin arvioimaan, mistä asioista opettajat keräsivät palautetta laitoksella, jossa vastaaja työskenteli lukuvuonna 2009–2010 (kysymys 18) sekä kysyttiin, oliko laitos laatinut opettajien käyttöön yhteisen mallin kurssipalautelomakkeeksi (kysymys 19). Koska ei ollut mielekäästä kysyä kurssipalautteen keräämiseen liittyviä kysymyksiä sellaisilta henkilöiltä, jotka eivät olleet olleet opetustyössä lukuvuoden aikana,

osion ensimmäisessä kysymyksessä (kysymys 11) selvitettiin, oliko vastaajan työnkuvaan kuulunut opetus lukuvuoden 2009–2010 aikana. Mikäli henkilö vastasi kysymykseen myönteisesti, hän sai vastattavakseen kaikki osion kysymykset (kysymykset 12–19). Jos vastaus oli kielteinen, tutkittava siirtyi automaattisesti vastaamaan vain osion kahteen viimeiseen kysymykseen (kysymykset 18 ja 19).

Kysymys 12 jakaantui kymmeneen alakohtaan (a-j), joista jokainen kuvasi erilaista tapaa kerätä kurssipalautetta opiskelijoilta. Kysymykseen vastattiin käyttämällä viisiportaista Likert-asteikkoa. Kohdat (a) ainejärjestö kerää sen puolestani ja (d) Korpissa olevalla palaute-lomakkeella pohjautuivat Jyväskylän yliopiston yleiseen toimintatapaan. Vennan (2005, 47) lomakkeesta poimittiin suoraan alakohdat (g) keskustelemalla henkilökohtaisesti opiskelijoiden kanssa kurssin aikana tai (h) sen jälkeen, (i) pitämällä yhteisen palautetilaisuuden kurssin jälkeen ja (j) jollain muulla tavalla. Mikäli vastaaja ilmoitti keräävänsä palautetta jollain muulla tavalla, häntä pyydettiin kertomaan miten. Tämä kysymys oli avoin, joten tutkittava sai vapaasti kirjoittaa haluamansa sisällön. Lisäksi Juntusen (2005, 47) lomakkeeseen pohjautuivat kohdat (b) itselaatimallani paperisella palautelomakkeella, (c) laitoksen tai tiedekunnan yhteisellä paperisella palautelomakkeella, (e) muulla verkossa täytettävällä itse laatimallani palautelomakkeella ja (f) muulla verkossa täytettävällä laitoksen tai tiedekunnan yhteisellä palautekyselyllä (joko itse lähetetty tai muun henkilön lähettämä lomake). Kohdissa b ja c muokattiin sanamuotoja Juntusen (2005) tutkimuksen vastaaviin kysymyksiin verraten, kuitenkin siten, että asiasisältö pysyi samana. Tämän tutkimuksen kannalta oli perusteltua erottaa vielä palautteen kerääminen sähköisessä muodossa pelkän kirjallisen muodon lisäksi (kohdat e ja f). Keräämistavat eriteltiin, koska molemmat tavat olivat Jyväskylän yliopistossa yleisesti käytetyt menetelmät.

Kysymys 13 kuinka usein käytät keräämääsi/saamaasi kurssipalautetta opetuksesi kehittämiseen, muodostettiin teorian pohjalta. Koska laatuksikirjoissa korostettiin kurssipalautteen merkitystä opetuksen kehittämisen välineenä, haluttiin selvittää, toteutuiko teoriassa kerrottu palautteen avulla kehittäminen käytännön tasolla vai ei ja kuinka laajaa tämä toiminta on. Vastausvaihtoehdot olivat: en koskaan, satunnaisesti, joskus, pääsääntöisesti ja aina.

Palautteen käsittelyä koskeva kysymys (14) sisälsi yhdeksän vastausvaihtoehtoa, joista tutkittava sai valita kaikki keräämäänsä palautetta koskevat käsittelytavat. Jyväskylän ja avoimen yliopiston toimintatapoihin pohjautuvia vaihtoehtoja olivat: en kerää kurssipalautetta, käytän sitä vain itse, palautteesta annetaan yhteenveto kurssille osallistuneille opiskelijoille ja palautetta käsitellään erityisissä opetuksen kehittämistilaisuuksissa esimerkiksi opiskelijoiden ja henkilökunnan yhteiset palautepäivät. Juntusen (2005, 47–48) lomakkeesta poimittiin vastausvaihtoehdot: palautetta käsitellään yhdessä kurssille osallistuneiden opiskelijoiden kanssa, palautetta käsitellään laitoksemme opettajien keskuudessa, palautetta tai osia siitä on julkisesti kaikkien nähtävillä esimerkiksi ilmoitustaululla ja jollain muulla tavalla, millä. Viimeksi mainittuun henkilö sai itse valita sanansa, miten hänen keräämäänsä palautetta käsitellään. Juntusen (2005, 47) alkuperäisiin kysymyksiin perustui myös kohta laitoksen johtoryhmä ja/tai opetuksen kehittämisryhmä käsittelee palautteet, mutta opetuksen kehittämisryhmä lisättiin Juntusen (2005, 47) laatimaan vaihtoehtoon, koska se kuului tämän tutkimuksen kohteena olevan Jyväskylän yliopiston hallintorakenteisiin.

Kysymyksellä numero 15 kartoitettiin, miksi vastaaja keräsi palautetta. Kysymys kysyttiin, koska haluttiin selvittää, mitkä tekijät painottuivat vastaajien palautteenkeruutoiminnan taustalla. Taustatekijäteemoiksi valikoitui laatukäsikirjojen pohjalta oletukset palautteen keruusta velvollisuutena, oman toiminnan tai ylipäänsä toiminnan kehittämisenä ja arviointina. Kysymys koostui lauseen alusta (Kerään palautetta, koska...) ja seitsemästä jatkoväittämästä, joihin tutkittava sai vastata viisiportaisen Likertin asteikon mukaan (täysin eri mieltä - täysin samaa mieltä). Laatukäsikirjoissa korostui palautteen merkitys toiminnan kehittämisessä ja arvioinnissa sekä sen oleminen osana laatukulttuuria. Näitä asioita tiedusteltiin kyselylomakkeessa alakohdin b-g, jotka sisälsivät halun (b) kehittää omaa toimintaa, (d) opintokokonaisuuksia ja (f) selvittää opiskeluun liittyviä epäkohtia. Lisäksi toiminnan kehittämiseen ja arviointiin liittyivät kohdat (c) palautteen kerääminen olennaisena osana kurssien paremmaksi tekemistä ja (e) palautteen oleminen osana laatukulttuuria sekä (g) palautteen kerääminen oman toiminnan arvioimiseksi. Näiden lisäksi otettiin huomioon mahdollisuus, että palautetta kerätään, koska henkilökunnan oletetaan toimivan niin (väite a).

Lomakkeen kysymykset 16 ja 17 koskivat palautteen keräämistapaa ja ajankohtaa. Nämä kysymykset pohjautuivat Juntusen (2005, 48) lomakkeen kysymykseen, millainen on mielestäsi hyvä palautekäytäntö. Tämän kysymyksen sisältö muokattiin ja tarkennettiin kahdeksi kysymykseksi siten, että tässä tutkimuksessa erotettiin sekä keräämistapa että palautteenkeruun ajankohta. Tarkennus tehtiin, koska haluttiin varmistaa, että vastaajat kertovat sekä ajankohdan että keräystavan. Sekä kysymykseen 16 (minkälaisilla kurssipalautteen keräämistavoilla olet itse saanut parhaiten palautetta opiskelijoistasi) että kysymykseen 17 (missä vaiheessa kurssia palautetta kannattaa opiskelijoilta pyytää, jotta sitä saa mahdollisimman hyvin), tutkittavia pyydettiin vastaamaan avoimesti kirjoittamalla.

Kysymyksellä 18 kartoitettiin, mistä asioista tutkittavan toimintayksikön opettajat keräsivät palautetta. Kysymyksen muodostamisessa käytettiin Juntusen (2005, 49) tekemää kysymystä palautteen keruusta sillä erotuksella, että tiedekuntatason tarkastelun sijaan käytettiin näkökulmaa, jossa opettajat vastasivat palautteenkeruusta. Näin toimittiin, koska tässä tutkimuksessa lomakkeen toisessa osiossa selvitettiin kaiken kaikkiaan vastaajien toimintatapoja, kokemuksia ja henkilökohtaisia näkemyksiä liittyen palautteen keruuseen. Lisäksi haluttiin saada selville vastaajien käsitys siitä, minkälaista palautetta heidän yksikkönsä opettajat ylipäänsä keräsivät kurssipalautteen lisäksi. Näkökulmaa siis laajennettiin henkilökohtaisista toimintatavoista yleiseen arvioon yksikön opettajien toimintakulttuurista. Kysymys alakohtineen vastasi sisällöltään täysin Juntusen (2005, 49) laatimaa kysymystä. Alakohdat olivat: palautetta opetuksesta tai kurssipalautetta, palautetta kirjatenteistä, palautetta isommista opintokokonaisuuksista (esim. perusopinnot), palautetta opiskelusta ja opetuksesta lukukausittain, palautetta koko tutkinnosta sekä jostain muusta, mistä. Vastausvaihtoehdot yksinkertaistettiin viimeistä kohtaa lukuun ottamatta, joka oli avoin, Vennan kuusiportaisesta vaihtoehdoluokituksesta (ei koskaan – erittäin usein sekä ei osaa sanoa) kolmiportaiseksi kyllä, ei ja ei osaa sanoa vaihtoehdoiksi. Näin toimittiin, koska tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, mistä asioista ylipäänsä kerätään palautetta, jos kerätään.

Kysymyksellä 19 kartoitettiin, oliko vastaajan laitoksella laadittu opettajien käyttöön yhteinen kurssipalautelomake, esimerkiksi verkossa täytettävä lomake. Kysymys oli yksinkertaistettu versio Juntusen (2005, 46) vastaavanlaisesta kysymyksestä, oliko laitoksella käytössä yhteistä opiskelijapalauttejärjestelmää ja jos oli niin millainen. Tässä tutkimuksessa



puolestaan tiedusteltiin, oliko laitoksella ylipäänsä olemassa yhtenäistä mallia kurssipalautelomakkeeksi sen tarkemmin sen toimintaa määrittelemättä. Kysymys oli relevantti, koska Jyväskylän yliopistossa on harkittu viimeisen parin vuoden aikana mahdollisuutta laatia jonkinlainen yhteinen kurssipalautejärjestelmä.

Kaikki kurssipalautteen kerääminen osion kysymykset vastasivat tutkimuskysymykseen, millä tavalla kurssipalautetta kerätään ja hyödynnetään sekä mitä haasteita siihen liittyy Jyväskylän yliopistossa. Tässä osiossa tarkastelun kohteena olleet osa-alueet, palautteen keräämis- ja käsittelytavat sekä sen hyödyntäminen, oli nimitetty tutkimuksessa palautetoinnaksi.

### 6.3.2.3 Arviointi ja laatukulttuuri yliopistossa

Osiossa kolme (lomakkeen kysymykset 20–29) paneuduttiin arviointiin ja laatukulttuuriin Jyväskylän yliopistossa ja avoimessa yliopistossa. Näistä teemoista oltiin kiinnostuneita, koska sekä arviointi että laatukulttuuri voidaan ymmärtää opiskelijapalauteprosessien yläkäsitteiksi ja ne määrittävät osaltaan palautekäytäntöjä ja niihin liittyviä mielipiteitä. Kysymyksillä kartoitettiin vastaajan mielipiteitä opetuksen arvioinnista sekä eri laatukäsityksiä koskevista väittämistä ja mitä laatukulttuurin piirteitä he pitivät tärkeimpinä laitoksella, jossa he työskentelivät vastaushetkellä. Arviointia koskevan kysymyksen (kysymys 20) väittämät perustuivat Mannisen ja Kaupin (2008) ja Kaupin (2005) määritelmiin perinteisestä ja kehittävästä arvioinnista. Koska tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita nimenomaan opetuksen arvioinnista, oli väitteet kohdistettu opetuksen arviointiin yleisen toiminnan tason sijasta. Arviointia koskevilla väittämillä pyrittiin selvittämään, kumman arviointiotteen (kehittävän vai perinteisen) piirteitä Jyväskylän ja avoimen yliopiston henkilökunnan mielipiteissä ilmeni. Perinteisen ja kehittävän arvioinnin käsitteiden operationalisointi lomakkeen aihetta koskevan kysymyksen väittämäesimerkkeineen käy ilmi taulukosta 1.

TAULUKKO 1. Perinteisen ja kehittävän arvioinnin käsitteiden operationalisointi (kysymys 20)

Teoreettinen käsite	Käsitteen osa-alueita	Esimerkkejä lomakkeen väittämistä
Perinteinen arviointi	Kontrollointi ja arvostelu	Opetuksen arvioinnin pyrkimyksenä on pääasiassa kontrollointi. Opetuksen arviointi on sama asia kuin sen arvostelu.
	Arviointi prosessin jälkeen	Opetuksen arviointi on parasta suorittaa pääasiassa sen loppuvaiheessa tai sen jälkeen.
Kehittävä arviointi	Jatkuva kehittäminen ja ymmärryksen lisääntyminen	Toiminnan kehittyessä myös arviointi kehittyy. Arviointi on hyödyllinen tapa lisätä yksikön käsitystä toiminnastaan.
	Tilannesidonnaisuus	Arviointi on aina tilannesidonnaista.
	Yhteisöllisyys	Arviointi on yhteisöllistä toimintaa. Kaikkien toimijoiden osallistaminen arviointiprosessiin on tärkeää.

Laatua koskevilla kysymyksillä (kysymykset 21 ja 22) kartoitettiin, millä tavoin vastaajat ymmärsivät laatukäsitteen ja mitä laadun piirteitä he pitivät keskeisimpinä oman laitoksen kannalta. Kysymysten väitteet (a-g) pohjautuivat Ursinin (2007) sekä Harveyn ja Greenin (1993) määritelmiin laadusta. Nämä teoreettiset lähestymistavat valittiin kysymysten pohjaksi, koska haluttiin monipuolisempi tarkastelunäkökulma kuin esimerkiksi kaksijakoiset laatujaottelut olisivat tarjonneet. Väitteet h-j pohjautuvat tutkijoiden omiin näkemyksiin, siitä millaisena laatu voi ilmetä korkeakoulukentällä. Nämä näkemykset pohjautuvat sekä Jyväskylän yliopiston ja avoimen yliopiston laatukäsikirjoissa esitettyihin näkökulmiin. Väittämiksi muodostettiin

- a) Toiminnan virheettömyys ja säännönmukaisuus ovat laadun tärkeimmät mitat
- b) Laadun määrittely ennalta määritellyin kriteerein on turhaa

- c) Toiminta on sitä laadukkaampaa mitä paremmin se vastaa tarkoitustaan
- d) Tuottavuus ei ole laadun merkittävin kriteeri
- e) Laadukkuutta on tärkeä mitata kriteerein toiminnan kehittämisen mahdollistamiseksi
- f) Yhdenmukaisuus ja jatkuvuus ovat laadukkaassa toiminnassa tärkeitä
- g) Laatu on korkeisiin standardeihin yltämistä
- h) Toiminta on sitä laadukkaampaa, mitä läpinäkyvämpää se on
- i) Laadukkaan toiminnan tärkeimpiä piirteitä ovat oikeudenmukaisuus ja tasavertaisuus
- j) Laadukkaan toiminnan keskeisin tavoite on toiminnan kehittäminen.

Laaditut väittämät toimivat sekä kysymyksen 21 että 22 väittäminä. Kysymyksessä 21, mitä mieltä olet seuraavista laatu koskevista väittämistä, oli vastausvaihtoehtoina viisiportainen Likert-asteikko (1=täysin eri mieltä – 5=täysin samaa mieltä). Kysymyksessä 22 vastaajaa pyydettiin valitsemaan väittämistä kolme keskeisintä laatu kulttuurin piirrettä tärkeysjärjestyksessä ensimmäisestä kolmanteen. Väittämien a-j lisäksi vastaaja pystyi valitsemaan vaihtoehdon, jonka mukaan ensimmäiseksi, toiseksi tai kolmanneksi tärkeintä laatu kulttuurin piirrettä ei ole.

Lisäksi oltiin kiinnostuneita myös mahdollisesta opetuksen kehittämistyöryhmän tai vastaavan olemassaolosta ja toiminnasta vastaajan laitoksella, tiedekunnassa tai yksikössä (kysymys 23), koska laatu käsikirjojen ja koulutusstrategioiden mukaan Jyväskylän yliopiston eri tiedekunnissa ja avoimessa yliopistossa on opetuksen kehittämistyöryhmä tai vastaava toimielin. Opetuksen kehittämisen sekä laatu työn kannalta opetuksen kehittämistyöryhmän olemassaolo ja sen toiminta on ensiarvoisen tärkeää. Karjalaisen mukaan (2004, 8) opetuksen kehittämistyöryhmät ovatkin kehittyneet asiantuntijaelimiksi ja opetuksen johtamisen työkaluiksi. Voidaankin olettaa, että opetuksen kehittämissä tai vastaavassa paneudutaan juuri opetuksen parantamiseen ja sen laadukkuuteen myös Jyväskylän yliopistossa ja avoimessa yliopistossa. Tutkimuksessa kysyttiin, onko laitoksellanne/tiedekunnassanne opetuksen kehittämistyöryhmää tai vastaavaa. Vastausvaihtoehdot olivat kyllä, mikä, ei tai en osaa sanoa. Jos tutkittava vastasi tähän kysymykseen ei tai en osaa sanoa, hänelle ei esitetty lisäkysymyksiä työryhmiin liittyen. Mikäli henkilö vastasi kyllä, hän sai vastattavakseen kysymykset 24 ja 25, jotka koskivat työryhmän toiminnan säännönmukaisuutta sekä työryhmässä pääasiassa käsiteltäviä asioita. Tarkentava kysymys esitettiin, koska tutkimuksessa haluttiin minimoida mahdolliset sosiaalisesta suotavuudesta aiheutuvat myönteiset

vastaukset. Vastaaja sai määritellä kokoontumistiheyden vaihtoehtoista vähintään noin keran kuussa, vähintään kaksi kertaa lukukaudessa, pari kertaa lukuvuodessa tai harvemmin tai ei osaa sanoa. Työryhmässä käsiteltäviä asioita pyydettiin listaamaan vapaasti.

Lisäksi kartoitettiin, järjestettiinkö laitoksella opetuksen palautteenkäsittelypäiviä esimerkiksi lukukausittain kurssikohtaisen palautteenkäsittelyn lisäksi (kysymys 26) sekä arvioitiinko laitoksella palautetta laajempina kokonaisuuksina kuin kurssikohtaisesti (kysymys 27). Näillä kysymyksillä tutkittiin, löytyikö Jyväskylän yliopistosta laajempia palautekäytäntöjä kuin vain kurssikohtaisia palautehetkiä. Esimerkiksi Karjalaisen (2004) mukaan Oulun yliopiston laadunvarmistusjärjestelmän yksi olennainen rakenneosana on lukukausittainen opetuksen palauteiltapäivä. Onkin tärkeää arvioida opetuksesta saatua palautetta suurempina kokonaisuuksina kuin vain kurssikohtaisesti. Myös Jyväskylän yliopiston ja avoimen yliopiston laatukäsikirjoissa ja koulutusstrategioissa käy ilmi, että palautteen käsittelyä tehdään laajemminkin kuin vain kurssikohtaisesti. Kysymyksen 26 ja 27 vastausvaihtoehdot olivat kyllä, ei ja en osaa. Jos tutkittava vastasi kysymykseen 27 kyllä, hänen pyydettiin kuvaamaan vapaasti, millä tavalla laitoksen opetuksesta saamaa palautetta arvioitiin suurempana kokonaisuutena kuin vain kurssikohtaisesti.

Osion viimeisessä vaiheessa tiedusteltiin, mitä kurssipalautteen keräämisen kehittämiseksi oli mahdollisesti laitostasolla tehty viimeisen kolmen vuoden aikana (kysymys 28) ja mitä kurssipalautteen keräämisen kehittämissuhteita vastaajat halusivat tuoda esille (kysymys 29). Molemmat kysymykset pohjautuivat Juntusen (2005, 49) vastaavaan kysymyskokonaisuuteen kurssipalautteen kehittämisestä. Tässä tutkimuksessa erotettiin Juntusen (2005, 49) kysymyspatteriston kysymyksistä poiketen yksi kysymys kahdeksi erilliseksi kysymykseksi siten, että toisessa painotettiin sitä, mitä yksikössä oli tehty (kysymys 28) ja toisessa sitä, mitä vastaajan mielestä pitäisi tehdä (kysymys 29). Kysymykseen 28 oli mahdollista vastata joko kyllä, ei tai en osaa sanoa. Jos tutkittava vastasi kyllä, häntä pyydettiin listaamaan tehdyt toimenpiteet. Kysymys 29 oli kokonaan avoin, jotta tutkittava pystyi ennalta määrittelemättömästi kertomaan kehittämistoiveensa. Juntusen kysymyspatteristosta poiketen, kysymykseen 28 määriteltiin myös strukturoidut vastausvaihtoehdot avoimen kohdan lisäksi vastausten käsittelyn helpottamiseksi.

Koko kysymysoseion tarkoituksena oli osaltaan vastata toiseen tutkimuskysymykseen, minkälaisina palautetoimintaa määrittävät osa-alueet näyttäytyvät Jyväskylän yliopistossa. Osa-alueet olivat: arviointiote (kehittävä vrs. perinteinen arviointi), laatukulttuuri, kehittäminen sekä hyvän opetuksen määrittely ja oppimiskäsitykset. Lomakkeen viimeiset kysymykset koskien opetusta ja oppimista yliopistossa vastasivat myös tähän tutkimuskysymykseen.

#### 6.3.2.4 Opetus ja oppiminen yliopistossa

Kysymyksillä 30–32 selvitettiin vastaajan mielipidettä hyvästä opetuksesta sekä kartoitettiin vastaajan mielipiteen taustalla olevia käsityksiä oppimisesta (behavioristinen ja/tai konstruktivistinen oppimiskäsitys). Kysymykset koskien hyvää opetusta pohjautuivat teoriaan sekä keskusteluihin toimeksiantajan edustajan ja pro gradutyön ohjaajan kanssa. Kysymyksellä 30 tiedusteltiin, kuinka tärkeänä vastaaja piti seuraavia asioita opetustyössä

- a) vuorovaikutuksellisuus (esim. dialogisuus)
- b) opettajan myönteinen asenne opetukseen
- c) luovuus
- d) opiskelijoiden yhdenvertainen kohtelu kurssiarvosanoja annettaessa
- e) opiskelijoiden yhdenvertainen kohtelu eri opetustilanteissa
- f) opettavien asioiden ajankohtaisuus
- g) kurssin arviointikriteerien esille tuominen viimeistään kurssin alkaessa
- h) opiskelijoiden vaikutusmahdollisuudet opetuksen sisältöön
- i) opiskelijapalautteeseen reagointi
- j) palautteen antaminen oppimisesta opiskelijalle
- k) opetuksesta tiedottaminen
- l) vaihtoehtoiset kurssin suoritustavat
- m) opetuksen havainnollistaminen
- n) opiskelijoiden ohjaaminen.

Kaikki kysymyksen alakohdat a-n olivat tässä tutkimuksessa teorian (mm. Ylijoki 1994, TTK 2008 ja YTK 2009 laatukäsikirjat) mukaan hyvään opetukseen kuuluvia piirteitä. Vastausvaihtoehdot tämän kysymyksen jokaiseen alakohtaan olivat: ei ollenkaan tärkeää, melko vähän tärkeää, neutraali vaihtoehto, melko tärkeää ja erittäin tärkeää.

Kysymyksellä 31 haluttiin tietää, mitkä ominaisuudet ovat opetuksen näkökulmasta tutkitavan mielestä tyypillisiä hyvälle a) luennolle, b) seminaarityöskentelylle, c) käytännön harjoitukselle, d) henkilökohtaiselle ohjaustilanteelle ja e) verkko-opetukselle. Kysymyksellä pyrittiin selvittämään vastaajan näkemyksiä hyvästä opetuksesta eri opetus- ja oppimistilanteisiin liittyen. Jotta oli mahdollista saada Jyväskylän yliopiston ja avoimen yliopiston henkilökunnan näkemys hyvän opetuksen ominaisuuksista, kysymyksen jokaiseen alakohtaan pyydettiin tutkittavilta avointa vastausta. Koska oletettiin, että eri opetusmuotojen kohdalla korostuu erilaiset hyvän opetuksen piirteet, erillisissä kohdissa (a-e) kysyttiin tyypillisiä hyvän opetuksen ominaisuuksia eri opetusmuodoille.

Kysymyksellä 32 pyrittiin selvittämään Jyväskylän yliopiston ja avoimen yliopiston henkilökunnan käsityksiä oppimisesta. Tarkastelun yksinkertaistamiseksi ja kysymyksen taustoitavan luonteen vuoksi näkökulmaksi valittiin oppimiskäsityksien perinteisesti vastakohtina pidetyt muodot eli behavioristinen sekä konstruktivistinen oppimiskäsitys. Oppimiskäsityksiin liittyvät väittämät muodostettiin Patrikaisen (1999, 61, 85–86, 89–90, 92) tekemän opettajan pedagogisen ajattelun profiilin perusteella. Lisäksi väittämien työstövaiheessa käytettiin tässä tutkimuksessa esitettyä teoriaa behaviorismista ja konstruktivismista. Näkemysten vastakkainasettelun lisäksi konstruktivistista lähestymistapaa tarkasteltaessa on otettu huomioon sen eri suuntaukset, joissa painotetaan joko yksilö- tai ryhmänäkökulmaa. Oppimiskäsityksiä tarkasteltiin tässä tutkimuksessa opettajan ja oppijan roolin sekä oppimisen luonteen kautta. Behavioristisen käsitteen osa-alueisiin kuului opettajan kontrolloiva rooli, oppijan vastaanottava rooli sekä mekaaninen oppiminen, joka ymmärrettiin yksin oppimisena, tiedon ulkoa muistamisena sekä tarkoin laadittuina oppimistavoitteina. Konstruktivistinen oppimiskäsitys sen sijaan sisälsi osa-alueet opettajan ohjaavasta roolista, oppijan aktiivisesta roolista sekä oppimisen kumuloituvuudesta (taulukko 2). Kysymyksen alakohdat laadittiin joko vastinpareittain eli konstruktivistinen ja behavioristinen väite (n & b, c & j, d & k, l & e, g & h) tai yksittäisinä väitteinä (a, f, i, m). Kysymyksen 32 kaikista väittämistä oli tarkoitus muodostaa summamuuttujat jakaen ne behavioristisiin (b, e, h, j, m) ja konstruktivistisiin väitteisiin (a, c, d, f, g, i, k, l, n). Lomakkeen lopussa vastaaja sai antaa vapaasti palautetta lomakkeen laatijoille sekä ilmoittaa alustavasti halukkuutensa osallistua tutkimuksen aiheita käsittelevään haastatteluun jatkossa.

TAULUKKO 2. Behavioristisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen operationalisointi

Teoreettinen käsite	Käsitteen osaluueita	Käsitteen indikaattoreita	Esimerkkejä lomakkeen kysymyksistä
Behavioristinen	Opettajan kontrolloiva rooli	Opettaja kontrolloi oppimista	Opettaja on pääroolissa oppimistilanteessa.
	Oppijan vastaanottava rooli	Passiivinen tiedon vastaanottaminen	On tärkeää, että opiskelija omaksuu opettajan tarjoaman tiedon.
	Oppiminen mekaanista	Yksin oppiminen, ulkoa muistaminen ja tarkasti määritellyt osaamistavoitteet	Yksin oppiminen on olennainen osa opiskelua.  Oppiminen on muistamista ja tiedon hallintaa.  On tärkeää määrittellä oppimistavoitteet tarkasti.
Konstruktivistinen	Opettajan ohjaava rooli	Suotuisat oppimistilanteet ja uusien merkitysten rakentaminen	Opettajan tehtävänä on luoda suotuisia oppimistilanteita.  Ryhmädynamiikan huomioiminen oppimistilanteessa on tärkeää.  Opettaminen on uusien merkitysten rakentamista.
	Oppijan aktiivinen rooli	Oppimaan oppimisen taidot ja uusien merkitysten rakentaminen	Oppimistilanteessa yhdessä luodut merkitykset ovat olennainen osa opiskelua.  Opiskelijan tulee hallita oppimaan oppimisen taidot.

	Oppiminen kumuloituvaa	Aiemmin opitun merkitys ja ymmärryksen lisääminen sekä opiskelijalähtöisyys	Aiemmin opitulla on merkitystä uuden oppimisessa.  Kurssin osaamistavoitteiden on opiskelijoiden ymmärryksen lisääminen
--	------------------------	-----------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 6.3.3 Tutkittavien valinta

Tutkimuksessa selvitettiin Jyväskylän yliopistossa vallitsevia opiskelijapalautekäytäntöjä ja palauteprosesseja. Näiden tutkimusaiheiden ollessa kyseessä oli luonnollista valita tutkimuskohteiksi kaikki yliopiston opetus- ja hallinto henkilökunnan jäsenet, joiden työtoimintaan kuului opetus ja/tai sen organisointi. Tällaisia tehtäviä kuului seuraavien Jyväskylän yliopiston ammattinimikkeiden piiriin: professori, tutkija, lehtori, yliassistentti, assistentti, osastosihteeri sekä amanuenssi. Jyväskylän yliopistossa työskentelevät tuntiopettajat rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle, koska heidän työnkuvansa perusteella voitiin olettaa heidän olevan suhteellisen epäsäännöllisesti yksikköjensä toiminnassa mukana. Tämän vuoksi heillä ei myöskään välttämättä olisi ollut tutkimuksessa kysytyistä aihealueista tarpeeksi tietoa.

Kyselylomake lähetettiin edellä esitetyin rajauksin Jyväskylän yliopiston henkilökunnan jäsenille. Koska tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa opiskelijapalautekäytänteiden ja -prosessien tilaa yliopistossa, tutkimukseen otettiin mukaan kaikki seitsemän tiedekuntaa (humanistinen, informaatioteknologian, kasvatustieteiden, matemaattis-luonnontieteellinen, taloustieteiden ja yhteiskuntatieteellinen). Lisäksi tutkimukseen otettiin mukaan Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto, joka rinnastettiin tässä tutkimuksessa yhdeksi tiedekunnaksi. Huomionarvoista oli, että koska kauppar korkeakoulun nimi oli vielä taloustieteiden tiedekunta tutkimuksen aineistonkeruuhetkellä, tätä nimeä käytettiin kauppar korkeakoulusta läpi tutkimuksen.



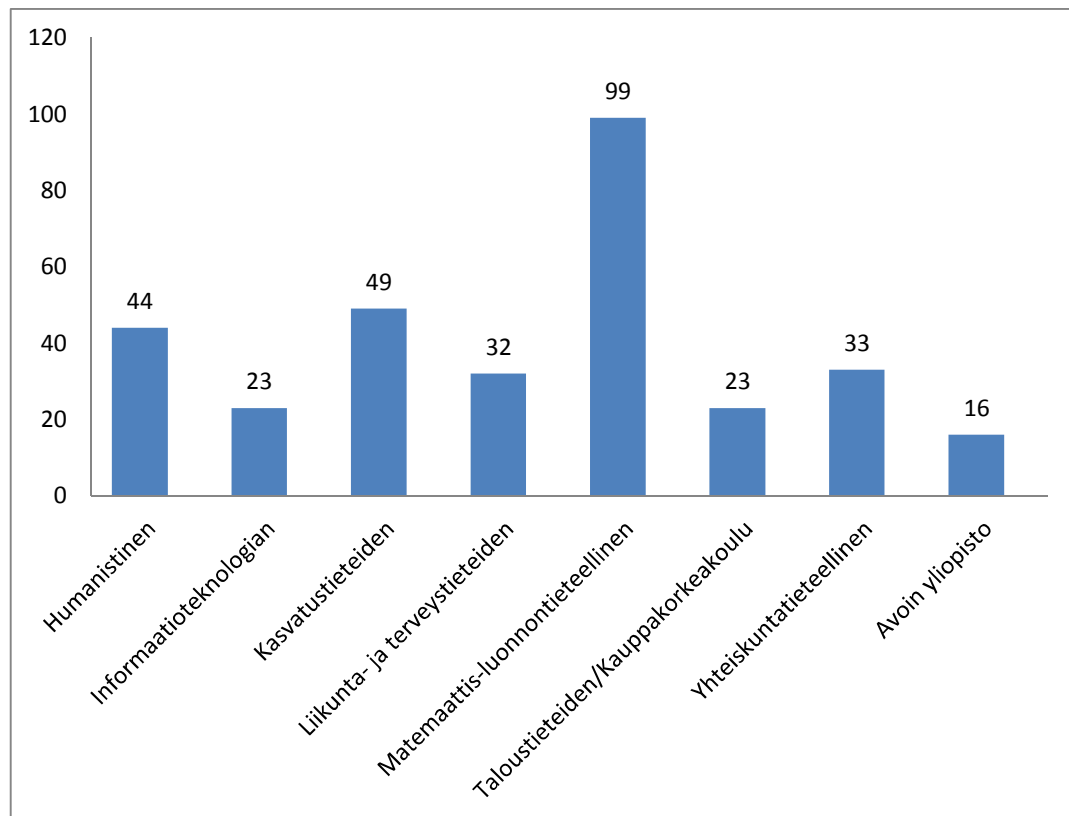
### 6.3.4 Aineiston keruu ja kuvaus

Kyselytutkimus lähetettiin 1082 Jyväskylän yliopiston opetus- sekä hallintohenkilökuntaan kuuluvalle henkilölle Jyväskylän yliopiston Koulutuspalveluiden kautta vuoden 2010 toukokuun lopussa. Tutkimuslomake kohdennettiin ennalta sellaisille henkilöille, joiden työtehtäviin tehtävänimikkeen perusteella kuuluivat opetukseen ja/tai sen organisointiin liittyvät asiat. Aineiston keruu toteutettiin siten, että tutkittaville lähetettiin sähköpostitse saatekirje ja Internet-linkki, jonka kautta henkilöt pääsivät vastaamaan sähköiseen tutkimuslomakkeeseen. Muistutus kyselyyn vastaamatta jättäneille vastaamisen tärkeydestä lähetettiin kesäkuun alussa. Kyselyyn vastasi yhteensä 319 henkilöä, eli vastausprosentiksi muodostui 29,5 prosenttia. Jokainen vastaaja (N=319) oli täyttänyt lomakkeen asianmukaisesti, joten kaikki lomakkeet otettiin mukaan aineiston analyysiin. Koska osa kysymyksistä oli suunnattu niille henkilöille, joiden tehtäviin oli kuulunut opetus kuluneen lukuvuoden aikana, vastausten lukumäärä vaihteli kysymyksittäin (kysymykset 12–16). Lisäksi mikäli tutkittava ei osannut kertoa, oliko hänen laitoksellaan tai tiedekunnassaan opetuksen kehittämissä työryhmää tai vastaavaa toimielintä, häneltä ei kysytty kysymyksiä numero 24 ja 25. Tämän vuoksi myös näiden kysymysten vastausten lukumäärä poikkeaa tutkimukseen osallistuneiden kokonaislukumäärästä.

Aineiston tiivistämisessä ja kuvailussa käytettiin yleisesti tunnettuja tunnuslukuja eli frekvenssejä, prosentteja ja keskiarvoja (Metsämuuronen 2008, 333; Nummenmaa 2010, 60). Lukumäärien eli frekvenssien laskeminen on yksi tärkeimmistä ja yksinkertaisimmista, kuvailevista tilastollisista menetelmistä (Nummenmaa 2010, 60). Prosentit ovat merkittävä osuus kaikista taulukoinnista ja ne lasketaan frekvenssien avulla. Yleisin keskiluku on aritmeettinen keskiarvo, jolla ilmaistaan aineiston informaatio yhdellä luvulla. Keskiarvo (ka) on tunnusluku, joka ilmaisee jakauman sijaintia eli muuttujan keskimääräistä arvoa. (Metsämuuronen 2008, 337, 339). Huomionarvoista on, että keskiarvon laskeminen edellyttää minimissään välimatka-asteikollista muuttujaa. Lisäksi pelkästä keskiarvosta ei tule tehdä päätelmiä tutkittavasta jakaumasta. (Nummenmaa 2010, 64–65). Esimerkiksi Metsämuuronen (2008, 343) huomauttaakin, että keskiarvojen tarkastelu vaatii samanaikaisesti jonkin hajontaluvun kuvaamaan poikkeamia esitetystä keskiarvosta. Tässä tutkimuksessa

käytettiin keskihajontaa (kh), joka Nummenmaan mukaan (2010, 68) kuvaa havaintojen keskimääräistä etäisyyttä jakauman keskiarvosta.

Lomakkeella tiedusteltiin ensin tiedekuntaa tai erillislaitosta, johon vastaaja oli ollut pisimpään palvelussuhteessa kuluneen lukuvuoden aikana (kysymys 1). Vastaajat jakaantuivat siten, että jokainen Jyväskylän yliopiston seitsemästä tiedekunnasta sekä avoin yliopisto oli edustettuina (kuviot 3). Lähes kolmasosa vastaajista (31,0 %) eli 99 vastaajaa oli matemaattis-luonnontieteellisestä tiedekunnasta. Toiseksi eniten vastaajia oli kasvatustieteiden tiedekunnasta (15,4 %) eli 49 vastaajaa ja kolmanneksi eniten vastauksia saatiin humanistisesta tiedekunnasta (13,8 %) eli 44 henkilön vastaukset. Sekä yhteiskuntatieteellisestä (33 henkilöä eli 10,3 %) että liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnasta (32 henkilöä eli 10,0 %) vastaajia oli molemmista noin kymmenesosa kokonaisvastaajamäärästä. Informaatioteknologian tiedekunnasta 23 henkilöä (7,2 %) vastasi kyselyyn. Myös taloustieteiden tiedekunnasta 23 vastaajaa (7,2 %) osallistui kyselyyn. Avoimen yliopiston tutkimukseen mukaan otetuista henkilöistä kyselyyn vastasi 16 henkilöä (5,0 %).



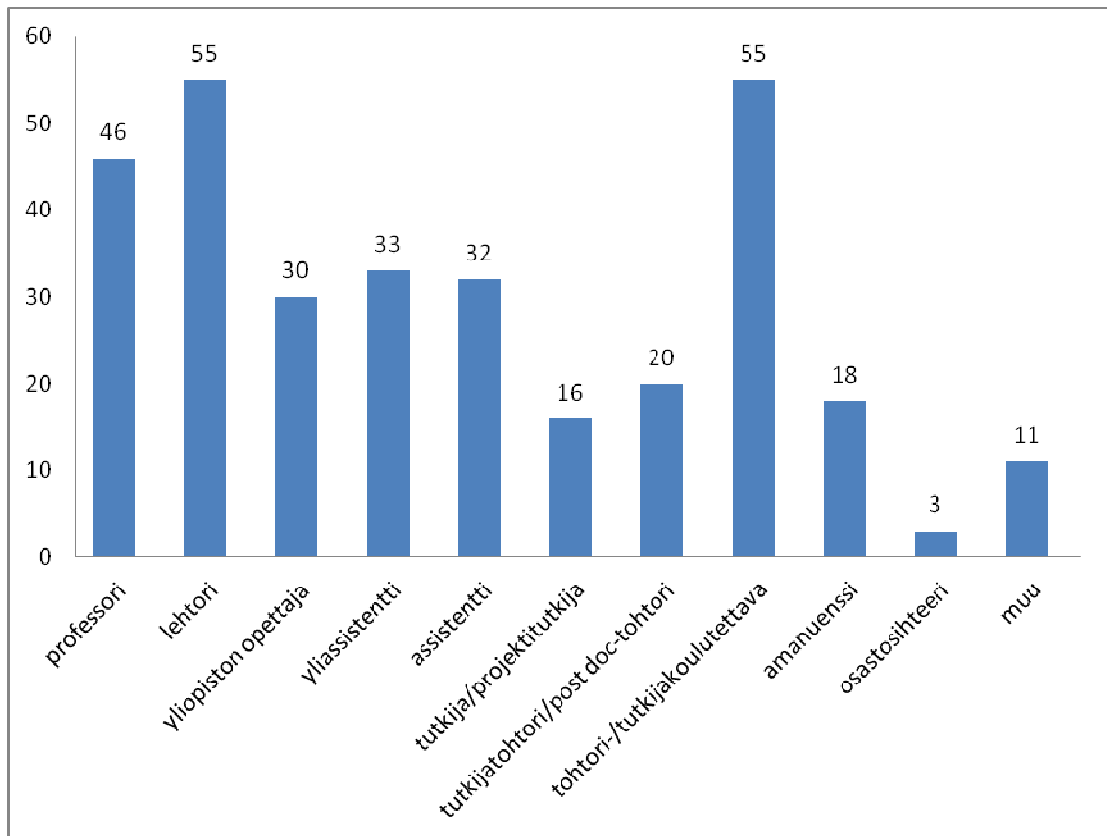
KUVIO 3. Vastaajien jakautuminen tiedekunnittain (N=319).

Mikäli tutkittava oli työskennellyt ainelaitoksen parissa, häntä pyydettiin kertomaan, missä laitoksella hän oli ollut pisimpään palvelussuhteessa kuluneen lukuvuoden aikana (kysymys 2). Koska tutkittavat saivat vastata kysymykseen avoimesti, vastaukset vaihtelivat oppiaineista ja yksiköistä laitosten lyhenteisiin ja virallisiin nimiin. Kaikki vastaukset oli kuitenkin mahdollista sijoittaa joko jonkin laitoksen alaisuuteen tai muihin vastauksiin, jotka olivat ei vastausta tai ei laitosjakoa. 82 vastaajaa oli jättänyt tämän kohdan tyhjäksi. Humanistisen tiedekunnan ainelaitoksista olivat edustettuina kaikki viisi eli historian ja etnologian (11 henkilöä), kielten (19 henkilöä), musiikin (3 henkilöä), taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen (2 henkilöä) ja viestintätieteiden (5 henkilöä) laitokset. Vaikka tutkimus rajattiin koskemaan vain Jyväskylän yliopistoa tiedekuntineen ja ainelaitoksineen sekä Jyväskylän avointa yliopistoa, otettiin henkilö, joka oli työskennellyt lukuvuoden 2009–2010 aikana soveltavan kielen tutkimuksen keskuksessa, myös mukaan tutkimukseen. Näin tehtiin, koska voitiin olettaa, että hän kuului kohderyhmään ainakin tutkimuksen kohdejoukon selvit-

tämisen vaiheessa. Lisäksi on voinut olla mahdollista, että hän on työskennellyt niin soveltavan kielen tutkimuksen keskuksessa kuin esimerkiksi jonkin tiedekunnan alaisuudessa, joten häntä ei ollut tarpeellista rajata kohderyhmän ulkopuolelle. Myös informaatioteknologian molemmat ainelaitokset mainittiin työskentelypaikkoina: tietojenkäsittelytieteiden laitos kuusi kertaa ja tietotekniikan laitos 12 kertaa. Myös kasvatustieteiden tiedekunnan molemmilta laitoksilta oli henkilöitä, jotka osallistuivat tutkimukseen siten, että kasvatustieteiden laitokselta oli 21 tutkittavaa ja opettajankoulutuslaitokselta 13 tutkittavaa. Huomionarvoista oli, että tiedekunnassa on ollut kaksi laitosta vain vähän aikaan, joten osa tämän tiedekunnan vastaajista ilmoitti työskentelypaikkansa vanhan hallintorakenteen mukaisesti. Nämä vastaukset luokiteltiin kuitenkin nykyisen laitosjaon mukaan. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan laitoksista olivat edustettuina kaikki kolme laitosta: liikuntabiologian (3 vastaajaa), liikuntatieteiden (12 vastaajaa) ja terveystieteiden (12 vastaajaa) laitokset. Myös kaikilta neljältä matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan laitokselta oli vastauksia. Bio- ja ympäristötieteiden laitokselta osallistui 30 tutkittavaa, fysiikan 20, kemian 17 sekä matematiikan ja tilastotieteen laitokselta 18 henkilöä. Yksi vastaaja ilmoitti työskentelypaikkaan tilastotieteen laitoksen, mutta tämä henkilö sisällytettiin matematiikan ja tilastotieteen laitoksen henkilökuntaan. Taloustieteiden tiedekunnassa eli nykyisessä Kauppakorkeakoulussa ei ole laitosjakoa. Yhteiskuntatieteellisestä tiedekunnasta oli mukana sekä psykologian (13 henkilöä) että yhteiskuntatieteiden ja filosofian (15 henkilöä) laitoksen edustajia. Viisi henkilöä ilmoitti, että tiedekunnassa ei ole laitosjakoa. Ainelaitostietoa ei loppujen lopuksi hyödynnetty tutkimuksessa lainkaan, koska vastaajat jakautuivat niin monelle ainelaitokselle, että ainelaitostason vertailut eivät olisi olleet luotettavia eivätkä tilastollisesti järkeviä.

Taustakysymyksillä selvitettiin myös tehtävää, jossa vastaaja oli työskennellyt pääasiassa kuluneen lukuvuoden aikana (kysymys 3, kuvio 4). 46 henkilöä (14,4 %) työskenteli yliopiston professorina ja 55 vastaajaa (17,2 %) puolestaan lehtorina. Yliassistenttina toimi 33 työntekijää (10,3 %) ja assistenttina taas 32 henkilöä (10,0 %). Erilaisissa tutkimustehtävissä (tutkija, projektitutkija, tutkijatohtori, post doc –tohtori, tohtori- ja tutkijakoulutettava) ilmoitti toimineensa yhteensä 91 vastaajaa (28,5 %). 18 vastaajaa (5,6 %) työskenteli kuluneen lukuvuoden aikana pääasiallisesti amanuenssina, ja kolme henkilöä (0,9 %) kertoi toimineensa osastosihteerinä. 11 tutkittavaa oli valinnut muu- vaihtoehdon, johon vastaaja

sai itse määritellä tehtävänimikkeensä. Näitä tehtävänimikkeitä olivat esimerkiksi opintoasiainpäällikkö, erilaiset tutkijat ja suunnittelijat.



KUVIO 4. Tehtävä, jossa vastaaja on työskennellyt pääasiassa kuluneen lukuvuoden aikana (N=319)

Kun vastaajilta kysyttiin, mistä vuodesta alkaen he olivat työskennellyt nykyisessä tehtävässään (kysymys 4), vastaukset vaihtelevat vuosien 1974 – 2010 välillä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet vastasivat tähän kysymykseen (N=319). Frekvenssit käyvät ilmi taulukosta 3 (liite 3). Vastauksien keskiarvo oli 7,03 vuotta keskihajonnan ollessa 6,70. Yleisin nykyisen tehtävän aloitusvuosi oli 2009. Suuren hajonnan vuoksi vastaukset luokiteltiin kolmeen ryhmään. Ryhmään yksi (tehtävän alkuvaiheessa olevat) kuului vuosina 2005 – 2010 nykyisessä työtehtävässään aloittaneet henkilöt. Ryhmä kaksi (tehtävään vakiintuneet) koostui vastaajista, jotka olivat aloittaneet työskentelyn nykyisessä toimenkuvassaan vuosi-

en 1995 ja 2004 välillä. Kolmannessa ryhmässä (tehtävässään konkarit) olivat kaikki ne vastaajat, jotka olivat aloittaneet nykyisessä tehtävässään vuonna 1994 tai sitä aiemmin. Vastaajista ylivoimaisesti eniten (n=213, 66,8 %) kuului ryhmään tehtävän alkuvaiheessa olevat. Tehtävässään vakiintuneita oli kaiken kaikkiaan 76 henkilöä eli 23,8 prosenttia. Vähi-  
hiten (n= 30, 9,4 %) vastaajia kuului tehtävässään konkarit ryhmään.

Vastaajista 8,8 prosenttia (N= 319) eli 28 henkilöä oli toiminut kuluneen lukuvuoden aikana joko laitoksen johtajana, varajohtajana tai pedagogisena johtajana (kysymys 5). Suurin osa (91,2 %) vastaajista eli 291 henkilöä ei ollut toiminut johtotehtävissä kuluneen lukuvuoden aikana.

Lomakkeessa tiedusteltiin myös kuinka kauan tutkittava oli toiminut yliopiston palveluksessa (kysymys 6). Työuran aloittamisajankohdat vaihtelivat vuodesta 1971 aina tutkimuksen aineistonkeruuvuoteen 2010 asti. Frekvenssit käyvät ilmi taulukosta 4 (liite 3). Kaikki tutkimukseen osallistuneet 319 henkilöä olivat vastanneet tähän kysymykseen. Kaikkien vastauksien keskiarvo oli 12,80 keskihajonnan ollessa 10,02 ja yleisin yliopistotyöskentelyn aloittamisvuosi oli 2007. Suuren hajonnan vuoksi vastaukset luokiteltiin kolmeen lähes yhtä suureen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään (työuran alussa olevat) kuului 116 henkilöä eli 36,4 prosenttia vastaajista. He olivat aloittaneet työskentelynsä yliopistossa vuosien 2005 – 2010 välillä. Lähes saman verran (114 henkilöä, 35,7 %) tutkittavia sijoittui vakiintuneet yliopistotyöntekijät ryhmään. Tämän ryhmän henkilöiden työnteon aloitusajankohta oli ollut vuosien 1995 – 2004 välillä. Kolmannessa ryhmässä (konkarityöntekijät) työaloittamisvuosi oli vuosi 1994 tai sitä aiemmat vuodet aina vuoteen 1971 asti. Konkariryhmään kuului 89 henkilöä (27,9 %).

Ensimmäisessä kysymysosiassa selvittiin lisäksi, oliko vastaaja osallistunut yksikkönsä laatujärjestelmän, esimerkiksi laatu- ja toimintakäsikirjan, kehittämiseen ja/tai kirjaamiseen viimeksi kuluneen kolmen vuoden aikana (kysymys 7). Vastaajista lähes puolet (44,8 %) eli 143 vastaajaa oli osallistunut laatutyöhön ja vastaavasti hieman yli puolet eli 176 tutkittavaa (55,2 %) ilmoitti, että he eivät olleet osallistuneet yksikkönsä laatujärjestelmätyöhön viimeisen kolmen vuoden aikana.

Yli puolet (58 %, N=319) kyselyyn vastanneista henkilöistä oli suorittanut yliopistopedagogisia tai muita pedagogisia opintoja joko opintoviikkoina tai opintopisteinä (kysymys 8). Vastaavasti 42 prosenttia (N=319) vastaajista ei ollut suorittanut pedagogisia opintoja opiskelu- ja/tai työuransa aikana. Opintojen laajuuksien vertailun mahdollistamiseksi opintoviikot muutettiin opintopisteiksi Jyväskylän yliopistossa käytössä olevalla muuntokertoimella 1,8. Suoritettujen pedagogisten opintojen laajuudet vaihtelivat neljän ja 180 opintopisteen välillä.

Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita myös, kuinka paljon vastaajalla oli kokemusta yliopisto-opetuksesta (kysymys 9). Noin kolmasosalla vastaajista (32,0 %, N=319) oli opetuskokemusta erittäin paljon. 59 henkilöä (18,5 %) ilmaisi, että heillä oli melko paljon opetuskokemusta ja 23,2 prosentilla oli kohtalaisesti kokemusta opetuksesta. Vähän opetuskokemusta oli 65 tutkittavalla (20,4 %) ja kuudella prosentilla vastaajista (n=19) ei ollut lainkaan yliopisto-opetuskokemusta.

Kysymyksellä kymmenen tiedusteltiin, minkälaista opetusta tutkittava oli antanut lukuvuoden 2009–2010 aikana. Vastausvaihtoehtoja oli kaiken kaikkiaan seitsemän kappaletta: luento-opetus, seminaari, käytännön harjoitus/demonstraatio, opinnäytteen henkilökohtainen ohjaus, kirjatentti, verkko-opetus ja muu, mikä? Näistä vastaaja sai valita kaikki vaihtoehdot, jotka sopivat häneen itseensä. Henkilöt, jotka olivat edellisessä kysymyksessä vastanneet, että heillä ei ollut lainkaan kokemusta yliopisto-opetuksesta, hyppäsivät automaattisesti tämän kysymyksen yli. Tästä syystä kysymyksen kaikkien kohtien kokonaisvastausmäärä (n=300) poikkeaa tutkimuksen kokonaisvastaajamäärästä (N=319). Vastaajat olivat eniten pitäneet seuraavanlaista opetusta: luennointi (77,3 % vastaajista), opinnäytteen henkilökohtainen ohjaus (67,7 % vastaajista) ja käytännön harjoitus/demonstraatio (61,7 % vastaajista). Seminaarin ja kirjatentin kohdalla vastaajat jakautuivat melko tasaisesti sen mukaan, olivatko he pitäneet kyseistä opetusta kuluneen lukuvuoden aikana vai eivät. Vähiten tutkittavat olivat käyttäneet verkko-opetusta (24,0 % vastaajista) ja muuta opetusta (14,7 % vastaajista). Muu opetus sisälsi esimerkiksi erilaista ohjausta ja neuvontaa, kirjallisten tehtävien ja muun kuin kirjatenttien tarkistamista ja pienryhmissä tapahtuvaa toimintaa. Kaikki frekvenssit ja prosenttiosuudet näkyvät taulukosta 5.

TAULUKKO 5. Lukuvuoden 2009–2010 aikana annettu opetus (n=300)

Opetuksen muoto	Kyllä	Ei	Yhteensä
Luento-opetus	232 (77,3 %)	68 (22,7 %)	300 (100,0 %)
Seminaari	159 (53,0 %)	141 (47,0 %)	300 (100,0 %)
Käytännön harjoitus/ demonstraatio	185 (61,7 %)	115 (38,3 %)	300 (100,0 %)
Opinnäytteen henkilökohtainen ohjaus	203 (67,7 %)	97 (32,3 %)	300 (100,0 %)
Kirjatentti	143 (47,7 %)	157 (52,3 %)	300 (100,0 %)
Verkko-opetus	72 (24,0 %)	228 (76,0 %)	300 (100,0 %)
Muu	44 (14,7 %)	256 (85,3 %)	300 (100,0 %)

### 6.3.5 Analyysimenetelmät: Summamuuttujien muodostaminen, yksisuuntainen varianssianalyysi ja Kruskalin-Wallis-testi

Kysymys 32, jolla kartoitettiin vastaajien mielipiteitä opetusta ja oppimista koskevista väitännistä, sisälsi kaiken kaikkiaan 14 väitettä (a-n). Väitteet pohjautuivat teoriassa määriteltyihin konstruktivistiseen (a, c, d, f, g, i, k, l, ja n) ja behavioristiseen (b, e, h, j, m) näkemysihin oppimisesta. Väitteistä muodostettiin summamuuttujat. Summamuuttujien funktiona oli tiivistää useammat samantyyppistä sisältöä mittaavat kysymykset. Käytännössä summamuuttujan voi muodostaa joko yhdistämällä muuttujan havaintoarvot tai laskemalla näistä havaintoarvoista keskiarvo. Toisena mainittu vaihtoehto on käytännöllisempi, koska näin ollen uudessa muuttujassa on sama mittayksikkö kuin alkuperäisissä muuttujissa. (Nummenmaa 2010, 161–162.) Tässä tutkimuksessa summamuuttujat laadittiin hyödyntäen keskiarvoihin perustuvaa muodostamistapaa.

Summamuuttujien reliabiliteettia tarkasteltiin Cronbachin alfan avulla. Cronbachin alfa kuvaa mittarin sisäistä konsistenssia eli yhtenäisyyttä. Mitä korkeampi reliabiliteetti on, sitä



paremmin mittarin osat mittaavat samaa asiaa (Metsämuuronen 2008, 442–443.) Nummenmaan (2010, 356) mukaan mittauksen reliabiliteetti on yhteydessä kahteen tekijään, jotka ovat kysymysten antamien mittaustulosten samantyyppisyys ja itemien lukumäärä. Näin ollen mittari on sitä reliaabelimpi mitä enemmän keskenään samankaltaisia itemeitä se sisältää ja mitä suuremmat korrelaatiot kysymysten välillä saavutetaan (Nummenmaa 2010, 356). Riittävästä alfan suuruudesta on esitetty erilaisia näkemyksiä riippuen tutkimusalasta ja –kohteesta. Esimerkiksi Metsämuuronen (2008, 451) mukaan 0,6 on arvo, jota voidaan pitää matalimpana hyväksyttävänä alfan arvona. Myös Jokivuori ja Hietala (2007, 104) sanovat, että sisäinen konsistenttisuus on riittävä, kun alfan arvo on suurempi kuin 0,6 ja eräänlaisena raja-arvona on myös esitetty 0,5:ttä. Toisaalta Nummenmaa taas (2011, 52) määrittelee kaikki alle 0,7ää pienemmät reliabiliteetikertoimet pieniksi ja huomauttaa, että reliabiliteetin ollessa 0,5, mittausvirhe ja todellinen pistemäärä vaikuttavat saman verran havaittuihin pistemääriin. Tällöin testin käyttöarvo on kyseenalainen (Nummenmaa 2011, 52). Lisäksi Cronbachin alfaa tulkittaessa tulee ottaa huomioon, että itemien eli mittarin osien lukumäärän lähestyessä ääretöntä, alfan arvo lähestyy arvoa 1. (Nummenmaa 2010, 356–357). Tämän tutkimuksen kohdalla huomionarvoista olikin, että behaviorismisummamuuttujan alfan arvo jäi alhaiseksi. Tämä johtui osaltaan siitä, että muodostettuun summamuuttuun tarvittavien väitteiden määrä oli vähäinen.

Koska behaviorismi-summamuuttujan Cronbachin alfa jäi melko matalaksi (ks. s.145), tutkimuksessa käytettiin behaviorismimittarin perusteluna lisäksi sisältövaliditeettitarkastelun periaatteita. Sisältövaliditeettinäkökulmassa mittaria tarkastellaan teoreettisesta näkökulmasta arvioiden, mittaako testi edustavasti sitä käyttäytymistä, jota sillä halutaan tarkastella (Nummenmaa 2010, 362). Tässä tutkimuksessa behaviorismimittarin kysymykset muodostettiin teorian pohjalta behaviorismi-käsitteen määrittelyn kautta, joten mittarin kysymysten voitiin perustellusti sanoa kuvaavan behaviorismiin kuuluvia piirteitä.

Summamuuttujia, jotka muodostettiin kysymyksen 32 pohjalta, analysoitiin keskiarvotesteillä. Näissä testeissä verrataan kahden tai useamman ryhmän keskiarvoja toisiinsa (Nummenmaa 2010, 184; Metsämuuronen 2008, 711). Käyttöön valittiin keskiarvotesteistä yksisuuntainen varianssianalyysi sekä Kruskalin -Wallisin- testi, jotka soveltuvat useamman kuin kahden ryhmän väliseen vertailuun (Metsämuuronen 2008, 708–711, Nummenmaa

2010, 184, 267). Testeillä tutkittiin summamuuttujia suhteessa yhteen taustamuuttujaan eli tiedekuntaan.

Varianssianalyysillä testataan useamman kuin kahden keskiarvon välistä eroa. Testi tarkastelee ja vertailee ryhmien välistä ja ryhmien sisäistä vaihtelua. (Metsämuuronen 2008, 708, 710–711; Nummenmaa 2010, 184, 187). Ideana on tutkia, onko ryhmien saamien keskiarvojen välillä tilastollisesti merkitseviä eroja. Varianssianalyysijä on erilaisia ja niiden käyttö riippuu ryhmittelevien muuttujien lukumäärästä. Selitettäviä muuttujia voi varianssianalyysissä olla vain yksi kerrallaan. (Metsämuuronen 2008, 708). Tässä tarkastelussa oli yksi ryhmittelevä muuttuja eli tiedekunta, joten analyysimenetelmänä käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysia.

Varianssianalyysin käytön ensimmäisenä ehtona on, että riippuva muuttuja on vähintään välimatka-asteikollinen ja se on normaalisti jakautunut. Likertin asteikolla mitattu muuttuja käsitetään yleisesti käyttäytymistieteissä välimatka-asteikolliseksi muuttujaksi. Muuttujan normalisuutta voidaan tarkastella Kolmogorovin-Smirnovin testillä, kun otoksen koko on  $>50$ . Lisäksi populaatiokeskihajontojen tulee olla yhtä suuret muuttujan eri luokissa. Tätä voidaan testata tilastollisesti Levenen testillä, koska se ilmoittaa otoksesta lasketut varianssit ja näiden puolestaan oletetaan vastaavan populaation variansseja riittävän hyvin. Riippumaton muuttuja voi olla mitattu millä tahansa asteikolla. Lisäksi riippumattomat muuttujat eivät saa korreloida vahvasti keskenään. (Tähtinen & Isoaho 2001, 14, 43, 49, 89, 96; Metsämuuronen 2008, 710–711.) Kuitenkin Metsämuuronen (2008, 723) huomauttaa, että yksisuuntaisen varianssianalyysin tulosta on mahdollista tarkastella luotettavasti, vaikka varianssien yhtäsuuruusoletus ei ole voimassa. Tämä on mahdollista, koska varianssianalyysin F-testi on melko vakaa, vaikka varianssien yhtäsuuruusoletus rikkoutuukin. Yhtäsuuruusoletuksen rikkoutuessa varmemman tuloksen saamiseksi on tarkasteltava myös Brownin-Forsythen testin tulosta. (Metsämuuronen 2008, 723.)

Muodostetut summamuuttujat eivät jakautuneet Kolmogorovin-Smirnovin testin mukaan normaalisti (ks. s. 146). Näin ollen parametrinen varianssianalyysin rinnalle otettiin käyttöön Kruskalin-Wallis testin testi, joka Metsämuuronen (2005, 1051) ja Nummenmaan (2010, 266) mukaan on varianssianalyysin parametrin vastine. Jos parametrinen testien ehdot

eivät toteudu, suositellaan käytettäväksi parametrittomia testejä (Metsämuuronen 2008, 711). Parametriset ja parametrittomat testit antavat yleensä hyvin samankaltaisia tuloksia, jonka vuoksi keskiarvotestien käytölle ei nähdä estettä normaalijakautumattomassa aineistossa, jos otoskoko on riittävän suuri (Tähtinen & Isoaho 2001, 49).

Myös Kruskalin-Wallis-testiin liittyy oletuksia, joiden tulee toteutua. Kuitenkaan nämä tekijät eivät ole niin rajoittavia kuin parametrisissä testeissä. Ensimmäisenä oletuksena on, että havainnot ovat satunnainen otos ryhmien populaatioista. Sekä havaintojen että vertailtavien ryhmien täytyy olla toisistaan riippumattomia. Lisäksi riippuvan muuttujan on oltava jatkuva ja muuttujien tulee olla vähintään järjestysasteikollisia (Metsämuuronen 2005, 1052.)

### **6.3.6 Kohdejoukkoon liittyvää pohdintaa**

Kyselylomakkeella koottuja taustatietoja (kysymykset 1-10) käytettiin vain tutkimusaineiston kuvaamiseen yhtä poikkeusta lukuun ottamatta (kysymys 1 tiedekunta). Alun perin oli tarkoitus tarkastella myös muita taustamuuttujia tilastollisesti suhteessa esimerkiksi arviointia käsitteleviin kysymyksiin, mutta tämä ei ollut mielekäs eikä mahdollista, koska tutkittavat jakaantuivat liian epätasaisesti sekä taustatekijöiden että vastausten suhteen. Vastaukset jakaantuivat eri vastausvaihtoehtojen välillä siten, että osa vastausryhmistä muodostui liian pieniksi. Vastausvaihtoehtojen yhdistelyä suurempiin kokonaisuuksiin tilastollisen tarkastelun mahdollistamiseksi ei koettu mielekkääksi, koska se olisi kadottanut aineiston variaatiota.

Tarkasteltaessa tuloksia on huomioitava, että vastaajat edustivat eri tiedekuntia epätasaisesti. Lähes kolmasosa vastaajista (31,0 %, N=319) oli matemaattis-luonnontieteellisestä tiedekunnasta ja vastaavasti informaatioteknologian (7,2 %) ja taloustieteellisen tiedekunnan edustajia oli melko vähän (7,2 %). Humanistisesta tiedekunnasta tutkittavia oli 13,8 prosenttia, kasvatustieteiden tiedekunnasta 15,4 prosenttia, liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnasta 10,0 prosenttia, yhteiskuntatieteellisestä tiedekunnasta 10,3 prosenttia ja avoimesta yliopistosta 5,0 prosenttia. Vain tätä taustatietokysymystä hyödynnettiin analyysissä suhteessa vastaajien oppimiskäsityksiin. Tiedekuntaeroja tutkittiin, koska Kuhnin (1962/70) ja

Biglanin (1973) mukaan voitiin olettaa, että eri tiedekuntien vastaajien oppimiskäsitykset eroavat toisistaan tiedekuntien edustamien tieteenalojen erityispiirteiden vuoksi. Tutkimuksessa olisi haluttu analysoida vastaajien tiedekuntia suhteessa esimerkiksi lomakkeen palauteosion kysymyksiin, mutta vastaajien epätasainen jakautuminen tiedekunnittain ja palauteosion kysymysten vastausten jakaumat eivät mahdollistaneet tilastollista tarkastelua. Palauteosion kysymysten vastausvaihtoehtojen yhdistämistä tilastollisen tarkastelun mahdollistamiseksi ei nähty mielekkäänä, koska se olisi vähentänyt merkittävästi variaatiota ja täten tärkeää informaatiota kuvailevasta aineistosta. Lomakkeen toisella kysymyksellä selvitettiin vastaajan ainelaitosta kuluneen lukuvuoden 2009–2010 aikana. Tämä kysymys osoittautui käyttökelvottomaksi, koska vastaukset jakaantuivat liian monelle laitokselle ja vastausmäärät laitosta kohden muodostuivat niin pieniksi, että tilastollinen tarkastelu ei ollut mahdollista. Mikäli vastausten määrää (N=319) olisi saatu nostettua, tämän kysymyksen hyödyntäminen olisi ehkä onnistunut.

Tutkimukseen osallistuneista henkilöistä 55 oli työskennellyt lehtorina, saman verran tohtori-/tutkijakoulutettavana, 46 professorina, 33 yliassistenttina, 32 assistenttina, 30 yliopisto-opettajana, 20 tutkijatohtorina/post doc-tohtorina, 18 amanuenssina, 11 muissa tehtävissä ja kolme osastosihteerinä lukuvuoden 2009–2010 aikana (kysymys 3). Kun tutkittavilta kysyttiin, mistä vuodesta alkaen he olivat työskennelleet nykyisessä tehtävässään, vastaukset vaihtelivat vuosien 1974–2010 välillä (kysymys 4). Vajaa kymmenesosa (8,8 %, N=319) vastaajista oli toiminut joko laitoksen johtajana, varajohtajana tai pedagogisena johtajana (kysymys 5). Vastaajat jakaantuivat myös pitkälle aikavälille (1971–2010) sen mukaan, kuinka kauan he olivat työskennelleet yliopistossa (kysymys 6). Aineistossa painottuivat työn aloitusvuodet 2005–2010. Tällöin aloittaneita henkilöitä oli yli kolmannes (36,4 %, N=319) koko aineiston vastaajista. Vajaa puolet (44,8 %, N=319) tutkittavista oli osallistunut yksikkönsä laatutyöhön viimeksi kuluneen kolmen vuoden aikana (kysymys 7). Näiden vuosien aikana toteutettiin yliopistossa niin sisäiset auditoinnit kuin valtakunnallinen ulkoinen auditointikin, joten laatutyöhön osallistuminen kysyttynä ajankohtana on ollut hyvin luonnollista.

Suurin osa (79,9 %, N=319) tutkittavista oli opettanut lukuvuoden 2009–2010 kuluessa (kysymys 11), mutta vain reilu puolet (58,0 %) ilmoitti suorittaneensa joitakin pedagogisia

opintoja (kysymys 8). Tämä kuvastaa osaltaan yliopisto-opetuksen nykytilaa: opetusta antavat myös sellaiset henkilöt, joilla ei ole minkäänlaisia pedagogisia opintoja suoritettuna. Ylijoki (1994, 53) huomauttaakin, että pedagoginen pätevyys on merkittävä laadukkuuden mitta niin opettajien kuin opiskelijoiden mielestä ja se on myös merkityksellinen seikka opetuksen kehittämisen kannalta. Jyväskylän yliopisto on kiinnittänyt tähän huomiota ja uusimman yliopiston strategian yhtenä linjauksena onkin, että kaikilla opetustehtävissä toimivilla on riittävä yliopistopedagoginen koulutus.

Vastaajista suurin osa (77,3 %, n=300) oli antanut luento-opetusta lukuvuoden 2009–2010 aikana (kysymys 10). Vähiten käytetty opetusmuoto oli verkko-opetus, jota oli tarjonnut vain joka neljäs vastaaja (24,0 %). Tutkittavista 67,7 prosenttia oli ohjannut opinnäytteitä, 61,7 prosenttia oli pitänyt käytännön harjoituksia tai demonstraatioita, 53,0 prosenttia vastaajista antoi seminaariopetusta ja 47,7 prosenttia tutkittavista oli pitänyt kirjatenttejä kulu- neen lukuvuoden aikana. Muuta kuin mainittuja opetusmuotoja oli käyttänyt 14,7 prosenttia tutkimukseen osallistuneista henkilöistä. Suhteellisen suuren käytännön harjoitus/demonstraatio-osuuden selittänee se, että huomattava osa vastaajista oli matemaattis- luonnontieteellisestä tiedekunnasta, jossa kyseistä opetusmuotoa hyödynnetään paljon.

Kysymyksiä, joilla tiedusteltiin vastaajan tehtäväkuvaa, työskentelyaikaa nykyisessä tehtävässä ja työskentelyaikaa ylipäänsä Jyväskylän yliopistossa, toimimista johtotehtävissä, osallistumista laatutyöhön, pedagogisten opintojen suorittamista ja opetuskokemusta yliopistossa, ei voitu myöskään hyödyntää jatkotarkastelussa, koska vastaukset niissä kysymyksissä (kysymykset 12–15, 20–21, 30, 32), jonka suhteen niitä olisi haluttu verrata, eivät jakautuneet tarpeeksi tasaisesti kysytyllä asteikolla.

## **6.4 Tutkimuksen laadullinen osio**

### **6.4.1 Haastattelu menetelmänä**

Tutkimuksen toisessa vaiheessa syvennyttiin aineiston tiettyihin teemoihin laadullisin menetelmin. Tutkimuksen toisen vaiheen tarkoituksena oli selventää ja syventää määrällisessä vaiheessa saatuja tietoja, joten haastattelu oli mielekäs aineistonkeruutapa. Haastattelu on

hyvin laajasti käytetty tiedonhankintametsodi ihmistieteissä ja sen avulla voi saada joustavasti ja mukautetusti tietoa (Robson 2002, 269, 271). Yksi syy haastattelun käytön suureen suosioon onkin sen joustavuus aineistoa hankittaessa. Joustavuudella tarkoitetaan esimerkiksi aineistonkeruun säätelymahdollisuutta tilannekohtaisesti. Tutkija voi haastatteluhetkellä esimerkiksi kysyä tarkentavia kysymyksiä tai vaihtaa tilanteen mukaan esitettävien kysymysten järjestystä. (Hirsjärvi ym. 2009, 204–205.) Joustavuudesta huolimatta haastattelulla on selkeä päämäärä. Tutkija muun muassa ohjaa keskustelua, kysyy kysymyksiä, kannustaa haastateltavaa henkilöä vastaamaan ja fokusoii ylipäänsä puhetta tiettyihin teemoihin. Hänellä on selkeästi tiedon kerääjän ja kysyjän rooli, kun taas tutkittavalla on tiedon antajan ja vastaajan rooli. Tutkimuksen tavoite ohjaakin koko haastattelua. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23.)

Haastattelulla on siis mahdollista saada tietoa keskustelun avulla (esim. Eskola & Suoranta 2008, 85). Menetelmän etuna edellä mainittujen seikkojen lisäksi on nimenomaan sen ainutlaatuisuus kielellistä vuorovaikutusta hyväksikäyttävänä tiedonhankintamuotona. Tutkimustilanteessa ihminen on aktiivinen, luo merkityksiä ja voi tuottaa vastauksia monitahoisesti. (Hirsjärvi ym. 2009, 204–205.) Eskolan ja Suorannan (2008, 85) mukaan ihmisten mielipiteitä tutkittaessa onkin järkevää käyttää hyväksi sitä, että haastateltavat saavat itse kertoa itseään koskevista asioista. Haastattelulla voidaan syventää tietoja ja saada henkilön mielipiteet esiin. Kuitenkin haastattelussa on myös ongelmallisia seikkoja, jotka tulee ottaa huomioon sitä käytettäessä. Haastattelu vie aikaa, koska siihen täytyy valmistautua huolella ja tutkijan on opeteltava menetelmän käyttö huolella. Menetelmä vaatiikin tutkijalta taitoa ja osaamista. Toisaalta itse haastattelutilanteen on katsottu sisältävän useita virhelähteitä, jotka ovat peräisin sekä itse koko tilanteesta että haastattelijasta ja haastateltavastakin. Esimerkiksi haastateltava saattaa vastata kysymyksiin sosiaalisesti suotavasti tai hän voi jostain syystä kokea haastattelutilanteen uhkaavaksi ja pelottavaksi. Näillä kaikilla haastattelun haasteilla on merkitystä haastattelun luotettavuutta tarkasteltaessa. Lisäksi aineisto, joka saadaan haastattelemalla, on aina tilanne- ja kontekstisidonnaista. Siksi tulosten tulkinnessa pitää olla varauksellinen eikä tulosten yleistämistä pidä liioitella. (Hirsjärvi ym. 2009, 205–207.)

Haastattelu ymmärretään systemaattisena tiedonkeruumuotona, jossa haastattelijalla on siis ohjat. Haastattelun avulla pyritään tavoitteellisesti saamaan mahdollisimman päteviä ja luotettavia tietoja. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 43; Hirsjärvi ym. 2009, 207–208.) Siksi Hirsjärvi ym. (2009, 207–208) käyttääkin siitä nimitystä tutkimushaastattelu. Tutkimushaastattelu voidaan jakaa erilaisiin haastattelumuotoihin sen mukaan, kuinka tarkasti säädelty ja strukturoitu haastattelutilanne on. Eräänlaisina ääripäinä tutkimushaastattelutavoissa voidaan nähdä täysin vapaamuotoinen haastattelu, jossa keskustelua käydään hyvin väljästi ja rönsyillen tietyn aiheen ympärillä, ja täysin strukturoitu haastattelu, jossa ennakkoon tehdyt kysymykset esitetään tietyn järjestyksen mukaisesti siitä poikkeamatta. (Hirsjärvi ym. 2009, 208.) Näiden väliin jäävät sekä puolistrukturoitu haastattelu että teemahaastattelu (Eskola ja Suoranta 2008, 86).

Haastattelututkimus voidaan toteuttaa monella eri tapaa. Menettelyn valinta riippuu erityisesti siitä, mikä on tutkimuksen aihe ja keitä aiotaan haastatella. Menettelytavaksi on valittava tapa, jolla on mahdollista päästä mahdollisimman hyvään tulokseen tutkimuksen kannalta (Hirsjärvi ym. 2009, 210.) Tämän tutkimuksen kvalitatiivisen osion menetelmäksi on valittu teemahaastattelu.

Teemahaastattelu on Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 47) mukaan puolistrukturoitu haastattelumenetelmä. Teemahaastattelua eli tässä puolistrukturoitua haastattelua on kuitenkin luonnehdittu ja kuvailtu hiukan erilailta riippuen siitä, kuka tai ketkä laadullisen tutkimuksen kirjoittajat puhuvat siitä. Esimerkiksi Eskolan ja Suorannan (2008, 86) mukaan tässä haastattelumenetelmässä kysymysten järjestys ja muoto ovat kaikille haastateltaville samat, mutta tutkittavat voivat vastata kysymyksiin omin sanoin. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 11) näkemys puolistrukturoidusta haastattelusta on taasen hiukan päinvastainen eli tutkijalla on tiedossaan kysyttävät aihe-alueet eli teemat, mutta hänellä on vapaus muuttaa kysymysten järjestystä ja muotoa haastattelun aikana. Robsonin (2002, 270) mukaan tutkija on asettanut kysymykset ennalta, mutta hän voi vaihdella niiden sanamuotoa tilanteen mukaisesti. Yhteenvetona puolistrukturoiduista haastattelumenetelmistä voidaankin sanoa, että niissä on lyöty lukkoon jokin haastattelun näkökohta, mutta ei kaikkia (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 47).

Teemahaastattelu on siis avoimen- ja lomakehaastattelun välimuoto (Hirsjärvi ym. 2009, 208). Sillä pyritään saamaan vastauksia tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti, kun kysytyt teemat perustuvat tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyihin asioihin eli tutkimuksen viitekehykseen (Tuomi ja Sarajärvi 2011, 75). Teemahaastattelussa keskustelun avulla saadaan tutkittavien mielipiteet ja heidän näkökulmansa esille (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 48; Eskola ja Vastamäki 2010, 26–27). Haastattelutilanteessa tutkija varmistaa sen, että jokainen valittu tema tulee käytyä kaikkien haastateltavien kanssa läpi (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 48; Eskola ja Suoranta 2008, 87). Teemat muodostavat siis kehikon tutkimukselle, jolloin saatua haastatteluaineistoa on jatkossa mahdollista lähestyä ja käsitellä jäsentyneemmin kuin ilman konkreettista kehikkoa. Teemahaastattelu on mahdollista toteuttaa sekä yksilö- että ryhmähaastatteluna tai parihaastatteluna (Hirsjärvi ym. 2009, 210–211). Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina.

#### **6.4.2 Haastattelurungon muodostaminen**

Haastattelurunko tehtiin ja haastattelu toteutettiin vasta kyselylomakkeella kerätyn aineiston tulosten kirjoittamisen jälkeen, koska haluttiin syventää ja tarkentaa sellaisia seikkoja, jotka osoittautuivat kyselylomakkeen vastausten perusteella tutkimuskysymysten kannalta mielenkiintoisiksi ja merkityksellisiksi. Lisäksi kyselylomakkeen vastauksista huomattiin asioita, joita oli perusteltua tarkentaa haastattelun avulla. Esimerkiksi kun kysyttiin opiskelijapalautteen keräämiseen liittyviä kysymyksiä, vastaajat toivat esille opiskelijoiden vähäisen aktiivisuuden antaa palautetta. Alun perin tutkimuksessa ei kysytty mitään epäaktiivisesta palautekäyttäytymisestä. Koska vastaajat nostivat jatkuvasti esiin vähäisen aktiivisuuden, pääteltiin, että aiheesta oli tarpeellista kysyä lisää haastatteluosiossa.

Haastattelurunko muodostettiin kahdesta tutkimuksen tema-alueesta, jotka olivat opiskelijapalautteen kerääminen sekä arviointi ja laatukulttuuri yliopistossa. Vastaavasti yksi kyselylomakkeen tema (opetus ja oppiminen yliopistossa) jätettiin pois, koska osa-alue oli luonteeltaan tutkimuskysymysten kannalta taustoittava ja vastauksista ei ollut löydettävissä tutkimuskysymysten näkökulmasta seikkoja, jotka vaativat lisää syventymistä. Kaiken kaikkiaan haastattelurunko koostui neljästä temasta, jotka olivat opiskelijapalauttejärjestelmät, opiskelijapalautteen keräämiseen ja käsittelyyn liittyvät haasteet, arviointi sekä laa-



tukulttuuri tiedekunnassa. Kaikki kysymykset kohdentuivat tiedekunta- tai yksikkötasolle haastattelussa, koska kyselylomakkeenkaan laitospohtaista tarkastelua ei voitu toteuttaa havaintoyksiköiden määrän jäädessä liian alhaisiksi.

Ensimmäisessä haastatteluosiossa kartoitettiin haastateltavien mielipiteitä nykyisistä, yksikössä käytössä olevista opiskelijapalautejärjestelmistä hyvine ja huonoine puolineen sekä sitä, osallistuiko joku yksikön ulkopuolinen taho kurssipalautteen keräämiseen ja/tai käsittelyyn. Kysymyksen tarkoituksena oli kartoittaa nykytilaa. Lomakkeen vastauksista huomattiin, että yhtenäisiä opiskelijapalautejärjestelmiä oli käytössä hyvin vähän lukuun ottamatta avointa yliopistoa. Tämän vuoksi haastattelussa kysyttiin, pitäisikö yhtenäisen opiskelijapalautejärjestelmän käyttöön siirtyä ja pitäisikö sen olla yhtenäinen koko yliopiston tasolla, tiedekuntatasolla vai jollain muulla tasolla. Kiinnostuksen kohteena olivat myös yhtenäisen järjestelmän hyvät ja huonot puolet sekä haasteet. Haastattelun toisessa osiossa kysyttiin opiskelijapalautteen keräämiseen ja käsittelyyn liittyviä haasteita yksikössä, koska tämä osoittautui kyselylomakkeen vastausten perusteella mielenkiintoiseksi seikaksi. Esimerkiksi Huuskon (1999, 29) mukaan yksi suurimmista palautteen keruuseen liittyvistä haasteista on opiskelijoiden passiivisuus palautteen antajina. Lisäksi tiedusteltiin syitä sille, miksi opiskelijat eivät anna palautetta kovin aktiivisesti ja keinoja opiskelijoiden aktivointiin. Kyselyn vastausten perusteella voitiin sanoa, että yksi merkittävä palauteaktiivisuutta alentava tekijä oli palautteen huono näkyvyys sen antajalle. Tämän vuoksi haastatteluissa kysyttiin myös, kuinka palautteen avulla kehitetty toiminta näkyi opiskelijoille yksikössä vai näkyikö se. Kolmannessa haastatteluosiossa haluttiin tietää, kuinka yksikössä käsitettiin opetuksen arviointi ja mitkä olivat sen tärkeimmät päämäärät ja tehtävät. Lisäksi kartoitettiin, oliko yksikössä tapahtuva arviointi luonteeltaan kertaluonteista vai prosessinomaista, ketä siihen osallistui ja milloin arviointia suoritettiin. Osion kysymyksillä pyrittiin selvittämään, korostuiko vastauksissa enemmän perinteisen vai kehittävän arvioinnin piirteet. Haastattelun viimeisessä osiossa oltiin kiinnostuneita, kuinka vastaaja ymmärsi laatu-sanan yksikön kontekstissa ja mitä laatu merkitsi yksikössä. Näitä asioita tiedusteltiin, koska myös kyselylomakkeella kartoitettiin yksiköiden laatumulttuuripiirteitä. Huomionarvoista kuitenkin oli, että kyselylomakkeessa tarkastelunäkökulma oli laitostasoa ja haastattelussa puolestaan tiedekuntatasoa. Tähän ratkaisuun päädyttiin, koska suurin osa kyselylomakkeeseen vastanneista toimi laitostasolla, jolloin kysymykseen oli omakohtaisempaa tie-

toa vastata ja vastaavasti tiedekuntataso oli opintoasiainpäälliköille työnsä puolesta relevantti näkökulma.

### 6.4.3 Haastateltavien valinta

Alun perin tutkimuksen kyselylomakkeessa tiedusteltiin vastaajan halukkuutta osallistua haastatteluun, jossa käsiteltäisiin samoja aiheita kuin kyselylomakkeessa oli ollut. Tutkimuksen kannalta kuitenkin osoittautui tilastollisesti mahdottomaksi tarkastella asioita laitostasolla, joten haastatteluun kutsumisen kriteerejä jouduttiin pohtimaan uudelleen. Koska kyselylomakkeessa alustavasti haastattelua kohtaan kiinnostuksensa osoittaneita ei voitu haastatella (yhtä opintoasiainpäällikköä lukuun ottamatta), tutkittaviksi valittiin nimenomaan tiedekunta- ja yksikötason henkilöt. Haastattelut päätettiin suorittaa henkilöille, jotka vastasivat omalta osaltaan työssään tutkimuksessa käsiteltävistä aihealueista. Opintoasiainpäälliköt tai vastaavassa asemassa olevat henkilöt tulivat toimenkuvansa puolesta valituiksi haastatteluun.

Tutkimuksessa haastateltiin kaikkien tiedekuntien opintoasiainpäälliköt ja avoimen yliopiston edustaja eli yhteensä kahdeksan henkilöä. Nämä henkilöt valittiin, koska tutkimuksessa oli tarkoitus keskittyä yksikkökohtaiseen tarkasteluun sekä kyseisten henkilöiden oletettiin osaavan tarjota yleiskuvan yksikköjensä toiminnasta tutkimuskysymyksiin liittyen. Tässä yksikkökohtainen tarkastelu tarkoitti tiedekuntakohtaista tarkastelua mukaan lukien avoimen yliopiston yksikkö. Avoimen yliopiston edustaja rinnastettiin tässä tutkimuksessa opintoasiainpäälliköihin, jotta hänen anonyymiteettinsä säilyi tarkastelussa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimukseen otetaan usein mukaan melko pieni määrä tapauksia, joita yritetään analysoida mahdollisimman kattavasti. Tutkija pyrkiikin löytämään sellaisten tutkittavien joukon, jonka hän uskoo mahdollisimman hyvin edustavan ilmiötä, jota tutkija haluaa selvittää. Esimerkiksi tutkittaessa elinikäistä oppimista, kannattaa tutkimukseen valita sellaisia henkilöitä, jotka kattavat hyvin elinikäisen oppimisen tunnusmerkit. Tällöin kyse on harkinnanvaraisesta otannasta tai laadullisin termein ilmaistuna harkinnanvaraisesta näytteestä. (Eskola ja Suoranta 2008, 18.) Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin siis harkinnanvaraista näytettä.

Haastateltavia lähestyttiin sähköpostitse huhtikuussa 2011 ja heiltä tiedusteltiin halukkuutta osallistua tutkimukseen. Avoimen yliopiston kohdalla pohdittiin yhdessä johtajan sihteerin valitsemien henkilöiden kanssa, kuka tai ketkä olivat sopivimmat henkilöt vastaamaan tutkimuksemme aihealueita koskeviin kysymyksiin. Koska Jyväskylän yliopiston tiedekunnistakin oli haastateltavana vain yksi henkilö, myös Jyväskylän avoimesta yliopistosta valikoitui yksi henkilö haastateltavaksi.

#### **6.4.4 Aineiston keruu ja kuvaus**

Kaikki pyydetty henkilöt suostuivat haastateltaviksi ja nämä kahdeksan haastattelua (H1-H8) suoritettiin toukokuun kahden ensimmäisen viikon aikana vuonna 2011. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, jonka runko toimitettiin haastateltaville etukäteen sähköpostilla (Liite 2). Koska haastattelijoina oli kaksi henkilöä, päätettiin haastattelut tehdä niin, että toinen henkilö haastatteli tutkittavia ja toinen teki haastattelun aikana muistiinpanoja. Muistiinpanot tehtiin sen vuoksi, että haastatteluja ei ollut tarkoitus litteroida, vaan niistä haluttiin tehdä kattavat, asiasisällöt sisältävät muistiinpanot kiinnittämättä huomiota jokaiseen yksittäiseen sanaan. Tarkoitus oli myös tarkastella vastauksia tutkimukseen lisäinformaatiota antavina seikkoina. Haastattelut nauhoitettiin kuitenkin varmuuden vuoksi. Teknisten ongelmien vuoksi kaksi kahdeksasta haastattelusta jäi tallentumatta (H2 ja H8). Kuitenkin muistiinpanoja lukiessa huomattiin, että kaikki tutkimuksessa tarvittava tieto oli tallennusvirheistä huolimatta käsinkirjoitetuista muistiinpanoista saatavilla.

Haastattelulomake olisi voitu testata koehaastatteluilla. Koehaastatteluilla on mahdollista selvittää teemojen toimivuutta ja haastattelun kestoa (Hirsjärvi ym. 2009, 211). Kuitenkin tässä tutkimuksessa haastattelut menivät hyvin ilman esihaastattelijakin. Haastattelututkimuksen teemat ja kokonaisuus toimivat ja luvatussa, maksimissaan tunnin pituisessa keskusteluajassa pysyttiin. Kuuden nauhoitetun haastattelun pituudet vaihtelivat puolen tunnin molemmin puolin (min. 24 minuuttia 57 sekuntia, max. 36 minuuttia 45 sekuntia). Käsinkirjoitetut muistiinpanot kirjoitettiin puhtaaksi siten, että jokainen asiasisältö oli selkeästi luettavissa, mutta jokaista haastateltavan sanomaa sanaa ei kirjoitettu. Lisäksi nämä kuusi nauhoitettua haastattelua kuunneltiin lävitse ja niiden perusteella tehtiin tarvittavat tarkennukset puhtaaksi kirjoitettuihin teksteihin.

#### 6.4.5 Analyysimenetelmät: luokittelu, laskeminen ja teemoittelu

Tässä tutkimuksessa laadullinen aineisto kerättiin niin teemahaastattelumenetelmällä kuin kyselylomakkeen avoimilla vastauksilla. Koska haastattelut suoritettiin teemahaastatteluin, teemat muodostivat jo haastatteluhetkellä valmiin, konkreettisen kehikon, jonka avulla aineistoa lähdettiin jäsentyneesti käsittelemään eteenpäin (Eskola ja Suoranta 2008, 87). Toisaalta avointen vastausten käsittelyssä lähdettiin etenemään täysin aineistolähtöisesti. Näin tehtiin, koska tutkimuksessa ei ollut selviä ennakko-oletuksia esiin nousevista teemoista, vaan siinä haettiin uutta ja syvempää ymmärrystä aiemmalle tiedolle, joka tuli esiin tutkimuksen kvantitatiivisessa osiossa.

Tässä tutkimuksessa teemahaastatteluaineisto purettiin litteroimalla, mutta ei sanatarkasti. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 142) mukaan tutkimuksen tekijät ovat parhaita henkilöitä purkamaan aineistonsa ei-sanatarkan tavan ollessa kyseessä, koska he tuntevat kysytyt teema-alueet ja voivat tehdä parhaiten tulkintaa siitä, milloin sanatarkkoja ilmaisuja tarvitaan ja milloin ei. Avoimet vastaukset puolestaan koottiin yhteen kysymys kysymykseltä eli kaikkien vastaajien saman kysymyksen vastaukset laitettiin Word-tiedostossa allekkain, jonka jälkeen niitä voitiin käsitellä kysymysaiheittain. Molemmat aineistot luokiteltiin sisältöperusteisesti.

Aineiston luokittelu on keskeinen osa laadullisen aineiston analyysiä. Se luo pohjan, jonka mukaan aineistoa on mahdollista myöhemmin yksinkertaistaa, tiivistää ja tulkita. Luokittelu jäsentää tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 147.) Se on siis tapa käydä aineisto järjestelmällisesti läpi (Ruusuvuori ym. 2010, 18). Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 149) mukaan luokittelussa aineisto koodataan muodostettuihin luokkiin ja se onkin eräänlainen välivaihe analyysissä. Myös Ruusuvuori ym. (2010, 19) painottavat, että pelkkä luokittelu ei vielä riitä analyysiksi vaan tarvitaan muutakin aineiston käsittelyä. Tässä tutkimuksessa teemahaastatteluiden aineisto luokiteltiin jo haastattelulomakkeen kysymysentekovaiheessa muodostettuihin teemaluokkiin. Jokaisen haastateltavan mielipiteet käytiin läpi tapaus kerrallaan ja niissä esiintyvät sisällöt kirjoitettiin ylös jokaisen kysytyn teeman kohdalle. Avointen vastausten ollessa kyseessä, aineisto taas koodattiin eri luokkiin mainintojen sisältöjen mukaisesti käyttäen Word-ohjelman eri värejä. Molempien aineistojen jatkokäsittelys-

sä hyödynnettiin laskemista ja teemoittelua. Analyysiyksiköksi valittiin ajatuskokonaisuudet, koska aineistossa esiintyi laajempia aihekokonaisuuksia kuin pelkkiä yksittäisiä merkityksellisiä sanoja tai lauseita. Laajempien asiakokonaisuuksien käyttäminen tuki myös valittua analyysimenetelmää eli teemoittelua.

Aineiston laskeminen tarkoittaa sitä, että materiaalista lasketaan, kuinka monta kertaa jokin ilmiö tai asia esiintyy kyseisessä aineistossa. Jos laskettavia asioita on paljon, tulos on mahdollista esittää prosenttilukuina. Pienien tapausmäärien ollessa kyseessä, voidaan käyttää esimerkiksi ilmaisutapaa viisi kahdeksasta. (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 172.) Teemoittelusta on kyse silloin, kun aineistoa ryhmitellään erilaisten teemojen, aihepiirien, mukaisesti (Tuomi ja Sarajärvi 2011, 93). Tekstejä on mahdollista teemoittaa joko niin, että aineistosta haetaan johonkin tiettyyn asiaan liittyviä merkityksiä tai sitten teemat nousevat aineistosta aineistolähtöisesti (Moilanen ja Rähä 2010, 47). Aineistosta etsitään esimerkiksi sellaisia piirteitä, jotka ovat yhteisiä mahdollisimman monelle haastateltavista (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 173). Jos aineisto on saatu teemahaastattelua käyttäen, teemoittelu on suhteellisen helppoa, koska haastattelun teemat ovat itsessään jo pohja aineiston jäsenyykselle (Tuomi ja Sarajärvi 2011, 93). Tutkittavat eivät välttämättä ole maininneet asioita samalla tavalla, mutta tutkija laittaa heidän näkökulmansa kuitenkin samaan teemaluokkaan. Tällöin tutkija tekee siis tulkintaa aineistosta. (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 173.)

Tässä tutkimuksessa kvalitatiivisten osioiden eli kyselylomakkeen avoimien kysymysten ja haastattelun analyysimenetelmiksi valittiin teemoittelu, koska jo ensimmäisellä lukukerralla aineistosta havaittiin piirteitä, jotka toistuivat vaihtelevissa määrin läpi aineiston. Teemoittelu oli aineistolähtöistä, koska sitä eivät ohjanneet ennako-oletukset mahdollisista teemoista, vaan haettiin uutta ja syvempää ymmärrystä aiemmalle tiedolle, joka tuli esiin tutkimuksen kvantitatiivisessa osiossa. Vaikka haastattelu toteutettiin teemahaastatteluna, jolloin siinä itsessään oli jo teemat, käytettiin myös aineiston analyysivaiheessa teemoittelua, joka suoritettiin alkuperäisten teemojen sisällä.

Laskemista ja teemoittelua hyödynnettiin myös kyselylomakkeen sellaisten kysymysten kohdalla, joissa oli avoin vastausvaihtoehto (kysymykset 12, 14, 16–18, 25, 27–29 ja 31). Koska yksi vastaus saattoi sisältää useamman kuin yhden maininnan, vastaukset käsiteltiin

siten, että jokainen maininta laskettiin erikseen. Näin ollen yhden henkilön vastaus saattoi käsittää useamman kuin yhden sisällön ja nämä sisällöt myös huomioitiin erillisinä mainintoina. Vaikka yleensä pyrittiin muodostamaan mahdollisimman suuria luokkia, joihinkin kohtiin (31 a-e) jäi lukumäärältään melko pieniä ryhmiä, koska ne olivat sisällöltään merkittäviä.

### **6.5 Tutkimuksen toteutukseen ja luotettavuuteen liittyvää pohdintaa**

Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan reliabiliuden ja validiteetin käsitteillä. Reliabiliudella viitataan mittaustulosten toistettavuuteen eli mittauksen reliabelius merkitsee sen kykyä tarjota ei-sattumanvaraisia tuloksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 216; Metsämuuronen 2008, 64; Nummenmaa 2010, 346, 349.) Yleensä sekä reliabiliteetti että validiteetti liitetään kvantitatiiviseen tutkimukseen, koska ne ovat saaneet alkunsa määrällisen tutkimuksen parissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ne ovat saaneet monia eri tulkintoja ja niitä on jopa vältetty. Kuitenkin myös laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulee arvioida. (Hirsjärvi ym. 2006, 217.)

Reliabiliutta voidaan määritellä monella tavalla. Esimerkiksi jos kaksi tutkijaa päätyy samankaltaiseen tulokseen samaa ilmiötä tarkastellessaan, voidaan tutkimusta pitää reliabelina. Toisaalta tulos on mahdollisimman reliabeli, jos samaa henkilöä tutkitaan eri tutkimuskerroilla ja saadaan sama tulos. (Hirsjärvi ym. 2006, 216.) Tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista eikä järkevää tutkia samoja henkilöitä kahteen eri kertaan lukuun ottamatta sekä lomakkeeseen että haastatteluun vastannutta henkilöä. Näitä vastauksia ei kuitenkaan analysoida rinnakkain, koska kyseessä oli vain pari henkilöä.

Validius vastaa siihen, tutkitaanko sitä, mitä on ollut tarkoitus tutkia (Hirsjärvi ym. 2006, 216; Metsämuuronen 2008, 64; Nummenmaa 2010, 346). Kun tutkimuksessa pyritään ottamaan huomioon jo etukäteen mahdolliset seikat, jotka madaltavat sen luotettavuutta, kyseessä on validiteettitarkastelu. Validius voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. (Metsämuuronen 2008, 65.) Määrällisen tutkimuksen kohdalla ulkoinen validiteetti kuvaa, kuinka yleistettävä tutkimus on (Metsämuuronen 2008, 64; Nummenmaa 2010, 362). Kyseylomakkeen vastausprosentiksi muodostui 29,5, joka oli kohtuullisen hyvä. Kato pyrittiin

samaan mahdollisimman pieneksi muistuttamalla kohdejoukkoa tutkimukseen vastaamisesta sähköpostitse. Lisäksi kohdejoukko oli suuri (yli 1000 henkeä), joten kyselylomakkeeseen saatiin reilusti vastauksia (N=319). Tutkittavat olivat kuitenkin jakaantuneet epätasaisesti esimerkiksi tiedekunnittain. Tämä heikensi omalta osaltaan tulosten yleistettävyyttä koskemaan koko yliopistoa. Tulokset sopivat luonnollisesti parhaiten Jyväskylän yliopistoon, koska kyseessä on nimenomaan nykytilan kartoitus kyseisessä yliopistossa.

Sisäinen validiteetti voi koostua useista eri osista, esimerkiksi sisällön validiudesta. Sisällön validius kertoo, ovatko mittarissa käytetyt käsitteet teorian mukaiset ja oikein operationalisoidut. Lisäksi se kuvaa, kattavatko käsitteet riittävän laajasti kyseisen ilmiön. (Metsämuuronen 2008, 64; Nummenmaa 2010, 362.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisäsi esimerkiksi myös se, että kyselylomakkeen kysymykset oli perusteltu ja operationalisoitu huolellisesti. Tässä tutkimuksessa keskiössä olevaa ilmiötä, palautetoimintaa, oli tutkittu huomioiden laajasti siihen läheisesti liittyvät seikat, kuten käsitykset laadusta, arvioinnista ja oppimista sekä hyvästä opetuksesta. Tällöin voitiin perustellusti sanoa, että tutkimus oli sisällöllisesti validi.

Laadullisen tutkimuksen puitteissa validiteettia on määritelty myös sisäisen ja ulkoisen validiteetin avulla. Sisäinen validiteetti on hyvä tutkimuksessa, jossa on looginen suhde eri teoreettisten ja käsitteellisten määrittelien välillä. Sisäistä validiteettia voidaan arvioida siis tarkastelemalla teoreettisten johtopäätösten, käsitteiden ja hypoteesien johdonmukaisuutta. Ulkoinen validiteetti puolestaan määrittää teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välistä suhdetta. (Grönfors 1982, 174.) Hirsjärven ym. (2006, 217) mukaan validiteetti ilmaisee kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten ja tulkintojen yhteensopivuutta. Kvalitatiivisessa lähestymistavassa tutkimuksen luotettavuutta parantaa sen eri vaiheiden tarkka kuvaus (Grönfors 1982, 178; Hirsjärvi ym. 2006, 217). Tutkimuksen laadullisten osien toteutuksen luotettavuutta nostettiinkin kuvaamalla mahdollisimman tarkasti kaikkia sen vaiheita. Haastattelujen luotettavuuteen kiinnitettiin huomiota suorittamalla ne mahdollisimman samalla tavalla jokaisen tutkittavan osalta.

## **7 Kurssipalautteen kerääminen ja hyödyntäminen sekä niihin liittyvät haasteet Jyväskylän yliopistossa**

Tässä luvussa tarkastellaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviä tuloksia. Tulokset pohjautuvat kyselylomakkeen toisen osion Kurssipalautteen kerääminen kysymyksiin (kysymykset 11–19) ja haastattelun ensimmäiseen ja toiseen teemaan, jotka ovat Opiskelijapalauttejärjestelmät ja Opiskelijapalautteen keräämiseen ja käsittelyyn liittyvät haasteet.

### **7.1 Yliopiston henkilökunta kurssipalautteen kerääjänä ja hyödyntäjänä**

Lomakkeen toisessa osiossa tutkittiin Jyväskylän yliopiston henkilökunnan kurssipalautteen keräämistä käytännössä. Aluksi kartoitettiin, oliko opetus kuulunut vastaajan tehtäviin kuuluneen lukuvuoden 2009–2010 aikana (kysymys 11). Suurin osa eli 79,9 prosenttia vastaajista (255 henkilöä) oli opettanut lukuvuoden kuluessa. 64 vastaajaa (20,1 %) puolestaan ilmoitti, että opetus ei kuulunut heidän tehtäviinsä. Jos opetus oli kuulunut vastaajan toimenkuvaan kuuluneen lukuvuoden aikana, hän sai vastattavakseen lomakkeen henkilökohtaiseen opetuskokemukseen perustuvat kurssipalautteen keräämistä ja käsittelyä koskevat kysymykset (kysymykset 12–17). Kaikki henkilöt vastasivat kysymyksiin, mistä asioista opettajat keräsivät palautetta heidän laitoksellaan, ja oliko laitoksella laadittu opettajien käyttöön yhteistä mallia kurssipalauttelomakkeeksi, riippumatta siitä, olivatko he opettaneet lukuvuoden 2009–2010 aikana vai eivät (kysymykset 18 ja 19).

Opiskelijapalautteen keruutapoja koskevaan kysymykseen 12 vastanneista henkilöistä (n=255) yli puolet, lukuun ottamatta kysymyksen kohtia b, d, g ja h vastasi, ettei kerää palautetta kysytyllä tavalla (min. 51,0 % max. 82,0 %). Kohdat b ja d käsittelivät palautteenkeruuta itse laaditulla paperisella tai Korpissa olevalla palauttelomakkeella ja vastaavasti kohdat g ja h koskivat palautteen keruuta keskustelemalla henkilökohtaisesti opiskelijoiden kanssa joko kurssin aikana tai sen jälkeen. Palautteen keruu keskustelemalla kurssin eri ajankohtina oli yleisin palautteenkokoamiskeino. Keskustelun avulla, kurssin aikana, palautetta kertoi keränneensä ainakin harvoin tai sitä useammin 82,9 prosenttia vastanneista (237 henkilöä) ja vain 18 tutkittavaa (7,1 %) ilmaisi, että ei käytä kyseistä tapaa. Lisäksi keskustelua kurssin jälkeen vähintään harvoin hyödynsi 225 henkilöä (88,2 %) kun taas 30 vastaajaa (11,8 %) ilmoitti, että he eivät käytä tätä tapaa. Reilu puolet vastanneista ilmoitti käyttä-



neensä ainakin harvoin itse laadittua palautelomaketta (146 henkilöä, 57,3 %) tai Korpissa olevaa palautelomaketta (144 henkilöä, 56,5%). Vähiten palautetta kerättiin muulla kuin Korpissa olevalla joko laitoksen tai tiedekunnan yhteisellä tai itse laaditulla verkkopalautekyselyllä. Muuta kuin Korpissa olevaa laitoksen tai tiedekunnan yhteistä kyselyä ei koskaan käyttänyt 209 henkilöä (82,0 %) ja toiseksi vähiten suosittu tapa (194 ei koskaan vastausta, 76,1 %) oli kerätä palautetta muulla kuin Korpissa olevalla, itselaaditulla verkkokyselyllä. Kaikkien palautteenkeruutapojen käyttöasteiden jakaumat käyvät ilmi taulukosta 6.

TAULUKKO 6. Kurssipalautteen keräämistavat. Frekvenssit ja prosenttiosuudet (n=255)

Keräämismuoto	Ei koskaan	Harvoin	Toisinaan	Usein	Aina
a) ainejärjestö kerää sen puolestani	142 (55,7 %)	24 (9,4 %)	36 (14,1 %)	23 (9,0 %)	30 (11,8 %)
b) itselaatimallani palautelomakkeella	<b>109 (42,7 %)</b>	<b>35 (13,7 %)</b>	<b>38 (14,9 %)</b>	<b>34 (13,3 %)</b>	<b>39 (15,3 %)</b>
c) laitoksen tai tiedekunnan yhteisellä paperisella palaute-lomakkeella	186 (72,9 %)	27 (10,6 %)	11 (3,4 %)	15 (5,9 %)	9 (3,5 %)
d) Korpissa olevalla palautelomakkeella	<b>111 (43,5 %)</b>	<b>29 (11,4 %)</b>	<b>29 (11,4 %)</b>	<b>31 (12,2 %)</b>	<b>55 (21,6 %)</b>
e) muulla verkossa täytettävällä itselaatimallani palautelomakkeella	194 (76,1 %)	16 (6,3 %)	17 (6,7 %)	21 (8,2 %)	7 (2,7 %)
f) muulla verkossa täytettävällä laitoksen tai tiedekunnan yhteisellä palautekyselyllä (joko itse lähetetty tai muun henkilön lähettämä lomake)	209 (82,0 %)	20 (7,8 %)	15 (5,9 %)	8 (3,1 %)	3 (1,2 %)

g) keskustelemalla henkilökohtaisesti opiskelijoiden kanssa kurssin aikana	<b>18 (7,1 %)</b>	<b>23 (9,0 %)</b>	<b>56 (22,0 %)</b>	<b>77 (30,2 %)</b>	<b>81 (31,8 %)</b>
h) keskustelemalla henkilökohtaisesti opiskelijoiden kanssa kurssin jälkeen	<b>30 (11,8 %)</b>	<b>44 (17,3 %)</b>	<b>70 (27,5 %)</b>	<b>65 (25,5 %)</b>	<b>46 (18,0 %)</b>
i) pitämällä yhteisen palautetilaisuuden kurssin jälkeen	130 (51,0 %)	45 (17,6 %)	40 (15,7 %)	27 (10,6 %)	13 (5,1 %)
j) jollain muulla tavalla	189 (74,1 %)	18 (17,1 %)	17 (6,7 %)	11 (4,3 %)	20 (7,8 %)

Valmiiden palautteenkeruutapojen lisäksi vastausvaihtoehtona oli kertoa jokin muu tapa. Lisäksi vastauskohdassa pyydettiin määrittelemään tämä muu tapa. 25,9 prosenttia vastaajista (66 henkilöä) ilmaisi kokoavansa kurssipalautetta jollain muulla kuin kysymyksen alakohdissa mainituilla tavoilla ainakin harvoin. Vastaukset luokiteltiin sisältönsä perusteella neljään luokkaan, jotka olivat oppimistehtävät, avoin palaute, keskustelut sekä sekalaiset. Huomionarvoista oli, että osa näistä vastauksista olisi mahdollisesti ollut sijoitettavissa valmiiden vastausvaihtoehtojen alle, mutta sitä ei tehty, koska vastaaja itse ei ollut syystä tai toisesta valinnut valmista vastausvaihtoehtoa. Lisäksi havaittiin, että osa vastaajista ei ollut määritellyt käyttämäänsä muuta palautteenkeruutapaa, vaikka oli ilmaissut hyödyntävänsä sellaista. Toisaalta taas osa tähän alakohtaan ei koskaan - vaihtoehdon valinneista oli kuitenkin määritellyt avoimeen kohtaan jonkin tavan kerätä palautetta. Kaikki avoimet vastaukset otettiin huomioon luokittelussa ja kaiken kaikkiaan mainintoja oli yhteensä 71 kappaletta. Yksi vastaus saattoi sisältää useamman kuin yhden maininnan. Erialaisten oppimistehtävien, kuten oppimispäiväkirjojen, itsearviointien ja portfolioiden, yhteydessä kerätty palaute sisältyi 31 mainintaan. Puolestaan 13 ilmaisussa palaute koottiin avoimesti ja vapaamuotoisesti opiskelijoilta, jotka esimerkiksi kirjoittivat sen paperille tai sähköpostiin. Seitsemässä maininnassa painotettiin keskustelua palautteenkeruumuotona, esimerkiksi ryhmäkeskustelua. Sekalaiseen luokkaan sijoitettiin edellä mainittuihin luokkiin kuulumat-

tomat vastaukset, kuten kerään palautetta monin eri tavoin sekä epämääräiset kirjainyhdistelmät ja kysymyksen kannalta irrelevantit vastaukset. Näitä mainintoja oli yhteensä 20 kappaletta.

Kun kysyttiin, kuinka usein vastaaja käytti keräämäänsä/saamaansa kurssipalautetta opetuksensa kehittämiseen (kysymys 13), selvisi, että noin kolmannes kaikista (n=255) kysymykseen vastanneista tutkittavista (34,2 %, 109 henkilöä) hyödynsi palautetta aina opetuksensa kehittämisessä. Melkein sama määrä vastaajia (32,2 %, 103 henkilöä) käytti palautta pääsääntöisesti opetuksen kehittämistarkoituksiin. Toisinaan palautetta opetuksen kehittämiseen hyödynsi 11,6 % vastaajista eli 37 henkilöä. Viisi vastaajaa (1,6 %) ilmoitti käyttävänsä harvoin palautetta opetuksensa parantamiseen ja yksi henkilö (0,3 %) ei käyttänyt palautetta koskaan tähän tarkoitukseen.

Kysymyksellä 14 kartoitettiin, millä tavoin kerättyä kurssipalautetta käsiteltiin. Vastausvaihtoehtoja oli kahdeksan erilaista, jotka vaihtelivat opettajan henkilökohtaisista tavoista hyödyntää palautetta aina tiedekunta- tai laitostason käsittelyyn (kysymys 14). Lisäksi henkilöillä oli mahdollisuus vastata kysymykseen avoimesti. Murto-osa vastaajista (10 henkilöä, 3,9 %, n=255) ei kerännyt lainkaan kurssipalautetta kun taas suurin osa henkilöistä keräsi sitä (96,1 %). Vastaajista hiukan yli puolet eli 132 henkilöä (51,8 %) käytti keräämäänsä palautetta vain itse ja hieman alle puolet eli 123 tutkittavista (48,2 %) hyödynsi sitä muulla tavoin. Huomattava osa (76,1 %) vastaajista ilmaisi, että palautteesta ei anneta yhteenvedoa kurssille osallistuneille opiskelijoille sekä suuri osa henkilöistä (75,3 %) ei käsitellyt palautetta yhdessä kurssille osallistuneiden opiskelijoiden kanssa. Merkittävä osa vastaajista (87,8 %) ilmoitti, että palautetta tai osia siitä ei ole julkisesti nähtävillä. 184 henkilön (72,2 %) mukaan palautetta ei käsitelty opetuksen kehittämistilaisuuksissa, kuten henkilökunnan ja opiskelijoiden yhteisillä palautepäivillä. Vain 34 henkilöä (13,3 %) toi ilmi, että palautetta käsitellään yksikön johtoryhmässä ja/tai opetuksen kehittämissäryhmässä. Noin puolet tutkittavista (50,6 %) ilmaisi, että kerättyä palautetta käsitellään laitoksen opettajien kesken.

Valmiiksi strukturoitujen vastausvaihtoehtojen lisäksi vastaajien oli mahdollista kirjoittaa vapaasti joku muu palautteenkäsittelytapa. Tähän alakohtaan vastasi yhteensä 32 henkilöä

ja erilaisia mainintoja oli yhteensä 34, jotka luokiteltiin sisältönsä perusteella neljään eri luokkaa. Yksi vastaus saattoi sisältää useamman kuin yhden maininnan. 14 ilmaisua koski palautteen käsittelyä kollegoiden kesken esimerkiksi virallisesti johdon kanssa tai epävirallisemmin kollegoiden kanssa opetusta kehittäen. Kymmenessä maininnassa kerrottiin käsiteltäväksi opiskelijoiden kanssa toimiminen esimerkiksi palautteen läpikäynti opiskelijoiden kanssa yhteenedon avulla ja neljässä vastauksessa puolestaan painotettiin palautteen julkisesti nähtävillä olon merkitystä. Kuusi mainintaa kuului sekalaiseen joukkoon, jossa muun muassa todettiin, että palautetta voi käyttää esimerkiksi artikkelin kirjoittamisen apuna.

Kysymyksellä 15 kartoitettiin, mitä mieltä vastaaja oli palautetta koskevista väittämistä, jotka liittyivät palautteen keräämisen syihin. Kaiken kaikkiaan kysymykseen oli vastannut 245 henkilöä. Yksittäiset frekvenssit, prosenttiosuudet, keskiarvot ja -hajonnat käyvät ilmi taulukosta 7. Palautteen keruu odotettuna toimintana - kohdan (a) keskiarvoksi muodostui 2,53 (kh=1,40), joka vastasi pyöristettynä vastausvaihtoehtoa 3 eli ei samaa eikä eri mieltä väittämän kanssa. Koska keskihajonta oli huomattavan suuri, keskiarvon antamasta tuloksesta poiketen yleisin valittu vastausvaihtoehto oli kuitenkin 1 eli täysin eri mieltä sen suhteen, että henkilö kerää palautetta, koska niin odotetaan. Tämän väittämän vastaukset jakaantuivat tasaisemmin eri vaihtoehtojen kesken kuin muissa kysymyksen kohdissa. Väittämällä, joilla kuvattiin vastaajan (b) oman toiminnan kehittämistä ja (g) arviointia palautteen keruuseen motivoivina tekijöinä, keskiarvot olivat väittämässä b 4,71 (kh=0,62) ja väittämässä g 4,56 (kh= 0,70). Yleisin vastausvaihtoehto oli 5 eli täysin samaa mieltä sen suhteen, että palautetta kerätään oman toiminnan kehittämiseksi sekä arvioimiseksi. Tämä kuvastui myös keskiarvojen pyöristyksissä eli molemmat väittämät pyöristyivät vastausvaihtoehtoon täysin samaa mieltä. Vaikka myös muissa kysymyksen väittämissä, lukuun ottamatta alakohtaa a, yleisin vastausvaihtoehto oli 5, pyöristyivät keskiarvot näissä kohdissa vaihtoehtoon 4 eli melko samaa mieltä väittämän kanssa. Tämä tarkoitti, että henkilö oli melko samaa mieltä siitä, että hän keräsi palautetta opetuksen ja opiskelun kehittämiseksi ja että palautteen keruu oli osa laatukulttuuria. Palautteen keruu olennaisena osana kursien paremmaksi tekemistä (c) keskiarvo oli 4,46 (kh=0,8), halu kehittää osaltaan opintokokonaisuuksia (d) keskiarvo oli 4,40 (kh=0,90) sekä halu selvittää opiskeluun liittyviä epäkohtia keskiarvo oli 4,30 (kh=0,84). Väitteen palaute on osa laatukulttuuria keskiarvoksi

muodostui 3,91 (kh=1,12). Kuitenkin tässä kohdassa joka viides henkilö oli valinnut vastaukseen ei samaa eikä eri mieltä. Tämä vastaus poikkesi muista b-g väittämien valituista vastausvaihtoehdoista, joissa vaihtoehto 3 eli ei samaa eikä eri mieltä, ei tullut yhtä usein valituksi.

TAULUKKO 7. Syyt palautteen keruun taustalla. Frekvenssit ja prosenttiosuudet (n=245)

Kerään palautetta, koska..	Täysin eri mieltä	Melko eri mieltä	En samaa eikä mieltä	Melko sama mieltä	Täysin sama mieltä	Vastausvaihtoehtojen keskiarvo/keskihajonta
niin odotetaan.	<b>83 (33,9 %)</b>	47 (19,2 %)	46 (18,8 %)	41 (16,7 %)	28 (11,4 %)	2,53; 1,40
haluan kehittää omaa toimintaani.	3 (1,2 %)	1 (0,4 %)	1 (0,4 %)	55 (22,4 %)	<b>185(75,5%)</b>	4,71; 0,62
se on olennainen osa kurssien paremmaksi tekemistä.	13 (1,2 %)	6 (2,4 %)	11 (4,5 %)	81 (33,1 %)	144(58,8%)	4,46; 0,80
haluan osaltani kehittää opintokokonaisuuksia.	7 (2,9 %)	5 (2,0 %)	12 (4,9 %)	80 (32,7 %)	141(57,6%)	4,40; 0,90
palaute on osa laatukulttuuria.	14 (5,7 %)	10 (4,1 %)	<b>51 ( 20,8 %)</b>	78 (31,8 %)	92 (37,6 %)	3,91; 1,12
haluan selvittää opiskeluun liittyviä epäkohtia.	3 (1,2 %)	7 (2,9 %)	22 (9,0 %)	95 (38,8 %)	118(48,2%)	4,30; 0,84
arvioidakseni omaa toimintaani.	2 (0,8 %)	3 (1,2 %)	9 (3,7 %)	72 (29,4 %)	<b>159(64,9%)</b>	4,56; 0,70

Kun kartoitettiin, minkälaisilla kurssipalautteen keräämistavoilla tutkittava oli itse saanut parhaiten palautetta opiskelijoiltaan (kysymys 16), kerättiin vastaukset avoimessa muodossa ja luokiteltiin sisällön mukaan. Vastaussisällöistä muodostettiin neljä luokkaa, jotka olivat kirjallisen palautteen eri muodot, suullisen palautteen eri muodot, sekalaiset ja luokittelemattomat. Luokkaan sekalaiset sisällytettiin sellaiset ilmaisut, joissa vastaaja määritteli keräystavan, mutta se ei ollut suullinen tai kirjallinen. Luokittelemattomat- luokka käsitti vastaukset, jotka eivät vastanneet kysymykseen. Kaiken kaikkiaan erilaisia mainintoja oli yhteensä 265 kappaletta ja vastaajia yhteensä 202.

Kirjallisen palautteen eri muodot olivat eniten mainintoja (49,4 %, 131 kappaletta) sisältävä luokka. Tässä luokassa esiintyi monipuolisesti erilaisia kirjoitukseen perustuvia palautteenkeruutapoja: sekä itse tehdyt että valmiit lomakkeet, palaute esimerkiksi oppimistehtävän yhteydessä, erilaiset verkossa toteutetut kyselyt ja palaute opettajan sähköpostiin. Lomakkeet sisälsivät vaihtelevasti joko avoimia tai strukturoituja kysymyksiä sekä näiden yhdistelmiä. Mainintoja siitä, että palautetta sai opiskelijoilta parhaiten suullisesti, oli yhteensä 94 kappaletta (35,5 %). Suullisen palautteen eri muodot vaihtelivat henkilökohtaisista jutusteluista, ryhmäkeskusteluihin ja yleiseen ajatustenvaihtoon ja ne toteutuivat niin kurssin aikana kuin sen jälkeenkin. Kolmas luokka, sekalaiset, sisälsi esimerkiksi mainintoja siitä, että opiskelijoiden ainejärjestö hoitaa palautteen keräämisen ja vapaamuotoisen palautteen antamisen. Lisäksi löytyi muutama maininta kurssipalautteen antamisen pakosta parhaana palautteen keräämiskeinona. Kaiken kaikkiaan sekalaiset luokassa oli mainintoja yhteensä 30 kappaletta (11,3 %). Luokittelemattomia ilmaisuja oli yhteensä 10 kappaletta (3,8 %) ja ne olivat muun muassa ei osaa sanoa- vastauksia ja selittämättömiä kirjainyhdistelmiä.

Kysymyksellä 17 selvitettiin, missä vaiheessa kurssia palautetta kannatti opiskelijoilta pyytää, jotta sitä sai mahdollisimman hyvin. Huomionarvoista oli, että vastauksissa ilmeni kaksi eri tapaa vastata kysymykseen. Oli vastauksia, joissa ilmeni tarkasti ajankohta palautteen kokoamiselle: palautteen keruu ajoittui tapahtuvaksi joko selvästi kurssin ollessa vielä käynnissä, tentin yhteydessä tai sen jälkeen. Toinen lähestymistapa oli, että kurssin aikana-termillä tarkoitettiin jossain vaiheessa kurssia tapahtuvaa palautteen keruuta, mutta ajankohtaa ei määritelty mitenkään tarkemmin. Vastauksien perusteella muodostettiin neljä luokkaa, jotka pohjautuivat palautteen keruun ajankohtaan: selkeästi kurssin aikana, tentin

yhteydessä, kurssin loppupuolella tai sen jälkeen ja ylipäänsä kurssin aikana. Lisäksi tehtiin luokka sekalaiset, johon sijoittui muihin luokkiin sopimattomat maininnat. Yksi vastaus saattoi sisältää useamman kuin yhden ilmaisun ja mainintoja oli yhteensä 285.

Kurssin loppupuolelle tai sen jälkeen ajoittuva palautteen keruu oli eniten ilmaistu sisältö (150 kappaletta, 52,6 %). Palautteen keruu tapahtui esimerkiksi viimeisellä luentokerralla. Reilu neljännes (28,1 %, 80 ilmaisua) maininnoista sijoittui luokkaan selkeästi kurssin aikana. Tähän luokkaan sisältyi esimerkiksi ilmaisia, joissa palautteen keruu sijoittui kurssin eri vaiheisiin lukuun ottamatta loppua. Esimerkiksi kurssiin liittyvien ennako-odotusten kartoittaminen ja palaute kurssin puolivälissä olivat luokkaan kuuluvia mainintoja. Yhdeksän kertaa (3,2 %) mainittiin, että paras aika koota kurssipalautetta oli tentin yhteydessä. Ylipäätänsä kurssin aikana - luokka, johon kuuluivat kaikki ilman tarkempaa määritelmää ajankohdasta sisältävät ilmaiset, käsitti 3,5 prosenttia (10 kappaletta) maininnoista. Ryhmä sekalaiset sisälsi kaiken kaikkiaan 36 ilmaisua (12,6 %) ja nämä olivat ei osaa sanoa- vastauksia, epävastauksia ja kysymyksen kannalta irrelevantteja mainintoja.

Kiinnostuksen kohteena oli myös, mistä asioista vastaajan laitoksen opettajat keräsivät palautetta (kysymys 18). Palautetta opetuksesta tai kurssipalautetta kokosi tutkittavien mukaan 89,3 prosenttia (N=319). Yksi henkilö ilmaisi, että tällaista palautetta ei kerätty hänen laitoksellaan. Noin joka kymmenes henkilö (10,3 %) ei osannut sanoa, keräsivätkö heidän laitoksensa opettajat kurssipalautetta. Kun tiedusteltiin palautteen koostamista kirjatenteistä, noin puolet vastaajista (165 kappaletta, 51,7 %) ilmaisi, että he eivät osanneet vastata tähän kysymykseen. 109 vastaajaa (34,2 %) oli sitä mieltä, että opettajat heidän laitoksellaan eivät keräneet palautetta kirjatenteistä, kun taas 45 henkilöä (14,1 %) mainitsi, että opettajat kokosivat palautetta näistä tenteistä. Palautetta isommista opintokokonaisuuksista, kuten perusopinnoista keräsi tutkittavien mukaan 34,8 prosenttia (111 henkilöä) laitoksen opetushenkilökunnasta ja 54 vastaajaa (16,9 %) ilmaisi, että palautetta ei koottu suuremmista kokonaisuuksista. Melkein puolet tutkittavista (48,3 %, 154 henkilöä) ei osannut vastata kysymyksen tähän kohtaan. Palautetta opiskelusta ja opetuksesta lukukausittain koosti tutkittavien mukaan 41,1 prosenttia (131 vastausta) opettajista heidän laitoksellaan ja lähes sama määrä (130 vastaajaa, 40,8 %) ei osannut sanoa palautteen keruusta lukukausittain. 58 henkilöä (18,2 %) ilmaisi, että heidän laitoksensa opettajat eivät koonneet palautetta opiskelus-

ta ja opetuksesta lukukausittain. Yli puolet tutkittavista (51,1 %, 163 vastaajaa) valitsi ei osaa sanoa- vaihtoehdon, kun kysyttiin, keräsivätkö opettajat heidän mielestään palautetta koko tutkinnosta. Vajaa kolmannes (31,3 %, 100 henkilöä) vastaajista ilmaisi, että opettajat kokoavat palautetta, kun taas 56 vastaajan (17,6 %) mukaan palautetta ei kerätty koko tutkinnosta.

Strukturoitujen kohtien lisäksi kysymyksessä 18 tiedusteltiin avoimella vastausvaihtoehdolla, keräsivätkö opettajat tutkittavan laitoksella palautetta muistakin kuin lomakkeessa mainituista asioista. 53 henkilöä oli vastannut tähän avoimeen kysymykseen ja kaiken kaikkiaan mainintoja oli 66 kappaletta eli yksi vastaus saattoi sisältää useamman kuin yhden ilmaisun. Eniten ilmaisia (19 kappaletta, 28,8 %) oli luokassa opinnot, joka sisälsi mainintoja esimerkiksi palautteen keruusta opetusjärjestelyistä, harjoittelusta, opiskelijoiden osallisuudesta ja opinnäytetöistä. Palautteen keruu ohjauksesta ja tuutoroinnista oli mainittu 14 kertaa (21,2 %) ja valmistumiseen sekä työelämään kohdistuvaa palautteenkeruuta tuotiin esille neljässä ilmaisussa (6,1 %). Noin viidesosassa maininnoista (13 kappaletta) ilmaistiin palautteen kerääjinä muut kuin laitoksen opettajat. Näitä olivat laitoksen, tiedekunnan, opiskelijoiden tai ammattiliiton eri edustajat. Luokittelemattomiin ilmaisuihin kuului 24,2 prosenttia maininnoista (16 kappaletta). Tähän luokkaan sisältyivät ei osaa sanoa- vastaukset ja kysymyksen kannalta merkityksettömät ilmaisut.

Vastaajilta tiedusteltiin lisäksi, oliko heidän laitoksellaan laadittu opettajien käyttöön yhteinen malli kurssipalautelomakkeeksi (kysymys19). Lähes puolet (44,2 %) tutkittavista eli 141 henkilöä kertoi, että heidän laitoksellaan oli laadittu yhteinen lomakemalli opettajien käyttöön. 70 henkilöä (21,9 %) kertoi, että heidän laitoksellaan ei ollut laadittu opettajien käyttöön yhteistä mallia kurssipalautelomakkeeksi. Kuitenkin kolmasosa (33,9 %) vastaajista eli 108 henkilöä ilmoitti, että ei osaa sanoa, oliko laitoksella yhteistä mallia vai ei.



## 7.2 Opiskelijapalautteen kerääminen järjestelmätasolla ja siihen liittyvät haasteet

### 7.2.1 Nykyisistä käytännöistä kohti mahdollista yhteistä palautejärjestelmää

Haastattelujen avulla kartoitettiin ensin, minkälaisia palautejärjestelmiä haastateltavan tiedekunnassa oli olemassa. Sen jälkeen keskusteltiin mahdollisesta yhteisen palautejärjestelmän luomisesta sekä sen hyvistä ja huonoista puolista. Kun kysyttiin nykyisistä yksikössä olevista opiskelijapalautejärjestelmistä, kuusi kahdeksasta haastateltavasta kertoi, että järjestelmissä oli kehitettävää. Vastaavasti kaksi haastateltavaa sanoi, että nykyinen järjestelmä oli toimiva. Mutta hetkeä myöhemmin, kun puhuttiin vielä opiskelijapalautejärjestelmistä, kävi ilmi, että jonkinasteista kehittämistarvetta oli myös järjestelmää toimivaksi kuvaavien vastaajien edustamissa yksiköissä. Nämä henkilöt mainitsivat kehittämiskohteiksi esimerkiksi palautelomakkeen ja palautteen avulla kehittymisen. Jokainen haastateltava kuvasi lisäksi joko hyvin tarkasti tai suurpiirteisesti minkälainen järjestelmä heidän yksikönsään oli haastatteluhetkellä käytössä. Nämä kuvailut jätettiin kuitenkin käsittelemättä, koska tässä tutkimuksessa on jo teoriakartoituksessa kuvailtu tarkkaan eri yksikköjen palauteprosessien kulku järjestelmätasolla.

Kaikki vastaajat kokivat ongelmalliseksi muun muassa sen, että nykyiset järjestelmät eivät tuottaneet keskenään vertailukelpoista ja/tai näkyvää, esimerkiksi indikaattorein ilmaistua, tietoa. Lisäksi haasteellisena nykyisten opiskelijapalautejärjestelmien toiminnassa koettiin niiden vakiintumattomuus ja/tai vajaavaisuus. Yhtenä merkittävänä nykyjärjestelmän hyvänä puolena jokainen haastateltava mainitsi, että heidän yksiköissään ylipäänsä kerättiin palautetta opiskelijoilta. Viiden tutkittavan mielestä hyvä seikka oli myös se, että ainejärjestöt osallistuivat palautteen keräämiseen ja käsittelyyn omalta osaltaan tai vastasivat kokonaisuudessaan palauteprosessin kulusta yksikössä. Kuitenkin tätä mieltä olevista henkilöistä kaksi sanoi olevansa huolissaan niin palautetyön kuormittavuudesta opiskelijoiden keskuudessa kuin henkilöiden vaihtuvuudesta ainejärjestöissä. Yksittäisinä hyvinä nykyisen järjestelmän puolina haastateltavat toivat esille esimerkiksi järjestelmän kattavuuden, helppokäyttöisyyden, systemaattisuuden sekä palauteprosessin, jossa tehtiin koosteita saadusta palautteesta ja pidettiin erityisiä palautteenkäsittelytilaisuuksia. Kun tiedusteltiin, osallistuiko jokin yksikön ulkopuolinen taho opiskelijapalautteen keräämiseen tai käsittelyyn, vii-

si vastaajaa mainitsi seuraavia toimijoita: ammattiliitot, harjoittelupaikat, yhteistyöoppilaitokset sekä Jyväskylän yliopiston koulutuspalvelut ja ura- ja rekrytointipalvelut. Kolmen haastateltavan mukaan mikään ulkopuolinen taho ei osallistunut yksikön opiskelijapalautteen keräämiseen tai käsittelyyn. Lisäksi osa haastateltavista mainitsi palautteen keruuseen osallistuvaksi ulkopuoliseksi tahoksi laatuhennot tai ainejärjestön, mutta tässä tapauksessa ne ymmärrettiin kuitenkin tiedekuntaan kuuluviksi.

Kun puhuttiin yhteisestä opiskelijapalauttejärjestelmästä, puolet haastateltavista kertoi koko yliopistotason yhteisen palauttejärjestelmän hyvänä puolena sen, että se mahdollisti tiedekuntien keskinäisen vertailun yliopiston sisällä. Vaikka vertailumahdollisuus koettiin hyvänä asiana, samalla myös kyseenalaistettiin, oliko koko yliopiston yhteinen järjestelmä edes tarpeellinen. Viisi haastateltavaa kokikin haasteellisena juuri yksiköiden erilaisten käytäntöjen ja toimintatapojen sovittamisen mahdolliseen yhteiseen järjestelmään. Nämä tutkittavat pohtivat, kuinka yhtenäinen järjestelmä huomioisi koulutusalaakohtaiset eroavuudet. Lisäksi vastaajat toivat esiin, että yliopistotason järjestelmän palautekysymyksillä ei välttämättä saataisi tarpeeksi yksityiskohtaista tietoa, jotta esimerkiksi opetuksen kehittäminen olisi yksiköittäin mahdollista. Pelkona oli myös, että yhteisen järjestelmän mahdollisesti sisältämät liian yleisellä tasolla kysytyt palautekysymykset eivät antaisi todellista tietoa kysytyistä asioista. Vaikka yliopistotason järjestelmän luominen nähtiin tarpeellisena, korostettiin, että sen lisäksi tarvitaan muitakin palauttejärjestelmätasoja, kuten yksikkö-, laitos- tai alakohtainen taso. Ratkaisuksi ehdotettiin muun muassa mallia, jossa on kaikille yhteinen ja yhtenäinen perusosa sekä sen lisäksi koulutusalaakohtaisesti räätälöitävä osa. Erityisesti peräänkuulutettiin ja toivottiin yhteisiä koko yliopiston tasolla toimivia menettelytapoja, kuten linjauksia siitä, miten palautetta pitäisi käsitellä ja kuinka julkista sen tulisi olla.

### 7.2.2 Opiskelijapalautteen keräämiseen ja käsittelyyn liittyvät haasteet

Haastattelun toisena teemana oli opiskelijapalautteen keräämiseen ja käsittelyyn liittyvät haasteet. Kaikkien haastateltavien mukaan yksi suurimmista haasteista oli se, että palautteenkeruu oli yleensä jokaisen toimijan, useimmiten opettajan, omalla vastuulla. Palautteenkeruu ja -käsittely oli haastateltavien mukaan hajanaista, koska jokaisella opettajalla oli oma henkilökohtainen toimintatapansa asian suhteen: jotkut panostivat asiaan enemmän,

toiset vähemmän. Yhteisten menettelytapojen puute oli osasy syy haastatteluissa suurimmaksi haasteeksi nostettuun palautteen näkyvyyteen. Yhtä vajaa kaikki haastateltavat korostivat annetun opiskelijapalautteen perusteella tehtyjen toimenpiteiden näkymättömyyttä palautteen antajan, eli tässä tapauksessa opiskelijan suuntaan. Esimerkiksi yksittäisiä kursseja ja opetussuunnitelmia kehitettiin haastateltavien mukaan saadun palautteen avulla, mutta tämä kehitystyö ei näkynyt palautteen antajille. Yhtenä syynä näkymättömyydelle mainittiin se, että opiskelijat siirtyvät opinnoissaan kurssilta toiselle eivätkä ole enää näkemässä antamansa palautteen avulla kehitettyä kurssia. Palautteen huonosta näkyvyydestä huolimatta kaikki tutkittavat halusivat korostaa, että annetulla palautteella oli kuitenkin merkitystä ja sitä hyödynnettiin toiminnan kehittämisessä mahdollisuuksien mukaan. Lisäksi yksittäisinä esimerkkeinä palautteen näkymisestä mainittiin muun muassa sen käsittely erilaisissa henkilökunnan ja opiskelijoiden yhteisissä palauteiltoapäivissä tai vastaavissa tilaisuuksissa, sen hyödyntäminen markkinoinnissa ja teknologian käyttö palautteen näkyvyyden nostamisessa.

Toisena keskeisenä haasteena tutkittavat korostivat palautteenantokulttuurin puuttumista opiskelijoiden keskuudessa. Tämä tarkoitti sitä, että palautteen antaminen ei ollut luonnollinen osa opiskelua, vaikka kaikki haastateltavat painottivat, että näin tulisi olla. Palautteenantokulttuurin puutos näyttäytyi haastateltavien mukaan seuraavina seikkoina: alhainen vastausprosentti palautekyselyissä, toiminnan kehittämisen kannalta relevantin palautteen puuttuminen sekä kattavan palautteen uupuminen. Lisäksi jotkut henkilöistä mainitsivat yksittäisinä haasteina opiskelijoiden kyllästymisen ja jaksamattomuuden palautteen antamiseen sekä kyselyiden huonon ajoituksen. Huonosta ajoituksesta esimerkkinä mainittiin erilaiset kyselyt, jotka tulevat opiskelijan vastattavaksi samanaikaisesti. Puolet haastateltavista kertoi, että syynä alhaiseen vastausprosenttiin saattoi olla opiskelijoiden pelko leimautumisesta tietyn opettajan silmissä.

Kun kysyttiin, kuinka opiskelijoita voisi aktivoida antamaan palautetta, yleisin vastaus liittyi palautteen näkymättömyyteen palautteen antajalle. Kaikkien haastateltavien mukaan ensiarvoisen tärkeää olikin, että opiskelijat näkisivät, että palautteella on merkitystä. Kuukaan tutkittavista ei kuitenkaan osannut mainita mitään erityisiä toimintatapoja näkyvyyden lisäämiseksi. Viisi henkilöä kahdeksasta mainitsi mahdollisena aktivointikeinona niin sano-

tun pakkopalautteen, kuten palautteen ottamisen osaksi kurssin suorittamista. Pakkopalaute käsitettiin eriasteisina pakkokeinoina niin tietyn palauteprosentin täyttymisenä yhtä kurssia kohden kuin ehdottomana jokaisen kurssille osallistujan pakkona antaa palautetta ennen arvosanan saamista.

### **7.3 Tiivistelmä palautteen keräämiseen, hyödyntämiseen ja haasteisiin liittyvistä tuloksista**

Tässä luvussa kerrataan tiivistetysti ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät tulokset. Yleisin tapa koota palautetta opetuksesta oli keskustella opiskelijoiden kanssa kurssin aikana tai sen jälkeen (kysymys 12). 88,2 % vastaajista (n=255) keräsi palautetta kurssin jälkeen ja 82,9 % (n=255) kurssin aikana ainakin harvoin tai sitä useammin. Myös itse laadittua lomaketta hyödynnettiin palautteen kokoamisessa. Yli puolet (57,3 %, n=255) tutkittavasti ilmoitti käyttävänsä tätä palautteen keruutapaa harvoin tai useammin. Mikäli vastaaja oli hyödyntänyt verkkolomaketta kerätessään palautetta, se oli yleensä Korpissa (56,5, n=255 keräsi harvoin tai useammin). Muita verkossa täytettäviä lomakkeita käytettiin vähän. Kaiken kaikkiaan vastauksissa korostui enemmän itse laadittujen kuin laitoksen tai tiedekunnan yhteisien kyselyjen käyttö. Vaikka palautetta kerättiin, palautteenkeruutavat olivat aineiston mukaan melko yksipuolisia eli jokainen yksittäinen vastaaja käytti vain joitakin kysytyistä tavoista. Kyselylomakkeen valmiiden vastausvaihtoehtojen lisäksi tutkittavat ilmaisivat, että palautetta voidaan kerätä myös oppimistehtävien yhteydessä.

Yleisesti voitiin todeta, että Jyväskylän yliopistossa kerättyä tai saatua kurssipalautetta käytettiin nimenomaan opetuksen kehittämiseen aina (109 vastaajaa) tai usein (103 vastaajaa) (kysymys 13). Yleisenä suuntauksena kysyttäessä palautteen käsittelystä huomattiin, että palautteen käsittely ja hyödyntäminen näkyivät harvoin sen antajalle (kysymys 14). Huomattava osa (76,1 %, n=255) vastaajista kertoi, että palautteesta ei annettu yhteen vetoa kurssille osallistujille, 75,3 prosenttia tutkittavista ei käsitellyt palautetta yhdessä kurssille osallistuneiden kanssa eikä palautetta ollut julkisesti nähtävillä 87,8 prosentin mukaan. Merkittävän osan vastaajista (72,2 %, n=255) mukaan palautetta ei käsitelty opetuksen kehittämistilaisuuksissa eikä yksikön johtoryhmässä ja/tai opetuksen kehittämissyöryhmässä (86,7 %, n=255). Tutkimuksen mukaan hiukan yli puolet vastaajista (51,8 %) käyttäkin

palautetta vain itse. Ja lähes puolet (50,6 %) käsittelee sitä laitoksen opettajien kesken. Kun tarkasteltiin, miksi tutkittavat keräsivät palautetta (kysymys 15), vastauksissa korostui erityisesti seikat, jotka painottivat palautteen keruun motiiveina oman toiminnan arviointia (ka=4,71) ja kehittämistä (ka=4,56). Toisena merkittävänä tekijänä palautteen keruun taustalla näytti olevan yleisesti opintojen kehittämiseen liittyvät toimet. Näiden väittämien keskiarvot vaihtelivat välillä 4,30–4,46. Vähiten painottuivat palaute osana laatukulttuuria (ka=3,91, yleisin vastaus 3, ei samaa eikä eri mieltä) ja palautteen keruu oletettuna toimintana (ka=2,53).

Vastaajien mielestä tehokkain tapa kerätä kurssipalautetta oli kerätä sitä eri tavoin kirjallisesti (49,4 %, N=265) (kysymys 16). Reilussa kolmasosassa vastauksia (35,5 %) painotettiin suullisen palautteen eri muotoja parhaimpina tapoina kerätä palautetta. Muutama vastaaja oli myös maininnut parhaana keinona kerätä palautetta opiskelijoiden pakon antaa palautetta. Parhaaksi ajankohdaksi koota palautetta tutkittavat puolestaan mainitsivat kurssin loppupuolen tai kurssin jälkeen (52,6 %, N=285) (kysymys 17). Kuitenkin reilussa neljänneksessä (28,1 %) maininnoista tuotiin esille, että paras ajankohta kerätä palautetta oli kurssin aikana.

Yleisesti ottaen kysymyksen 18 kohdalla voitiin todeta, että yleisin mielikuva, mistä asioista tutkittavien mielestä opettajat keräävät palautetta, oli palaute kursseista tai opetuksesta (89,3 %, N=319). Palautetta kirjatenteistä ei vastaajien mukaan juurikaan kerätty heidän laitoksensa opettajien toimesta (14,1 %). Palautetta isommista opintokokonaisuuksista keräsi tutkittavien mukaan reilu kolmannes (34,8 %) opetushenkilökunnasta ja vastaavasti vajaa kolmannes (31,3 %) ilmaisi, että opettajat keräsivät palautetta koko tutkinnosta. Lukukausittain palautetta opetuksesta ja opiskelusta opettajien toimesta koottiin 41,1 prosentin mukaan. Huomionarvoista oli, että tämän kysymyksen kohdissa, lukuun ottamatta opetusta ja kurssipalautetta käsittelevää kohtaa, oli merkittävän paljon ei osaa sanoa- vastauksia (40,8–51,7 % kaikista vastauksista). Lisäksi vajaa puolet (44,2 %, N=319) tutkittavista kertoi, että heidän laitoksellaan oli laadittu opettajien käyttöön yhteinen malli kurssipalautelomakkeeksi (kysymys 19). Vastaavasti noin viidennes (21,9 %) vastaajista ilmoitti, että yhtenäistä mallia ei ole ja noin kolmasosa (33,9 %) ei tiennyt, oliko laitoksella käytössä sellaista.

Tutkimuksen haastatteluissa paneuduttiin teemoihin, jotka kyselylomakkeen perusteella vaativat lisäselvitystä. Haastateltavia oli yhteensä kahdeksan ja he toimivat yksikössään opintoasiainpäällikkönä tai vastaavassa toimessa. Haastattelun ensimmäisessä osiossa käsiteltiin nykyisiä käytössä olevia palautekäytäntöjä ja mahdollista koko yliopiston yhteistä opiskelijapalautejärjestelmää. Kaikkien haasteltavien mukaan nykyisissä opiskelijapalautejärjestelmissä oli kehitettävää. Kehittämistarpeet vaihtelivat yksityiskohtaisista, kuten palautelomakkeen kysymysten hiomisesta, laajempiin kokonaisuuksiin, esimerkiksi nykyisten järjestelmien vakiinnuttamiseen. Puolet haastateltavista näki, että yhteisen palautejärjestelmän hyvänä puolena olisi tiedekuntien välisen vertailun mahdollistumisen. Kuitenkin korostettiin myös (5 haastateltavaa), että yhteisen järjestelmän rakentamisessa olisi otettava huomioon koulutusalaikohtaiset eroavaisuudet palautekäytännöissä ja toimintatavoissa. Lisäksi vastaajat olivat huolissaan siitä, että yliopistotason kysymyksillä ei tulisi saamaan tarpeeksi yksityiskohtaista tietoa, jotta muun muassa opetuksen kehittäminen olisi yksikkötasolla mahdollista. Vaikka yliopistotason järjestelmän rakentaminen kaiken kaikkiaan nähtiin tarpeellisenä, painotettiin, että sen lisäksi tarvittaisiin muitakin palautejärjestelmän tasoja. Ratkaisuksi ehdotettiin esimerkiksi lomaketta, jossa olisi kaikille yhtenäinen perusosa ja sen lisäksi koulutusalaikohtaisesti muokattava osa. Erityisesti kaivattiin yhteisiä koko yliopistotasolla noudatettavia menettelytapoja, kuten linjauksia siitä, miten palautetta tulisi käsitellä ja kuinka julkista sen pitäisi olla. Haastateltavien mukaan yksi suurimmista palautteen keräämiseen liittyvistä haasteista oli yhteisten menettelytapojen puute eli se, että jokainen opettaja hoiti asian omalla tavallaan (haastattelun osa 2). Nämä hajanaiset käytännöt olivat yksi tekijä palautteen huonon näkyvyyden sen antajan suuntaan taustalla. Lisäksi haastateltavat totesivat, että opiskelijat saattavat olla myös kyllästyneitä antamaan palautteita. Huonosta palautteen näkyvyydestä huolimatta kaikki haastateltavat alleviivasivat, että annetulla palautteella oli merkitystä toimintojen kehittämistyössä. Myös palautteenantokulttuurin puuttuminen opiskelijoiden keskuudessa mainittiin keskeisenä haasteena. Tutkittavat korostivat, että palautteen antamisen tulisi olla luonnollinen osa opiskelua. Viisi haastateltavaa toi esiin pakkopalautteen opiskelijoiden aktivoimiskeinona. Yleisesti ottaen haastateltavien maininnoista kuvastui, että päämääränä tulisi ennen kaikkea olla uuden palautekulttuurin muotoutuminen, jolloin palaute olisi luonnollinen osa kaikkien palauteprosessiin osallistuvien toimintaa.

## 8 Palautetoimintaa määrittävät osa-alueet Jyväskylän yliopistossa

Tässä luvussa paneudutaan palautetoimintaa määrittäviin osa-alueisiin, jotka ovat toisen tutkimuskysymyksen aiheena. Tässä tutkimuksessa näitä osa-alueita ovat arviointiote, laatukulttuuri, kehittäminen sekä hyvän opetuksen määrittely ja oppimiskäsitykset niin yksilökuin tiedekuntatasollakin. Arviointiotetta tarkastellaan kyselylomakkeen kolmannen osion Arviointi ja laatukulttuuri yliopistossa kysymyksen 20 ja haastattelun kolmannen teeman Arviointi avulla. Kyselylomakkeen saman osion kysymysten 21–22 vastaukset ja haastattelun neljännen teeman Laatukulttuuri tiedekunnassa vastaukset puolestaan kuvaavat laatukulttuuria sekä palautetoiminnan osa-alueena että yleisesti. Kehittämistoimintaa selvitetään lomakkeen kysymysten 23–29 avulla. Lisäksi hyvän opetuksen määrittelyä ja oppimiskäsityksiä kartoitetaan kyselylomakkeen osiossa Opetus ja oppiminen yliopistossa pohjautuen (kysymykset 30–32). Oppimiskäsityksiä tarkastellaan myös tiedekuntakohtaisesti koko yliopiston henkilökuntatason lisäksi.

### 8.1 Kehittävää vai perinteistä arviointia?

#### 8.1.1 Arviointi henkilökunnan näkökulmasta

Lomakkeen kysymyksellä 20 kartoitettiin Jyväskylän yliopiston henkilökunnan mielipiteitä arvioinnin eri piirteistä. Väittämistä neljä (a-c ja e) kuvasti perinteistä suhtautumista arviointiin ja loput yhdeksän (d ja f-m) kehittävää arviointia. Tähän arviointia koskevaan kysymykseen vastasi 319 henkilöä. Vastauksista ilmeni, että tutkittavat painottuivat mielipiteissään selkeästi kehittävän arvioinnin suuntaan ja tämä suuntaus näkyi myös kunkin väittämän keskiarvoista (ks. taulukko 8). Kehittävää arviointia koskevien väittämien vastaukset yhtä väittämää lukuun ottamatta olivat vähimmillään vajaa kaksi kolmasosaa ja enimmillään lähes kaikki (min. 61,7 %, max. 94,7 %) melko tai täysin samaa mieltä väitteen kanssa. Ominaisuuksista korostuivat erittäin vahvasti seuraavat väitteet: (d) opetuksen arvioinnin yksi tärkeimmistä päämääristä on opetuksen kehittäminen, (f) opetuksen arviointi kytkeytyy läheisesti sen kehittämiseen ja (l) toiminnan kohdetta, esim. kurssia voidaan kehittää toiminnan aikana saadun palautteen perusteella. Kehittävään arviointiin liittyvän väitteen

(m) arviointi on yksikössämme kaikkea toimintaa läpileikkaava prosessi, vastausjakauma poikkesi muista kehittävän arvioinnin kategorian väitteistä siten, että melkein puolet vastaajista ei ollut väitteen kanssa samaa eikä eri mieltä (n= 148, 46,4 %). Vastaukset myös hajaantuivat tämän väittämän kohdalla enemmän kuin muissa kehittävän arvioinnin piirteitä kuvaavissa väittämissä.

TAULUKKO 8. Mielenpiteet arvioinnin eri piirteistä. Frekvenssit ja prosenttiosuudet (N=319)

Väittäjä	Täysin eri mieltä	Melko eri mieltä	Ei samaa eikä mieltä	Melko samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	Keskiarvo ja hajonta
a) Opetuksen arvioinnin pyrkimyksenä on pääasiallisesti kontrollointi.	99 (31,0 %)	134 (42,0 %)	57 (17,9 %)	24 (7,5 %)	5 (1,6 %)	2,07; 0,96
b) Opiskelijoiden osallistuminen kurssin arviointiin ei ole hyödyllistä.	<b>214</b> <b>(67,1 %)</b>	83 (26,0 %)	11 (3,4 %)	8 (2,5 %)	3 (0,9 %)	1,44; 0,76
c) Opetuksen arviointia on parasta suorittaa pääasiassa opetuksen loppuvaiheessa tai sen jälkeen.	26 (8,2 %)	58 (18,2 %)	58 (18,2 %)	<b>143</b> <b>(44,8 %)</b>	34 (10,7 %)	3,32; 1,13
d) Opetuksen arvioinnin yksi tärkeimmistä päämääristä on opetuksen kehittäminen.	3 (0,9 %)	4 (1,3 %)	11 (3,4 %)	76 (23,8 %)	<b>225</b> <b>(70,5 %)</b>	4,62; 0,70
e) Opetuksen arviointi on sama asia kuin sen arvostelu.	119 (37,3 %)	130 (40,8 %)	44 (13,8 %)	<b>1</b> <b>(6,0 %)</b>	7 (2,2 %)	1,95; 0,97
f) Opetuksen arviointi kytkeytyy läheisesti sen kehittämiseen.	2 (0,6 %)	5 (1,6 %)	10 (3,1 %)	109 (34,2 %)	<b>193</b> <b>(60,5 %)</b>	4,52; 0,70
g) Arviointi on aina tilannesidonnaista	2 (0,6 %)	26 (8,2 %)	67 (21,0 %)	156 (48,9 %)	68 (21,3 %)	3,82; 0,88
h) Arviointi on yhteisöllistä toimintaa.	5 (1,6 %)	26 (8,2 %)	91 (28,5 %)	150 (47,0 %)	47 (14,7 %)	3,65; 0,88



i) Toiminnan kehittyessä myös arviointi kehittyi.	4 (1,3 %)	18 (5,6 %)	61 (19,1 %)	142 (44,5 %)	94 (29,5 %)	3,95; 0,91
j) Arviointi on hyödyllinen tapa lisätä yksikön käsitystä toiminnastaan.	2 (0,6 %)	11 (3,4 %)	36 (11,3 %)	155 (48,6 %)	115 (36,1 %)	4,16; 0,80
k) Kaikkien toimijoiden osallistaminen arviointiprosessiin on tärkeää.	5 (1,6 %)	11 (3,4 %)	44 (13,8 %)	138 (43,3 %)	121 (37,9 %)	4,13; 0,89
l) Toiminnan kohdetta (esim.kurssia) voidaan kehittää toiminnan aikana saadun palautteen perusteella.	1 (0,3 %)	11 (3,4 %)	20 (6,3 %)	122 (38,2 %)	<b>165</b> <b>(51,7 %)</b>	4,38; 0,78
m) Arviointi on yksikössämme kaikkea toimintaa läpileikkaava prosessi.	16 (5,0 %)	52 (16,3 %)	<b>148</b> <b>(46,4 %)</b>	75 (23,5 %)	28 (8,8 %)	3,15; 0,97

Perinteiseen arviointiin liittyvien väittämien vastaukset suuntautuivat mittarin päähän, joka kuvasti eri mieltä olemista väittämien kanssa yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Tämä ilmensi trendiä, jonka mukaan vastaajat olivat mielipiteissään enemmän kehittävän arvioinnin kuin perinteisen arvioinnin mukaisia. Perinteistä arviointia koskevien väittämien vastaukset olivat vähimmillään lähes kolme neljännestä ja enimmillään lähes kaikki (min. 73,0 %, max. 93,1 %) melko tai täysin eri mieltä väitteen kanssa. Henkilöt olivat vahvasti eri mieltä väitteen kanssa, jonka mukaan (b) opiskelijoiden osallistuminen kurssin arviointiin ei ole hyödyllistä. Poikkeuksen koko yleisestä kehittävän arvioinnin painopistelinjasta muodosti väittämä (c) opetuksen arviointia on parasta suorittaa pääasiassa opetuksen loppuvaiheessa tai sen jälkeen. Tämä oli ainoa kohta, jossa perinteinen arviointi ilmeni vahvempana kuin kehittävä arviointi. Reilu puolet tutkittavista (55, 5%) oli väitteen kanssa melko tai täysin samaa mieltä.

### 8.1.2 Opintoasiainpäälliköiden käsityksiä arvioinnista

Tutkimuksessa kartoitettiin myös haastattelujen avulla käsityksiä arvioinnista. Haastateltavien eli opintoasiainpäälliköiden käsityksiä arvioinnista ja sen tärkeimmistä päämääristä ja

tehtävistä yksikössä tarkasteltiin ensin yleisesti, jonka jälkeen näitä aiheita käsittelevistä vastauksista etsittiin sisällöllisiä yhteneväisyyksiä. Vastajien yleinen määritelmä arvioinnista yhdistettiin tarkastelussa heidän kertomiinsa arvioinnin tärkeimpiin päämääriin ja tehtäviin, koska haastateltavat itse määrittivät arviointia sen päämäärien ja tavoitteiden kautta. Toisaalta yleistä määritelmää ja erikseen kysytyä päämäärien sekä tavoitteiden listaa ei ollut mahdollista tai järkevääkään erottaa toisistaan edellä mainitusta syystä. Lisäksi haastateltavien vastauksia käsiteltiin arviointiteeman osalta siten, että vastaukset jaettiin niiden sisällön perusteella joko perinteiseen tai kehittävään arviointiin kuuluviksi. Jaottelussa otettiin huomioon kysytyt arviointiin liittyvät osa-alueet: arvioinnin tärkeimmät päämäärät ja tehtävät, arvioinnin luonne (kertaluonteisuus vai prosessinomaisuus), arviointiin osallistuvat henkilöt ja arvioinnin suorittamisajankohta.

Arviointia ja sen tärkeimpiä päämääriä sekä tavoitteita koskevista vastauksista muodostettiin niiden sisältöjen perusteella neljä keskeistä teemaa, jotka olivat tavoitteellisuus, kehittäminen, laadukkuus ja resurssit (taulukko 9). Teemat eivät olleet toisiaan poissulkevia ja ne täydensivät toisiaan. Toisaalta teemat menivät sisältönsä puolesta osin päällekkäin. Kuitenkin tarkastelun yksinkertaistamiseksi ja valittujen näkökulmien vuoksi tarkastelussa olleet sisällöt sijoitettiin teemoihin sen mukaan, mihin ne sopivat parhaiten. Taulukossa käytetyt lainaukset pohjautuvat nauhoittuneiden haastattelujen avulla täydennettyihin muistiinpanoihin lukuun ottamatta kahta tallentumatta jäänyttä haastattelua (H2 ja H8). Tallentumatta jääneiden haastatteluiden lainaukset pohjautuvat haastattelutilanteessa tehtyihin muistiinpanoihin.

TAULUKKO 9. Arviointi-osion teemat ja niiden sisällöt

Teema	Teeman sisältö	Esimerkkejä maininnoista	Lukumäärä
Tavoitteellisuus	Saavutetut tavoitteet ja tavoitteiden arviointi suhteessa toteutuneeseen toimintaan	<p><i>Opetuksen arviointi on</i> osa koulutuksen arviointia, joka on toteuman suhteuttamista strategioihin. H4</p> <p>Opetus ja laatu suhteessa tavoitteisiin. H6</p> <p>Arvioidaanko täyttyvätkö ja/tai saavutetaanko asetetut osaamistavoitteet. H 8</p> <p><i>Opetuksen arviointi:</i> opettaja tekee sitä itse siinä opettaessaan: miten kurssi meni. Hän voi arvioida sitä saadun palautteen - - kautta. H1</p> <p>- - kuinka opetukselle annetut tavoitteet on saavutettu. H7</p> <hr/>	5/8
Kehittäminen	Toiminnan, opetuksen ja opetussuunnitelmien kehittäminen	<p>Uusien opetussuunnitelmien työstämisen yhteydessä – tutkinnon rakentaminen palvelemaan parhaalla mahdollisella tavalla osaamisen kehittymistä. H8</p> <p>Arvioinnin avulla pystytään kehittämään toimintaa. H3</p> <p>Opettajien motivaatio kehittää omaa toimintaa ja opetusta. H2</p> <p>Opetussuunnitelmuutosten arviointi. H5</p> <hr/>	5/8

Laadukkuus	Toiminnan ja järjestelmien laadukkuus	<p>Opetushenkilökunnan laatu: Huomattavalla osalla henkilökuntaa on pedagoginen pätevyys. H2</p> <p>Laadukkaat tutkinnot. H6</p> <p>Mahdollisimman laadukas lopputuote (valmistuneen tiedot ja taidot). H1</p> <p>Suurehkot arviointikokonaisuudet kuten – laatuauditoinnit. H8</p> <hr/>	5/8
Resurssit	Resurssien määrä ja kohdistaminen	<p>Euro konsultoi kohtuuttoman paljon eli opetuksen kustannusvaikutukset. Joudutaan hyväksi koettuja menetelmiä muuttamaan. H7</p> <p>Kurssien pistekertymät: resurssien kohdistaminen. H6</p> <p>Koulutuksen arviointi on ollut hirvittävän paljon puutteellisempaa, mitä haluttaisiin sen olevan. H4</p>	3/8

Tavoitteellisuus- teemassa korostuivat asetetut tavoitteet ja niiden saavuttaminen sekä toteutumisen arviointi. Teema ilmeni esimerkiksi seuraavanlaisina piirteinä: opetuksen, laadun ja osaamistavoitteiden arviointi tai peilaaminen suhteessa asetettuihin tavoitteisiin tai laadittuihin strategioihin sekä käytännön toiminnassa opettajan henkilökohtaisena arviona siitä, miten kurssi meni. Näitä tavoitteellisuuteen kytkeytyviä piirteitä ilmeni viiden haastateltavan ilmaisuissa. Yhtä monen tutkittavan vastauksista kuvastui kehittämistyöhön liittyviä ominaisuuksia. Teema kehittäminen sisälsi asioita ylipäänsä toiminnan ja opetuksen kehittämisestä arvioinnin avulla niin henkilökohtaisella kuin yksikkötasolla sekä opetussuun-

nitelmien uudelleen työstämisen aiemmin toteutetun version arvion jälkeen. Myös viisi haastateltavaa kahdeksasta kertoi arvioinnin liittyvän toiminnan ja järjestelmien laadukkuuteen. Teemassa laadukkuus korostuivat piirteet, jotka heijastivat järjestelmätason laatuauditointeja, mahdollisimman korkeatasoisia tutkintoja, opinnäytetöitä ja koulutuksen työelämävastaavuutta sekä opetuksen, tutkimuksen ja opetushenkilökunnan laadukkuutta. Kolme haastateltavaa nosti resurssinäkökulman esille puhuttaessa opetuksen arvioinnista. Teema koostui piirteistä, jotka olivat resurssien kohdistaminen tarpeen mukaan tehdyn toiminta-arvioinnin mukaisesti, halutunlaisen toiminnan uupuminen resurssipulan vuoksi sekä resurssien merkityksen käytettyihin opetusmuotoihin ja niiden arviointivaikutuksiin. Huomionarvoisena, muodostettuihin teemoihin sopimattomana seikkana, eräs haastateltava toi esiin arvioinnin keskeisenä piirteenä opiskelijoiden toiveiden huomioinnin opetuksen ja sen sisältöjen sekä toteutuksen suhteen.

Haastateltavia pyydettiin lisäksi kuvailemaan yksikössä tapahtuvaa arviointiprosessia kolmen näkökulman kautta, jotka olivat arviointiin osallistuvat tahot, sen ajankohta sekä arvioinnin luonne (kertaluonteisuus vai prosessinomaisuus). Vastauksien piirteet jaettiin joko perinteiseen tai kehittävään arviointiin sisältönsä puolesta, koska tarkoituksena oli selvittää näistä arvioinnin näkökulmista käsin, minkälaisia arvioinnin muotoja Jyväskylän yliopistossa ilmeni. Puolet tutkittavista kertoi sekä palautteen antajien (yleensä opiskelijat) että sen vastaanottajien osallistuvan arviointiin. Tällainen eri arviointiosapuolien osallistuminen liitetään analyysissä kehittävän arvioinnin lähestymistapaan. Vastaavasti puolet haastateltavista ilmaisi, että arviointiin osallistuivat vain vastaanottajat eli yksikön henkilökunta. Perinteisen arviointinäkökymyksen mukaan yleensä vain arvion antava osapuoli ottaa osaa arviointiin. Ylipäänsä arviointiin osallistuvina henkilöinä ja tahoina mainittiin opettajat, opiskelijat, amanuenssit, opintoasianpäälliköt, pedagogiset johtajat, dekaanit, laitoksen johto, tiedekuntaneuvosto, opetuksen kehittämis- ja muut pedagogiset ryhmät. Huomionarvoista oli, että vaikka kaikki kehittävän arvioinnin luokkaan sijoitetut vastaukset eivät sisältäneet suoraa mainintaa palautteen antajatahon osallisuudesta arviointiin, teorian perusteella tiedettiin, että esimerkiksi opetuksen kehittämisryhmään osallistui sekä arvioinnin kohteena olevat että sitä suorittavat henkilöt. Tällöin oli otettava huomioon, että teorian perusteella voitiin myös tietää, että jokaisessa yksikössä oli opetuksen kehittämistyöryhmä tai vastaava, jossa

oli opiskelijajäseniä, jolloin jokaisen yksikön kohdalla oli perusteltua käyttää kehittävän arvioinnin termiä arviointiin osallistujien kohdalla.

Kun määriteltiin arvioinnin ajankohtaa, kaikki vastaajat kertoivat arvioinnin tapahtuvan yksiköissään ainakin jossain tapauksissa toiminnan jälkeen. Jälkikäteen suoritettava arviointi liitettiin esimerkiksi yksittäisiin kokonaisuuksiin, kuten kurssiarviointiin ja tutkintoihin, opetussuunnitelma- ja opetusohjelmatyöhön sekä opetuksen laatuun. Tällainen toiminnan loppuun painottuva arviointi yhdistetään vahvasti perinteiseen näkemykseen arvioinnista. Kuitenkin viisi haastateltavaa mainitsi arviointia suoritettavan jatkuvasti heidän yksiköissään, esimerkiksi yksittäisiä kurseja arvioidaan niiden kuluessa ja opetussuunnitelmia sekä opetusohjelmia arvioidaan jatkuvasti. Tällainen toiminnan aikana tehtävä arviointityö liitetään vastaavasti kehittävän arvioinnin yhdeksi piirteeksi. Vaikka siis muun muassa opetussuunnitelmatyön arviointi kuvattiinkin suhteessa edelliseen opetussuunnitelmaan jälkikäteen tehtäväksi, niin kuitenkin se koettiin myös jatkuvaksi prosessiksi.

Kolmantena ulottuvuutena tutkimuksessa huomioitiin arvioinnin luonne joko prosessinomaisena tai kertaluonteisena. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki tutkittavat ilmaisivat arviointitoimintansa olevan jatkuvaa ja prosessinomaista. Henkilö, joka ei kuvaillut yksikkönsä toimintaa edellä mainitulla tavalla, korosti kuitenkin, että arviointitoiminnan haluttaisiin olevan prosessinomaista, mutta siihen ei ollut resursseja. Samaten seitsemän haastateltavan vastauksista heijastui kertaluonteisen arviointitoiminnan piirteet, joita esiintyi esimerkiksi tutkittavien kuvaillessa opetussuunnitelmatyötä. Kuitenkin oli otettava huomioon, että vaikka arviointi koettiin prosessina, niin sen kerrottiin näyttäytyvän käytännössä myös kertaluonteisena.

## **8.2 Laatukulttuurin piirteiden määrittelyä**

### **8.2.1 Laatukulttuuri henkilökunnan näkökulmasta**

Laatukulttuurin piirteitä selvitettiin lomakkeen kysymyksillä 21 ja 22. Kysymyksellä 21 kartoitettiin vastaajien mielipidettä väitteistä, jotka käsittelivät laadun eri osa-alueita (väitämät a-j). Oli huomioitava, että väitteet b (laadun määrittelyminen ennalta määritellyin kri-

teerein) ja d (tuottavuus ei ole laadun merkittävin kriteeri) olivat käänteisiä verrattuna muihin väitteisiin. Nämä väitteet muokattiin SPSS-ohjelman avulla samansuuntaisiksi muiden väittämien kanssa. Täten muodostuivat väitteet (b1) eli laadun määrittelyminen ennalta määritellyin kriteerein ei ole turhaa ja (d1) tuottavuus on laadun merkittävin kriteeri. Kaikkien väittämien vastausjakaumat prosentteineen näkyvät taulukossa 10. Väitteiden b1 ja d1 kohdalla on merkitty uudet arvot. Väitteiden b, c, e, f, h, i, ja j keskiarvot pyöristyivät vastausvaihtoehtoon melko samaa mieltä väittämän kanssa. Väitteen g vastausten keskiarvo pyöristyi vastausvaihtoehtoon ei samaa eikä eri mieltä ja väitteiden a ja d puolestaan melko eri mieltä. Kaiken kaikkiaan väittämien vastausten keskiarvot vaihtelivat välillä 2,47–4,17 ja keskihajonnat 0,70–1,03, jolloin keskiarvojen tarkastelussa on noudatettava varovaisuutta. Aineistosta voitiin kuitenkin poimia väittämät, joiden kanssa vastaajat olivat eniten ja vähiten samaa mieltä. Eniten samaa mieltä tutkittavat olivat väitteiden c) toiminta on sitä laadukkaampaa, mitä paremmin se vastaa tarkoitustaan (87,4 % vastaajista melko tai täysin samaa mieltä) ja i) laadukkaan toiminnan tärkeimpiä piirteitä ovat oikeudenmukaisuus ja tasavertaisuus (85,0 % vastaajista melko tai täysin samaa mieltä) kanssa. Vastaavasti vähiten samaa mieltä tutkimukseen osallistuneet olivat väitteiden d1) tuottavuus on laadun merkittävin kriteeri (74,3 % vastaajista melko tai täysin eri mieltä) ja a) toiminnan virheettömyys ja säännönmukaisuus ovat laadukkuuden tärkeimmät mitat (53,6 % tutkittavista melko tai täysin eri mieltä) kanssa.

TAULUKKO 10. Mielenpitoet laatukulttuuriin liittyvistä väitteistä. Frekvenssit ja prosentiosuudet (N=319)

Väittäjä	Täysin eri mieltä	Melko eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Melko samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	Keskiarvo ja -hajonta
a) Toiminnan virheettömyys ja säännönmukaisuus ovat laadukkuuden tärkeimmät mitat.	60 (18,8 %)	111 (34,8 %)	91 (28,5 %)	51 (16,0 %)	6 (1,9 %)	2,47; 1,03

b1) Laadun määrittelemisen ennalta määritellyin kriteerein ei ole turhaa.	4 (1,3 %)	40 (12,5 %)	92 (28,8 %)	150 (47,0 %)	33 (10,3 %)	3,53; 0,89
c) Toiminta on sitä laadukkaampaa mitä paremmin se vastaa tarkoitustaan.	1 (0,3 %)	7 (2,2 %)	32 (10,0 %)	<b>189</b> <b>(59,2 %)</b>	<b>90</b> <b>(28,2 %)</b>	4,13; 0,70
d1) Tuottavuus on laadun merkittävin kriteeri.	<b>94</b> <b>(29,5 %)</b>	<b>143</b> <b>(44,8 %)</b>	50 (15,7 %)	28 (8,8 %)	4 (1,3 %)	2,08; 0,96
e) Laatu on tärkeä mitata kriteerein toiminnan kehittämisen mahdollistamiseksi.	5 (1,6 %)	23 (7,2 %)	96 (30,1 %)	150 (47,0 %)	45 (14,1 %)	3,65; 0,87
f) Yhdenmukaisuus ja jatkuvuus ovat laadukkaassa toiminnassa tärkeitä.	12 (3,8 %)	22 (6,9 %)	72 (22,6 %)	174 (54,5 %)	39 (12,2 %)	3,65; 0,92
g) Laatu on korkeisiin standardeihin yltämistä.	10 (3,1 %)	48 (15,0 %)	106 (33,2 %)	116 (36,4 %)	39 (12,2 %)	3,39; 0,99
h) Toiminta on sitä laadukkaampaa mitä läpinäkyvämpää se on.	5 (1,6 %)	26 (8,2 %)	76 (23,8 %)	162 (50,8 %)	50 (15,7 %)	3,71; 0,88
i) Laadukkaan toiminnan tärkeimpiä piirteitä ovat oikeudenmukaisuus ja tasavertaisuus.	4 (1,3 %)	8 (2,5 %)	36 (11,3 %)	<b>153</b> <b>(48,0 %)</b>	<b>118</b> <b>(37,0 %)</b>	4,17; 0,82
j) Laadukkaan toiminnan keskeisin tavoite on toiminnan kehittäminen.	9 (2,8 %)	14 (4,4 %)	65 (20,4 %)	153 (48,0 %)	78 (24,5 %)	3,87; 0,93



Kun kysyttiin, mitä piirteitä annetuista vaihtoehtoista vastaajat nostivat kolmeksi keskeisimmäksi laatukulttuurin piirteiksi omalla laitoksellaan Jyväskylän yliopistossa (kysymys 22), huomionarvoista oli, että vastaajien mielestä mitään keskeisintä laatupiirrettä ei ollut. Keskeisintä laatukulttuurin piirrettä kysyttäessä, 81 henkilöä (25,4 %, N=319) ilmaisi, että keskeisintä piirrettä ei ollut. Vastaavat osuudet toiseksi ja kolmanneksi keskeisimpien piirteiden osalta olivat 28,2 prosenttia (90 henkilöä) ja 33,9 prosenttia (108 henkilöä). Myös näissä tapauksissa keskeisimmän piirteen puuttuminen oli yleisin vastaus. Kaikki vastausvaihtoehtojen frekvenssit ja prosenttiosuudet käyvät ilmi taulukosta 11.

TAULUKKO 11. Laatukulttuurin ensimmäiseksi, toiseksi ja kolmanneksi keskeisimmät piirteet. Frekvenssit ja prosenttiosuudet (N=319)

Lomakkeen väittämät	Keskeisin laatukulttuurin piirre	Toiseksi keskeisin laatukulttuurin piirre	Kolmanneksi keskeisin laatukulttuurin piirre
Ensimmäiseksi, toiseksi tai kolmanneksi keskeisintä piirrettä ei ole	<b>81 (25,4 %)</b>	<b>90 (28,2 %)</b>	<b>108 (33,9 %)</b>
Toiminnan virheettömyys ja säännönmukaisuus ovat laadukkuuden tärkeimmät mitat.	2 (0,6 %)	7 (2,2 %)	8 (2,5 %)
Laadun määrittelyminen ennalta määritellyin kriteerein on tärkeää.	5 (1,6 %)	11 (3,4 %)	11 (3,4 %)
Toiminta on sitä laadukkaampaa, mitä paremmin se vastaa tarkoitustaan.	<b>65 (20,4 %)</b>	<b>46 (14,4 %)</b>	<b>31 (9,7 %)</b>
Laadun merkittävin kriteeri on tuottavuus.	21 (6,6 %)	12 (3,8 %)	9 (2,8 %)
Laadukkuutta on tärkeä mitata kriteerein toiminnan kehittämisen mahdollistamiseksi.	11 (3,4 %)	12 (3,8 %)	14 (4,4 %)
Yhdenmukaisuus ja jatkuvuus ovat laadukkaassa toiminnassa tärkeitä.	6 (1,9 %)	26 (8,2 %)	26 (8,2 %)
Laatu on korkeisiin standardeihin yltämistä.	22 (6,9 %)	15 (4,7 %)	21 (6,6 %)
Toiminta on sitä laadukkaampaa, mitä läpinäkyvämpää se on.	11 (3,4 %)	19 (6,0 %)	28 (8,8 %)
Laadukkaan toiminnan tärkeimpiä piirteitä ovat oikeudenmukaisuus ja tasavertaisuus.	20 (6,3 %)	<b>49 (15,4 %)</b>	<b>34 (10,7 %)</b>

Laadukkaan toiminnan keskeisin tavoite on toiminnan kehittäminen	75 (23,5 %)	32 (10,0 %)	29 (9,1 %)
<b>Yhteensä</b>	<b>319 (100,0 %)</b>	<b>319 (100,0 %)</b>	<b>319 (100,0 %)</b>

Henkilöiden, jotka valitsivat vastausvaihtoehdoista jonkun muun kuin ensimmäiseksi, toiseksi ja kolmanneksi keskeisintä laatukulttuurin piirrettä ei laitoksella ole, vastausvaihtoehdoissa korostuivat seuraavat laatukulttuurin piirteet. Laatukulttuurin keskeisimmän piirteen kohdalla 75 vastaajaa (23,5 %) valitsi vaihtoehdon, jonka mukaan laadukkaan toiminnan keskeisin tavoite oli toiminnan kehittäminen. Tämä vaihtoehto oli kohdan toiseksi suosituin. Kolmanneksi eniten mainintoja (65 kappaletta, 20,4 %) keskeisimmän laatukulttuurin piirteistä sai vastausvaihtoehto ”toiminta on sitä laadukkaampaa mitä paremmin se vastaa tarkoitustaan”. Kun kysyttiin toiseksi keskeisintä piirrettä laitoksen laatukulttuurissa, toiseksi eniten valintoja (49 vastaajaa, 15,4 %) kohdistui vaihtoehtoon ”laadukkaan toiminnan tärkeimpiä piirteitä ovat oikeudenmukaisuus ja tasavertaisuus”. Kolmanneksi eniten valittu vaihtoehto (46 kappaletta, 14,4 %) oli ”toiminta on sitä laadukkaampaa mitä paremmin se vastaa tarkoitustaan”. Kun tiedusteltiin vastaajan laitoksen kolmanneksi keskeisintä laatukulttuurin piirrettä, valinnat jakaantuivat huomattavasti tasaisemmin eri vaihtoehtojen välillä kuin edellisissä osioissa (taulukko 10). Toiseksi ja kolmanneksi eniten tässä osiossa mainintoja kertyi samoille vaihtoehdoille kuin edellisessä osiossa, jossa kysyttiin toiseksi keskeisintä laatukulttuurin piirrettä. Laadukkaan toiminnan oikeudenmukaisuutta ja tasavertaisuutta korostavan vaihtoehdon oli valinnut 34 vastaajaa (10,7 %, N=319) ja vastaavasti 31 henkilöä (8,8 %, N=319) vastasi, että kolmanneksi tärkein piirre oli toiminnan tarkoituksenmukaisuus.

### 8.2.2 Laatukulttuurin piirteitä Jyväskylän yliopiston yksiköissä opintoasiainpäälliköiden näkökulmasta

Haastattelussa oli kaiken kaikkiaan neljä teemaa, joista viimeisessä keskityttiin kartoittamaan henkilöiden ymmärrystä laadusta ja sen merkitystä heidän yksiköissään. Kaikkien haastateltavien vastaukset sisälsivät monia erilaisia näkökulmia ja asioita laatuun liittyen eikä kukaan heistä määritellyt sitä yksitahoisesti. Kuvailut vaihtelivat yksityiskohtaisesti

mainituista seikoista esimerkiksi opinnäytetöissä menestyminen aina yleisiin laatua koskeviin lähestymistapoihin esimerkiksi opetuksen tai tutkimuksen laatu.

Noin puolet tutkittavista mainitsikin opetuksen (5 henkilöä) tai tutkimuksen laadun (4 henkilöä) keskeiseksi laatumääritelmän osaksi. Puolet vastaajista liitti käsitykseensä Jyväskylän yliopistossa tehdyn laatutyön, joka tarkoitti auditointeja ja niitä varten tehtyjä laatukäsikirjoja sisältöineen. Myös neljän vastaajan mukaan oppimisen laatu oli olennainen osa laatua. Oppimisen laatu mainittiin joko sinällään tai siihen liitettiin opinnäytetöissä menestyminen. Lisäksi neljän tutkittavan mukaan laatu oli jokapäiväiseen toimintaan liittyvää ilman että se tietoisesti miellettiin laatuun kuuluvaksi tai laatutyöksi ja toisaalta arkipäiväinen toiminta käsitti haastateltavien mukaan enemmän kuin mitä esimerkiksi laatukäsikirjoihin oli kuvattu. Kolme kahdeksasta haastateltavasta sisällytti laatu- sanaan resurssit. Tällöin puheessa korostui voimavarojen riittämättömyys laadukkaan toiminnan toteuttamiseksi sekä resurssien kohdistaminen tarpeen mukaan. Myös kolme haastateltavaa kertoi opiskelijoiden sijoittumisen työelämään olevan yksi laadukkuuden osa. Työyhteisön toimivuus sekä toiminnan tai prosessien läpinäkyvyys että perusteltavuus saivat jokainen kaksi mainintaa. Yksittäisinä laatuseikkoina haastateltavat nostivat esille esimerkiksi toiminnan jatkuvuuden, mielekkyyden, tarkoituksenmukaisuuden ja sen kehittämisen sekä opiskelijoiden tyytyväisyyden.

## **8.3 Kehittäminen**

### **8.3.1 Opetuksen kehittämistyöryhmät ja niiden toiminta**

Toimiva opetuksen kehittämistyöryhmä tai vastaava voidaan ymmärtää yhdeksi keskeiseksi osaksi kehittämistoimintaa. Kun tiedusteltiin, oliko vastaajan laitoksella tai tiedekunnassa opetuksen kehittämistyöryhmää tai vastaavaa (kysymys 23), suurin osa (76,2 %, 243 henkilöä) tutkittavista ilmoitti sellaisen olevan olemassa. Kuitenkin lähes neljännes vastaajista (23,5 %, 75 henkilöä) ei tiennyt, oliko heidän laitoksellaan tai tiedekunnassaan opetuksen kehittämisestä vastaavaa toimielintä. Lisäksi yksi henkilö sanoi, että heidän yksikössään ei ollut tällaista työryhmää. Heidän, jotka ilmoittivat, että kehittämistyöryhmä tai vastaava toimielin löytyi heidän laitokseltaan tai tiedekunnastaan, pyydettiin vielä kertomaan, mikä

ryhmä tai toimielin oli kyseessä. Yksi vastaus saattoi sisältää useamman kuin yhden ilmaisen. Ilmaisuja oli kaiken kaikkiaan 246 ja ne jaettiin kahteen luokkaan: opetuksen kehittämistyöryhmät tai vastaavat toimielimet ja luokittelemattomat vastaukset. Ensimmäiseen luokkaan sijoitettiin maininnat, joissa ilmaistiin selkeästi opetuksen kehittämistyöryhmän nimenä. Lisäksi luokkaan sisällytettiin ryhmät, kuten opetustyöryhmä tai pedagoginen kehittämistoimikunta, jotka sisältönsä perusteella kuuluivat opetuksen kehittämisen piiriin. Sopivuus luokkaan tarkistettiin laitosten tai tiedekuntien Internet -sivuilta esimerkiksi laatu- ja kirjasto- ja koulutusstrategioista. Ilmaisuja oli yhteensä 212 kappaletta (86,2 %). Luokittelemattomia mainintoja oli kaiken kaikkiaan 34 kappaletta (13,8 %) ja nämä koostuivat ei osaa sanoa- vastauksista ja kysymyksen kannalta irrelevanteista vastauksista sekä epämääräisistä kirjainyhdistelmistä.

Mikäli vastaaja oli vastannut edeltävään kysymykseen, oliko laitoksella tai tiedekunnassa opetuksen kehittämistyöryhmää tai vastaavaa, joko kieltävästi tai ei osaa sanoa, kysymystä 24 kuinka usein työryhmä kokoontuu eikä kysymystä 25 koskien työryhmän toimintaa esitetty näille henkilöille. Tämän vuoksi vastauksia opetuksen kehittämissuunnitelman tarkasteluun saatiin vain 243 kappaletta. Näistä vastaajista melkein puolet (44,4 %) ei osannut kertoa, kuinka usein kysytty työryhmä kokoontuu. Noin kolmannes vastaajista (31,7 %) ilmoitti, että heidän laitoksellaan tai tiedekunnassaan opetuksen kehittämistyöryhmä tai vastaava toimielin kokoontuu vähintään kaksi kertaa kuukaudessa. 49 henkilön (20,2 %) mukaan toimielin kokoontuu vähintään noin kerran kuukaudessa ja vain yhdeksän henkilöä (3,7 %) ilmaisi, että työryhmä kokoontuu pari kertaa lukuvuodessa tai harvemmin.

Viimeisen opetuksen kehittämistyöryhmää tai vastaavaa toimielintä käsittelevän kysymyksen avulla haluttiin tietää, mitä asioita ryhmässä pääasiallisesti käsiteltiin tutkittavien mukaan (kysymys 25). Tässä avoimessa kysymyksessä yksi vastaus sisälsi yhden maininnan. Yhteensä 144 henkilöä oli vastannut tähän kysymykseen ja vastaukset jakaantuivat kolmeen luokkaan sisältönsä perusteella. Joka viides (29 henkilöä, 20,15 %) tutkittavista ilmaisi, että ryhmän kokouksessa käsiteltiin ylipäänsä opetukseen ja kehittämiseen liittyviä asioita, mutta he eivät eritelleet tehtäviä sen tarkemmin. 86 vastaajaa (59,7 %) nimesi vähintään ryhmän yhden tehtävän tarkasti, kuten opetussuunnitelmatyön tai kurssipalautteen käsittelyn. Suurin osa tutkittavista tässä luokassa (76/86 henkilöä) toi esiin useampia kuin

yhden ryhmän tehtävän. Kolmas luokka sisälsi ei osaa sanoa- vastaukset sekä epämääräiset kirjainyhdistelmät. Tällaisia vastauksia oli yhteensä 29 kappaletta (20,15 %).

### 8.3.2 Kehittämistoimet

Opetuksen kehittämistyöryhmän lisäksi palautteeseen liittyvä kehittämistoiminta voi konkretisoitua myös muunlaisina kehittämistoimenpiteinä, kuten erilaisina tilaisuuksina. Kysymykseen 26, järjestettiinkö vastaajien laitoksella opetuksen palautteenkäsittelytilaisuuksia, vastasi kaikki tutkimukseen osallistuneet henkilöt (N=319). Noin puolet vastaajista (48,6 %, 155 henkilöä) kertoi, että heidän laitoksellaan järjestettiin opetuksen palautteenkäsittelytilaisuuksia vähintään lukuvuosittain. Vastaavasti 79 tutkittavaa (24,8 %) ilmoitti, että heillä ei ollut tällaista käytäntöä laitoksellaan. Lähes sama määrä vastaajia eli 85 henkilöä (26,6 %) ei osannut sanoa, pidettiinkö heillä tilaisuuksia, joissa opetuksesta saatua palautetta voitiin käsitellä.

Lähes puolet vastaajista (46,1 %, 147 henkilöä) ei osannut sanoa, arvioitiinko heidän laitoksellaan opetuksesta saatua palautetta suurempina kokonaisuuksina kuin vain kurssikohtaisesti (kysymys 27). Viidesosa (19,7 %, 63 henkilöä) tutkittavista ilmoitti, että heidän laitoksellaan ei ollut käytössä tällaista tapaa. Puolestaan 109 vastaajan (34,2 %) mukaan tällainen suurempien kokonaisuuksien arviointikäytäntö oli käytössä heidän laitoksellaan. Näiltä henkilöiltä kysyttiin myös, miten saatua palautetta arvioitiin suurempana kokonaisuutena kuin vain kurssikohtaisesti. Yksi vastaus saattoi sisältää useamman kuin yhden ilmaisun. Mainintoja oli yhteensä 113 kappaletta, joista yli puolet (53,1 %) sijoitettiin muodostettuun tapahtumat- ryhmään. Tähän ryhmään kuuluivat sellaiset vastaukset, joissa tuotiin esille palautteen käsittely kasvokkain esimerkiksi kehittämis- ja strategiapäivillä, palauttepalavereissa ja opetuksen kehittämisryhmän tapaamisissa. Toisen luokan muodostivat ilmaisut (23 kappaletta, 20,3 %), joissa arvioinnin kerrottiin tapahtuneen joko lukuvuosittain tai – kausittain sekä tasoittain esimerkiksi perus-, aine- ja syventävät opintojen kohdalla. Lisäksi tähän ryhmään kuuluivat maininnat erilaisten yhteenvetojen tekemisestä. Luokka sisälsi siis kaikki ilmaisut, joista kävi ilmi, että arviointi tapahtui tietyn ajanjakson tai tapahtumasarjan jälkeen. Kyselyt arviointimuotona oli kolmas muodostettu luokka (9 mainintaa, 8,0 %). Nämä maininnat haluttiin erottaa tapahtumaluokasta, koska niihin ei liittynyt

kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta. Kysely- luokkaan kuului esimerkiksi Korpissa toteutetut kyselyt tai muut sähköiset kyselyt. Neljäs luokka sisälsi edellisiin vastausluokkiin kuulumattomat sekalaiset ilmaisut, joita oli yhteensä 12 kappaletta (10,6 %). Tällaisia mainintoja olivat muun muassa opiskelijapalautteiden käyttäminen arvioinnissa sekä tiimi- ja opetussuunnitelmatyöskentely. Viimeinen ryhmä oli luokittelemattomat- luokka, johon kuului sekä ei osaa sanoa- vastaukset että epämääräiset kirjainyhdistelmät ja -merkit (9 kappaletta, 8,0 %).

Kun kysyttiin, oliko tutkittavien henkilöiden työskentelylaitoksella kehitetty kurssipalautteen keräämistä viimeisen kolmen vuoden aikana, (kysymys 28), 28 vastaajan (8,8 %) mukaan kehittämistyötä ei ollut tehty lainkaan. Melkein puolet (46,7 %) vastaajista eli 149 henkilöä ei osannut sanoa, oliko kehittämistyötä tehty. Melkein yhtä suuri osa (44,5 %, 142 henkilöä) tutkittavista ilmoitti, että heidän laitoksellaan oli kehitetty kurssipalautteen keräämistä viimeisen kolmen vuoden aikana. Mikäli henkilö ilmoitti, että kehittämistyötä oli tehty, häntä pyydettiin kertomaan omin sanoin, miten toimintaa oli kehitetty viimeisen kolmen vuoden aikana. Yhden tutkittavan vastaus saattoi sisältää useamman kuin yhden ilmaisun ja kaiken kaikkiaan mainintoja oli 152 kappaletta. Ilmaisut jaettiin sisällön perusteella viiteen luokkaan. Muodostetut ryhmät olivat kyselyt ja lomakkeet, järjestelmät, systemaattinen kehittäminen, sekalaiset sekä luokittelemattomat ilmaisut. Erilaiset kyselyt ja lomakkeet, niin paperiset kuin sähköisetkin, olivat yleisin kehittämiskohde (64 mainintaa, 42,1 %). Melkein yhtä usein (61 ilmaisua, 40,1 %) mainittiin seikkoja, jotka viittasivat ylipäänsä kehittämiseen tai yksittäiseen kehittämistapaan, esimerkiksi ainejärjestöjen aktivointiin palautteen keruussa tai yksittäiseen opettajan kehittämistyöhön. Nämä ilmaisut eivät vaihtelevan sisältönsä vuoksi sopineet muihin luokkiin ja siksi niistä muodostettiin sekalaiset- luokka. Vastaajat mainitsivat järjestelmätason kehittämisen yhdeksän kertaa (5,9 %). Ilmaisut vaihtelivat esimerkiksi yhtenäisen opiskelijapalauttejärjestelmän pilotoinnista mainintoihin ylipäänsä erilaisten järjestelmien kehittämisestä. Puolestaan systemaattista kehitystyötä kertoi tehneensä kuusi vastaajaa (4,0 %). Näissä ilmaisuissa korostui systemaattisuuden lisäksi palautteen keruun säännöllisyys. 12 ilmaisua (7,9 %) olivat ei osaa sanoa- vastauksia ja epämääräisiä kirjainyhdistelmiä.

Kysymyksellä 29 kartoitettiin tutkittavien henkilökohtaisia ajatuksia siitä, miten kurssipalautteen keräämistä tulisi kehittää. Hieman yli puolet eli 163 henkilöä (51,1 %, N=319) oli vastannut tähän kysymykseen ja yhden henkilön vastaus saattoi sisältää useamman kuin yhden ilmaisun. Kaiken kaikkiaan ilmaisuja oli 199 kappaletta ja ne jaettiin yhdeksään luokkaan sisältönsä perusteella. Luokiksi muodostettiin palautteen merkitys, yhteiset järjestelmät, normaalitoiminta, ei tarvetta kehittää, internet, oppimisen arviointi, sekalaiset ja luokittelemattomat. Joistakin ilmaisuista haluttiin muodostaa omat luokkansa, vaikka niissä mainittuja ilmaisuja oli vain vähän. Näin toimittiin, koska ilmaisujen sisällöt olivat tutkimuksen aihealueen kannalta olennaisia, ja siksi ne haluttiin nostaa erikseen esiin tekemällä niistä omat luokkansa. Noin neljännes maininnoista (52 kappaletta, 25,6 %) sisälsi ajatuksen palautteen merkityksen nostamisesta. Tämä ilmeni muun muassa toiveena opiskelijoiden vastausprosentin nousemisesta ja palautteen käsittelyn sekä hyödyntämisen näkyväksi tekemisestä. Noin joka kymmenes (22 kappaletta, 10,8 %) ilmaisuista käsitteli yhteisten palautejärjestelmien luomista. Kokonaisuuteen kuului myös mainintoja kaikille samanlaisen palautesysteemin tekemisestä ja valmiista palautealomakemalleista, joita yksittäinen henkilö voisi tarpeen mukaan täydentää tai muokata. Kurssipalautteen kerääminen sisällytettynä osaksi normaalitoimintaa oli toiveena 20 (9,9 %) maininnassa. Tähän luokkaan kuuluivat myös ilmaiset normaalitoimintaa kuvastavasta systemaattisesta palautteenkeruutoiminnasta sekä vaivaton tiedonkulku liittyen kurssipalautteeseen. Seitsemässä prosentissa (14 kappaletta) mainintoja korostettiin, että palautteenkeruun kehittämiseksi ei ollut tarvetta ja yhtenäinen järjestelmä olisi jopa kauhuskenaario. Kymmenessä (4,9 %) ilmaisussa peräänkuulutettiin kurssipalautteen kehittämisen tarkoittavan sen tekemistä pakolliseksi osaksi kurssin suorittamista. Yhdeksän ilmaisua (4,4 %) sisälsi ajatuksen palautteen kehittämisestä entistä enemmän oppimisen arvioinnin suuntaan esimerkiksi oppimistavoitteiden saavuttamisen sekä oppimistulosten arvioinnin suuntaan. Saman määrän mainintoja sai kurssipalautteen kehittäminen hyödyntämällä internetiä. Sekalaisiin ilmaisiin (45 kappaletta, 22,2 %) sisällytettiin muodostettuihin luokkiin kuulumattomat kehittämisajatuksat, joita olivat esimerkiksi palautteen kerääminen opintonsa keskeyttäneiltä opiskelijoilta, tutkinnon sisällöistä, työelämävastaavuudesta sekä palautteen koostaminen jo kurssin aikana. Ilmaisuissa sekä puollettiin, kyseenalaistettiin että vastustettiin palautteen antamista anonyymisti. Palautteen keräämistä toivottiin myös kehitettävän keskustelelevampaan ja hyvien käytänteiden jakamisen suuntaan. Luokittelemattomat- luokka käsitti 22 mainintaa (10,8 %),

jotka olivat ei osaa sanoa- vastauksia, epämääräisiä kirjainyhdistelmiä ja -merkkejä sekä kysymyksen kannalta irrelevantteja vastauksia.

## 8.4 Hyvä opetus ja oppimiskäsitykset

### 8.4.1 Hyvän opetuksen määrittelyä ja vallitsevien oppimiskäsitysten kuvausta henkilökunnan näkökulmasta

Lomakkeen kysymyksellä 30 haluttiin tietää, kuinka tärkeänä henkilöt pitivät opetuksen eri piirteitä. Piirteet ja vastausten jakaumat (N=319) näkyvät taulukosta 12. Kaiken kaikkiaan kysytyjä opetuksen piirteitä, lukuun ottamatta kohtia (h) opiskelijoiden vaikutusmahdollisuudet opetuksen sisältöön ja (l) vaihtoehdot kurssin suorittamiseen, pidettiin vahvasti (min. 80,3 % - max. 98,7 %) melko tai erittäin tärkeinä opetustyössä. Näistä piirteistä erittäin tärkeinä pidettiin opiskelijoiden yhdenvertaista kohtelua kurssiarvosanoja annettaessa (82,8 %, 264 vastaajaa) sekä opettajan myönteistä asennetta (80,3 %, 256 vastaajaa). Kukaan vastaajista ei valinnut näiden piirteiden kohdalla vastausvaihtoehtoa ei ollenkaan tai melko vähän tärkeää. Opiskelijoiden vaikutusmahdollisuudet opetuksen sisältöön (h) ja vaihtoehdot kurssin suorittamiseen (l) jakoivat mielipiteitä muita piirteitä selkeästi enemmän. Piirrettä h piti erittäin tärkeänä 40 henkilöä (12,5 %), melko tärkeänä 131 vastaajaa (41,1 %), melko vähän tärkeänä 46 tutkittavaa (14,4 %) ja ei ollenkaan tärkeänä 4 henkilöä eli 1,3 prosenttia kaikista vastaajista. Neutraalin vaihtoehdon tämän piirteen kohdalla valitsi vajaa kolmannes (30,7 %, n=98) tutkittavista. Vastaavasti vaihtoehtoisia kurssin suorittamistapoja piti erittäin tärkeänä 43 henkilöä (13,5 %), melko tärkeänä 120 vastaajaa (37,6 %), melko vähän tärkeänä 57 vastaajaa (17,9 %) ja ei ollenkaan tärkeänä 7 tutkittavaa (2,2 %). 92 henkilöä (28,8 %) valitsi neutraalin vaihtoehdon tässä kohdassa.



TAULUKKO 12. Mielenpitoet opetustyöhön kuuluvien asioiden tärkeydestä . Frekvenssit ja prosenttiosuudet (N=319)

Kysymyksen kohta	Ei ollenkaan tärkeää	Melko vähän tärkeää	Neutraali vaihtoehto	Melko tärkeää	Erittäin tärkeää
a) Vuorovaikutteisuus (esim. dialogisuus)	0 (0,0 %)	1 (0,3 %)	13 (4,1 %)	105 (32,9%)	200 (62,7%)
b) Opettajan myönteinen asenne	<b>0 (0,0 %)</b>	<b>0 (0,0 %)</b>	4 (1,3 %)	59 (18,5 %)	<b>256(80,3 %)</b>
c) Luovuus	0 (0,0 %)	8 (2,5 %)	45 (14,1 %)	165 (51,7%)	101 (31,7 %)
d) Opiskelijoiden yhdenvertainen kohtelu kurssi-arvosanoja annettaessa	<b>0 (0,0 %)</b>	<b>0 (0,0 %)</b>	5 (1,6 %)	50 (15,7 %)	<b>264(82,8 %)</b>
e) Opiskelijoiden yhdenvertainen kohtelu eri opetustilanteissa	0 (0,0 %)	3 (0,9 %)	10 (3,1 %)	77 (24,1 %)	229 (71,8 %)
f) Opetettavien asioiden ajankohtaisuus	2 (0,6 %)	12 (3,8 %)	49 (15,4 %)	166 (52,0%)	90 (28,2 %)
g) Kurssin arviointikriteerien esille tuominen viimeistään kurssin alkaessa	3 (0,9 %)	14 (4,4 %)	23 (7,2 %)	144 (45,1%)	135 (42,3 %)
h) Opiskelijoiden vaikutusmahdollisuudet opetuksen sisältöön	<b>4 (1,3 %)</b>	<b>46 (14,4 %)</b>	<b>98 (30,7 %)</b>	<b>131(41,1 %)</b>	<b>40 (12,5 %)</b>
i) Opiskelijapalautteeseen reagointi	0 (0,0 %)	5 (1,6 %)	26 (8,2 %)	160(50,2 %)	128 (40,1 %)
k) Opetuksesta tiedottaminen	0 (0,0 %)	5 (1,6 %)	24 (7,5 %)	131(41,1 %)	159 (49,8 %)
l) Vaihtoehtoiset kurssin suoritustavat	<b>7 (2,2 %)</b>	<b>57 (17,9 %)</b>	<b>92 (28,8 %)</b>	<b>120(37,6 %)</b>	<b>43 (13,5 %)</b>
m) Opetuksen havainnollistaminen	1 (0,3 %)	6 (1,9 %)	31 (9,7 %)	143(44,8 %)	138 (43,3 %)
n) Opiskelijoiden ohjaaminen	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	22 (6,9 %)	137 (42,9 %)	160 (50,2 %)

Avoimella kysymyksellä 31 kartoitettiin puolestaan, mitkä olivat tyypilliset ominaisuudet vastaajien mielestä hyvälle luennolle, seminaarille, käytännön harjoitukselle, ohjaustilanteelle ja verkko-opetukselle. Vastausten alustavassa luokittelussa huomattiin, että tutkittavat mainitsivat kaikkien opetusmuotojen yhteydessä toisiinsa verraten samankaltaisia piirteitä.

Näistä maininnoista muodostettiin kahdeksan luokkaa, joihin vastaukset luokiteltiin. Luokat olivat vuorovaikutus, sisältö ja asiantuntijuus, opetuksen puitteet, ohjaus ja tuki, havainnollistaminen, motivointi, luottamus ja kunnioitus sekä aktiivisuus ja luovuus. Vuorovaikutus-luokkaan sisällytettiin ilmaisut, joista oli tulkittavissa vähintään kahden henkilön aktiivinen kanssakäyminen. Aktiivinen kanssakäyminen saattoi tarkoittaa esimerkiksi keskusteluja ja ryhmätyöskentelyjä. Myös palautteen antaminen ja vastaanottaminen sekä dialogisuuteen kannustava ilmapiiri kuuluivat tähän luokkaan. Sisältö ja asiantuntijuus-luokkaan sijoitettiin maininnat, jotka kohdistuivat opetettavaan asiasisältöön tai opettajan asiantuntijuuteen. Muun muassa aiheen ymmärrettävyys, ajankohtaisuus ja kiinnostavuus sisältyivät tähän luokkaan. Opettajan asiantuntijuudella viitattiin sekä hänen substanssiosaamiseensa käsiteltävästä aiheesta että asiantuntijuuteen ylipäänsä. Opetukseen puitteet-luokkaan kuuluivat maininnat, jotka kuvasivat opetukseen liittyviä käytännön järjestelyjä ja joustavuutta. Tässä luokassa korostuivat esimerkiksi opetukseen valmistautumisen merkitys, aikataulus ja tekniikan toimivuus sekä helppokäyttöisyys. Myös opetustilaan ja -aikaan liittyvät seikat, kuten tilan rauhallisuus ja kiireettömyys, sekä ryhmäkoko sisällytettiin opetuksen puitteisiin. Ohjaus ja tuki-luokka koostui puolestaan ilmaisuista, jotka viittasivat opettajan tai ohjaajan tarjoamaan tukeen, läsnäoloon tilanteessa tai ohjaukseen. Havainnollistaminen-luokkaan liitettiin ilmaisut, jotka viittasivat havainnollistamisen merkitykseen, ylipäänsä selkeään tapaan toimia ja esiintyä sekä havainnollistaviin ja hyvin työstettyihin oppimateriaaleihin. Tähän luokkaan kuuluivat lisäksi kaikki maininnat, jotka viittasivat teorian ja käytännön yhdistämiseen. Motivointi-luokka muodostui ilmauksista, jotka kuvasivat opetustilanteeseen osallistuvien henkilöiden innostavaa, kannustavaa ja motivoivaa toimintaa sekä asennetta. Tähän luokkaan kuuluivat lisäksi ilmaisut positiivisesta ilmapiiristä. Luottamus ja kunnioitus-luokkaan laitettiin maininnat, joissa korostettiin arvostuksen, luotettavuuden, avoimuuden sekä rehellisyyden merkitystä hyvän opetuksen ominaisuutena. Luokkaan aktiivisuus ja luovuus laitettiin puolestaan ilmaisut, joissa viitattiin opiskelijoiden oma-aloitteisuuteen, aktiivisuuteen, kriittisyyteen ja luovuuteen.

Lisäksi muodostettiin sekalaiset ja luokittelemattomat-luokat. Sekalaiset-luokassa ilmaisut muodostivat jokaisen eri opetustavan kohdalla hyvin heterogeenisen ryhmän, mutta maininnoista oli kuitenkin mahdollista tunnistaa tietylle opetusmuodolle tyypillisiä piirteitä, jotka eriteltiin sisältönsä mukaisesti tarkemmin. Piirteet eivät useimmiten esiintyneet laajas-

ti muissa kuin yhdessä opetusmuodossa. Luokittelemattomat- luokkaan sijoitettiin sellaiset maininnat, jotka eivät vastanneet relevantisti kysytyyn kysymykseen tai sisälsivät merkityksettömiä kirjain- tai merkkiyhdistelmiä. Eri opetusmuotojen kohdalla mainitut vastaukset luokiteltiin muodostettuihin kymmeneen luokkaan. Koska jokaisen opetusmuodon kohdalla käytettiin samaa luokitusta, niiden vertailu mahdollistui. Yksi vastaus saattoi sisältää useamman kuin yhden maininnan. Kaikissa osioissa esiintyvien luokkien frekvenssit ja prosenttiosuudet on koottu taulukkoon 13.

TAULUKKO 13. Mainintojen määrät luokissa kunkin opetusmuodon kohdalla. Frekvenssit ja prosenttiosuudet.

	<b>luento (n=503)</b>	<b>seminaari (n=343)</b>	<b>käytännön harjoitus (n=360)</b>	<b>ohjaus- tilanne (n=386)</b>	<b>verkko- opetus (n=292)</b>
Vuorovaikutus	99 (19,7 %)	145 (42,3 %)	58 (16,2 %)	123(31,9%)	43 (14,7 %)
Sisältö ja asiantuntijuus	120(23,9%)	23 (6,7 %)	12 (3,4 %)	15 (3,9 %)	12 (4,1 %)
Opetuksen puitteet	26 (5,2 %)	29 (8,5 %)	28 (7,8 %)	43 (11,1 %)	48 (16,4 %)
Ohjaus ja tuki	0 (0,0 %)	24 (7,0 %)	32 (8,9 %)	17 (4,4 %)	5 (1,7 %)
Havainnollistaminen	121(24,1%)	18 (5,3 %)	79 (22,0 %)	7 (1,8 %)	67 (23,0 %)
Motivointi	59 (11,7 %)	20 (5,9 %)	20 (5,6 %)	34 (8,8 %)	7 (2,4 %)
Luottamus ja kunnioitus	1 (0,0 %)	1 (0,0 %)	2 (0,1 %)	40 (10,3 %)	0 (0,0 %)
Aktiivisuus ja luovuus	23 (4,6 %)	13 (3,8 %)	25 (7,0 %)	8 (2,1 %)	9 (3,1 %)
Sekalaiset	41 (8,2 %)	46 (13,5 %)	85 (23,7 %)	81 (21,0 %)	38 (13,0 %)
Luokittelemattomat	13 (2,6 %)	24 (7,0 %)	19 (5,3 %)	18 (4,7 %)	63 (21,6 %)
<b>Yhteensä</b>	<b>503</b>	<b>343</b>	<b>360</b>	<b>386</b>	<b>280</b>
	<b>(100,0 %)</b>	<b>(100,0 %)</b>	<b>(100,0 %)</b>	<b>(100,0 %)</b>	<b>(100,0 %)</b>

Kysymyksen ensimmäisessä osiossa (31 a) tiedusteltiin tyypillisiä ominaisuuksia hyvälle luennoille. Osioon oli vastannut kaiken kaikkiaan 232 henkilöä ja mainintoja oli yhteensä 503 kappaletta. Havainnollistamiseen liittyviä ilmaisuja oli eniten eli 121 kappaletta (24,19 %). Lähes yhtä paljon oli luennon sisältöön ja luennoitsijan asiantuntijuuteen viittaavia mainintoja (120 kappaletta, 23,9 %). Noin viidennes (19,7 %, 99 kappaletta) ilmaisuista oli vuorovaikutukseen ja sen eri muotoihin liittyviä mainintoja. Motivointi- luokkaan sijoitettiin puolestaan 59 mainintaa (11,7 %) ja sekalaisia ilmaisuja oli kaiken kaikkiaan 41 kappaletta (8,2 %). Tässä sekalaiset- luokassa korostui erityisesti luennoitsijan persoonallisuuteen ja esiintymistaitoihin liittyvät seikat. Opetuksen puitteet- luokkaan kuuluvia ilmaisuja oli 26 kappaletta eli 5,2 prosenttia kaikista maininnoista. Aktiivisuus ja luovuus- luokkaan sijoitettiin 23 ilmaisua (4,6 %) ja luokittelemattomiin puolestaan 13 mainintaa (2,6 %). Luottamukseen ja kunnioitukseen viitattiin vain kerran (0,0 %) ja ohjaus ja tuki eivät kuuluneet yhdenkään vastaajan mainintoihin, kun kysyttiin hyviä ominaisuuksia hyvälle luennoille.

Kysymyksen toisessa osiossa (31 b) tiedusteltiin ominaisuuksia hyvälle seminaarityöskentelylle. Tähän osioon oli vastannut 215 henkilöä ja mainintoja oli kaiken kaikkiaan 343 kappaletta. Ylivoimaisesti eniten ilmaisuja (145 kappaletta, 42,3 %) kuului ryhmään vuorovaikutus. 46 mainintaa (13,5 %) sijoitettiin puolestaan sekalaisiin. Tässä ryhmässä korostui erityisesti työskentelyn monipuolisuus. Opetuksen puitteisiin viitattiin yhteensä 29 kertaa (8,5 %). Sekä ohjaukseen ja tukeen liittyviä että luokittelemattomia mainintoja oli molempia yhteensä 24 kappaletta eli 7,0 prosenttia kaikista ilmaisuista. 6,7 prosenttia eli 23 mainintaa laitettiin luokkaan sisältö ja asiantuntijuus. Motivointiin liittyviä ilmaisuja oli yhteensä 20 kappaletta (5,9 %) ja vastaavasti havainnollistamiseen viittaavia mainintoja oli 18 kappaletta eli 5,3 prosenttia kaikista maininnoista. 13 mainintaa (3,8 %) kytkeytyi aktiivisuuteen ja luovuuteen ja yksi maininta (0,0 %) sopi luottamus ja kunnioitus- luokkaan.

Kolmannessa osiossa (31 c) haluttiin tietää vastaajien näkemys hyvästä käytännön harjoituksesta. Tähän osioon vastasi yhteensä 217 henkilöä ja ilmaisuja kertyi yhteensä 360 kappaletta. Kahdeksi suurimmaksi luokaksi muodostuivat sekalaiset 85 maininnalla (23,7 %) ja havainnollistaminen (79 kappaletta, 22,0 %). Tässä tapauksessa sekalaiset- luokassa korostuivat ilmaisut, jotka liittyivät konkreettiseen tekemiseen ja työskentelyn käytäntöihin. Kolmanneksi suurin luokka oli vuorovaikutus 58 maininnalla (16,2 %). Ohjaukseen ja tu-

keen viittaavia mainintoja oli 32 kappaletta (8,9 %) ja opetuksen puitteet- luokka sisälsi 28 ilmaisu (7,8 %). Lähes yhtä paljon mainintoja (25 kappaletta, 7,0 %) sijoitettiin aktiivisuus ja luovuus- luokkaan. Lähes yhtä suuria olivat myös luokat motivointi (20 mainintaa, 5,6 %) ja luokittelemattomat (19 ilmaisu, 5,3 %). 12 mainintaa (3,4 %) liittyi käytännön harjoituksen sisältöön ja sen vetäjän asiantuntijuuteen sekä vain kaksi mainintaa (0,1 %) luottamukseen ja kunnioitukseen.

Kysymyksen neljäs osio (31 d) liittyi ominaisuuksiin, jotka kuvasivat hyvää ohjaustilannetta. Kaiken kaikkiaan 221 tutkittavaa vastasi tähän kysymykseen ja mainintoja oli kokonaisuudessaan 386 kappaletta. Lähes kolmannes ilmaisuista (123 kappaletta, 31,9 %) liittyi vuorovaikutukseen ja reilu viidennes (21,0 %, 81 kappaletta) sijoittui sekalaisiin. Näissä sekalaisissa ilmaisuissa korostettiin yksilöllistä otetta ja sekä ohjattavan että ohjaajan näkökulmien huomioimista. Noin kymmenesosa kaikista maininnoista viittasi sekä opetuksen puitteisiin (43 ilmaisu, 11,1 %) että luottamukseen ja kunnioitukseen (40 ilmaisu, 10,3 %). 34 mainintaa (8,8 %) sisällytettiin motivointi- luokkaan. 18 ilmaisu (4,7 %) kuului luokittelemattomiin ja vastaavasti 17 mainintaa (4,4 %) ohjaukseen ja tukeen. 3,9 prosenttia ilmaisuista (15 kappaletta) liittyi ohjaustilanteen sisältöön sekä ohjaajan asiantuntijuuteen. Vähiten mainintoja saivat luokat aktiivisuus ja luovuus (8 ilmaisu 2,1 %) sekä havainnollistaminen (7 ilmaisu, 1,8 %).

Kysymyksen viimeiseen osioon (31 e), joka käsitteli hyvän verkko-opetuksen ominaisuuksia, oli vastannut 192 henkilöä ja kaiken kaikkiaan mainintoja oli 292 kappaletta. Suurin luokka tässä osiossa oli havainnollistaminen 67 maininnalla (23,0 %) ja lähes yhtä suureksi muodostui luokittelemattomat, johon kuului 63 ilmaisu (21,6 %). Opetuksen puitteisiin viittasi 48 mainintaa (16,4 %) ja vastaavasti vuorovaikutukseen 43 mainintaa (14,7 %). 13,0 prosenttia ilmaisuista (38 kappaletta) sijoitettiin sekalaiset- luokkaan, jossa korostuivat verkko-opetuksen johdonmukaisuus, haasteellisuus ja opetusmuodon tuoman lisäarvon hyödyntäminen. 12 mainintaa (4,1 %) liittyi puolestaan opetuksen sisältöön ja vetäjän asiantuntijuuteen sekä yhdeksän ilmaisu (3,1 %) aktiivisuuteen ja luovuuteen. Motivointia käsitteleviä mainintoja oli seitsemän kappaletta (2,4 %), kun taas ohjaukseen ja tukeen liittyviä viisi kappaletta (5,7 %). Luottamukseen ja kunnioitukseen ei viitattu kertaakaan, kun tiedusteltiin ominaisuuksia hyvälle verkko-opetukselle.

Kysymyksellä 32 tiedusteltiin vastaajan mielipidettä opetusta ja oppimista koskevista väit-  
tämistä. Kaikki tutkittavat vastasivat tämän kysymyksen kaikkiin väitteisiin (N=319). Ky-  
symys sisälsi kaiken kaikkiaan 14 väitettä (a-n) oppimiseen liittyen. Väitteet oli muodostet-  
tu teoriassa määriteltyjen konstruktivistisen (a, c, d, f, g, i, k, l, ja n) ja behavioristisen (b, e,  
h, j, m) näkemyksen pohjalta. Väitteistä muodostettiin summamuuttujat. Reliabiliteettites-  
taus osoitti, että kysymykset, joilla mitattiin konstruktivistista oppimisenäkemyksiä, olivat  
tarpeeksi samankaltaisia kuvatakseen samaa ilmiötä ( $\alpha = 0,71$ ). Jotta konstruktivismia kos-  
kevan summamuuttujan luotettavuutta saatiin nostettua, jätettiin väite (g) pois, koska se ei  
mitannut tarpeeksi hyvin haluttua asiaa. Tällöin reliabiliteetti muodostui riittävän korkeaksi  
( $\alpha = 0,76$ ) ja itemit korreloivat hyvin [0,31, 0,58] konstruktivismimittarin kokonaispiste-  
määrän kanssa. Kuitenkin behavioristista näkemystä kuvaavien kysymysten Cronbachin  
alfa oli vain 0,49. Summamuuttujan luotettavuutta nostettiin jättämällä siitä ilmiötä epäso-  
pivimmin kuvaava väite (e) pois. Tällöin reliabiliteetti kohosi jonkin verran ( $\alpha = 0,56$ ) ja  
yksittäiset väitteet korreloivat hyvin [0,30, 0,41] behaviorismimittarin kokonaispistemäärän  
kanssa. Molemmista mittareista kaikki itemit korreloivat positiivisesti kokonaispistemää-  
rän kanssa. Koska behaviorismi- summamuuttujan Cronbachin alfa oli vain 0,56, tutkimuk-  
sessa käytettiin mittarin perusteluna lisäksi sisältövaliditeettitarkastelun periaatteita (ks. s.  
90).

Molemmat muodostetut summamuuttujat koodattiin uudelleen pyörityssääntöjen mukai-  
sesti siten, että niiden arvot olivat yhteneviä lomakkeen alkuperäisten arvojen kanssa (1=  
täysin eri mieltä – 5= täysin samaa mieltä). Mitä suuremman arvon asteikolla 1-5 vastaaja  
valitsi, sitä enemmän hänen vastauksensa kuvastivat konstruktivistista tai behavioristista  
oppimiskäsitystä.

Konstruktivismia kuvaavan mittarin mukaan vastaajat sijoittuivat mielipiteissään pääasiassa  
mittarin päähän, joka tarkoitti konstruktivistista ajattelutapaa. Tämä näkyi myös summa-  
muuttajan keskiarvosta 4,35 (kh=0,54), joka tarkoitti samaa kuin osittain samaa mieltä kon-  
struktivististen väitteiden kanssa. Eniten tutkittavat valitsivat vastausvaihtoehtokseen osit-  
tain samaa mieltä (n=192, 59,9 %) ja toiseksi eniten täysin samaa mieltä (n=120, 37,6 %)   
konstruktivististen väitteiden kanssa. Ei samaa eikä eri mieltä oli seitsemän henkilöä (2,2

%) ja vain yksi henkilö (0,3 %) oli osittain eri mieltä väittämien kanssa. Kukaan ei ollut konstruktivistista ajattelutapaa mittaavien väitteiden kanssa täysin eri mieltä.

Behavioristista lähestymistapaa kuvaavan mittarin mukaan vastaajat sijoittuivat mielipiteissään mittarin keskiosaan, joka tarkoitti neutraalia suhtautumista, ja joka oli myös yleisin arvo (144 henkilöä, 45,1 %). Myös summamuuttujan keskiarvo (3,34,  $kh=0,71$ ) kuvasti neutraalia suhtautumista. Lähes yhtä suuri osa (131 tutkittavaa, 41,1 %) vastaajista asettui asteikossa asemaan, joka tarkoitti melko samaa mieltä väittämien kanssa. Melko eri mieltä väittämien kanssa oli reilu kymmenesosa (11,6 %, 37 henkilöä) vastaajista. Vain seitsemän tutkittavaa (2,2 %) oli täysin samaa mieltä väittämien kanssa kun taas kukaan vastaajista ei ollut väittämien kanssa täysin eri mieltä.

#### 8.4.2 Eri tiedekuntien oppimiskäsitykset

Koska tutkimuksessa haluttiin selvittää, erosivatko eri tiedekunnat toisistaan oppimiskäsityksien suhteen, kysymyksestä 32 tarkasteltiin muodostettuja summamuuttujia varianssi-analyysin avulla. Summamuuttujat kuvastivat behavioristista ja konstruktivistista asennoitumista oppimiseen ja niitä tarkasteltiin suhteessa vastaajan ilmoittamaan tiedekuntaan. Jotta tarkastelu ei väärentynyt pyöristysten vuoksi, varianssi-analyysissä käytettiin alkuperäisiä Likert-asteikon arvoja eli ei pyöristettyjä arvoja, kuten aiemmin aineistoa kuvattaessa.

Behaviorismia ja konstruktivismia kuvaavat summamuuttujat muodostettiin siten, että niiden saamat arvot sijoitettiin välille 1-5, kuten alkuperäisten väittämien vastausvaihtoehdot. Näin ollen myös uusien muuttujien arvot kuvattiin Likertin asteikolla, jolloin muuttujat täyttivät varianssi-analyysin ensimmäisen käyttöehdon. Summamuuttujien jakaumaa tarkasteltiin Kolmogorovin-Smirnovin testillä, jonka mukaan muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita (behaviorismi  $ka=3,20$ ;  $kh=0,66$ ;  $p=0,002$  ja konstruktivismi  $ka=4,26$ ;  $kh=0,48$ ;  $p=0,038$ ). Nollahypoteesi eli oletus normaalijakautuneisuudesta hylättiin molempien summamuuttujien kohdalla, koska p-arvo on pienempi kuin 0,05. Koska normaalijakautuneisuus ei toteutunut, parametrisia testejä, kuten varianssi-analyysiä, ei periaatteessa tulisi käyttää. On kuitenkin huomattava, että keskiarvotesteissä p:n arvo pohjautuu testisuureen ja-

kaumaan, joka puolestaan lähestyy normaalijakaumaa otoskoon kasvaessa. Tämän myötä voidaan todeta, että summamuuttujien jakauma ei sinällään ole kovinkaan tärkeä eli suuren tapauslukumäärän ollessa kyseessä normaalisuusoletuksista ei pidetä tiukasti kiinni. (Tähti-nen & Isoaho 2001, 43.) Tässä tutkimuksessa tapauslukumäärä oli korkea.

Populaatiokeskihajontoja tutkittiin puolestaan Levenen testin avulla. Testin tulos osoitti konstruktivismia kuvaavan summamuuttujan varianssien yhtäsuuruuden ( $p=0,078$ ). Behaviorismisummamuuttujan  $p$ -arvo oli puolestaan 0,042. Koska  $p$ -arvo oli pienempi kuin 0,05, nollahypoteesi eli varianssien yhtäsuuruusoletus hylättiin. Yksisuuntaisen varianssianalyy-sin tulosta oli kuitenkin mahdollista tarkastella luotettavasti, koska  $F$ -testi on yleisesti otta-en melko vakaa testi, vaikka yhtäsuuruusoletus ei olekaan voimassa. Tällöin rinnalla oli hyvä tarkastella myös Brownin-Forsythen testin tulosta, joka osaltaan varmensi  $F$ -testin tulosta. Lisäksi myös viimeinen ehto keskenään korreloimattomien riippumattomien muut-tujien ehdoista toteutui, koska tässä tutkimuksessa oli vain yksi riippumaton muuttuja.

Konstruktivistista oppimisenäkemystä testattaessa huomattiin, että tiedekuntien keskiar-voerot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä ( $F=8,41$ ;  $p=0,000$ ). Behaviorismisumma-muuttujan kohdalla tehtiin sama havainto ( $F= 5,45$ ;  $p=0,000$ ). Koska varianssien yhtäsuu-ruusoletus ei toteutunut behaviorismisummamuuttujan kohdalla,  $F$ -testin tulosta varmennet-tiin vielä Brownin-Forsythen testillä ( $p=0,000$ ). Molempien testien päätuloksena oli, että ryhmien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero. Näin ollen todettiin, että molempi-en summamuuttujien kohdalla ainakin jonkin tiedekuntaparin keskiarvojen erotus oli tilas-tollisesti erittäin merkitsevä. Tiedekuntakohtaiset konstruktivismiin liittyvät keskiarvot oli-vat: humanistinen ( $k_a=4,49$ ;  $k_h=0,35$ ), informaatioteknologian ( $k_a=4,11$ ;  $k_h=0,47$ ), kasva-tustieteiden ( $k_a=4,52$ ;  $k_h=0,30$ ), liikunta- ja terveystieteiden ( $k_a=4,21$ ;  $k_h=0,50$ ), matemaat-tis-luonnontieteellinen ( $k_a=4,09$ ;  $k_h=0,46$ ), taloustieteiden ( $k_a=4,15$ ;  $k_h=0,46$ ) ja yhteiskun-tatieteellinen tiedekunta ( $k_a=4,25$ ;  $k_h=0,40$ ) sekä avoin yliopisto ( $k_a=4,47$ ;  $k_h= 0,29$ ). Kes-kiarvojen mukaan kasvatustieteiden tiedekunnan henkilökunnan mielipiteet olivat eniten konstruktivistisia, kun taas matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan vastaajat olivat sitä vähiten. Kuitenkin keskiarvojen vaihteluväli oli pieni ja vain kasvatustieteiden tiedekuntaa lukuun ottamatta kaikkien tiedekuntien keskiarvot pyöristyivät vastausvaihtoehtoon neljä eli melko samaa mieltä konstruktivismia mittaavien väittämien kanssa. Behaviorismisum-



mamuuttujan vastaavat keskiarvot olivat: humanistinen (ka=3,22; kh=0,69), informaatioteknologian (ka=3,07; kh=0,64), kasvatustieteiden (ka=2,86; kh=0,78), liikunta- ja terveystieteiden (ka=3,33; kh=0,58), matemaattis-luonnontieteellinen (ka=3,38; kh=0,53), taloustieteiden (ka=3,37; kh=0,68) ja yhteiskuntatieteellinen tiedekunta (ka=3,28; kh=0,63) sekä avoin yliopisto (ka=2,66; kh= 0,52). Suurin keskiarvo suhteessa muihin vastaajiin oli matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan edustajilla ja vastaavasti pienin keskiarvo avoimen yliopiston henkilökunnalla. Matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan henkilöt olivat siis eniten behavioristisia näkemyksiltään. Avoimen yliopiston edustajat olivat näkemyksiltään puolestaan vähiten behavioristisia. Keskiarvoerot olivat kuitenkin melko pieniä ja kaikkien yksiköiden keskiarvot pyöristyivät vastausvaihtoehtoon, joka kuvasi neutraalia suhtautumista asiaan.

Jotta saatiin tarkempi kuva siitä, mitkä tiedekunnat erosivat tilastollisesti toisistaan, tehtiin monivertailutesti (taulukko 14, liite 4). Tarkastelussa käytettiin kahta yleisintä testiä (ks. esim. Tähtinen & Isoaho, 2001, 97) eli Tukeyn ja Bonferronin testejä. Näiden testien mukaan tilastollisesti merkitsevästi toisistaan erosivat konstruktivismisummamuuttujan keskiarvojen suhteen humanistinen tiedekunta suhteessa informaatioteknologian<sup>32</sup>, matemaattis-luonnontieteellisen<sup>33</sup> ja taloustieteiden tiedekuntaan<sup>34</sup>. Tämä tarkoitti sitä, että humanistisen tiedekunnan edustajat olivat mielipiteissään konstruktivistisempia kuin informaatioteknologian, matemaattis-luonnontieteellisen ja taloustieteiden tiedekunnan henkilöt. Informaatioteknologian tiedekunta erosi puolestaan tilastollisesti merkitsevästi humanistisesta<sup>35</sup> sekä kasvatustieteiden tiedekunnasta<sup>36</sup> eli informaatioteknologian tiedekunnan edustajat olivat vähemmän konstruktivistisia kuin kahden edellä mainitun yksikön henkilöt. Merkitseviä eroja löytyi myös kasvatustieteiden tiedekunnan ja informaatioteknologian (ks. aiemmin), liikunta- ja terveystieteiden<sup>37</sup>, matemaattis-luonnontieteellisen<sup>38</sup> sekä taloustieteiden tiedekunnan<sup>39</sup> keskiarvojen välillä. Kasvatustieteiden tiedekunnan henkilökunta oli käsitteyksiltään konstruktivistisempia verrattuna informaatioteknologian, liikunta- ja terveystie-

<sup>32</sup> Tukey p=0,011; Bonferroni p=0,013

<sup>33</sup> Tukey p=0,000; Bonferroni p=0,000

<sup>34</sup> Tukey p=0,035; Bonferroni p=0,046

<sup>35</sup> Tukey p=0,011; Bonferroni p=0,013

<sup>36</sup> Tukey p=0,004; Bonferroni p=0,013

<sup>37</sup> Tukey p=0,028; Bonferroni p=0,036

<sup>38</sup> Tukey p=0,000; Bonferroni p=0,000

<sup>39</sup> Tukey p=0,013; Bonferroni p=0,016

teiden, matemaattis-luonnontieteellisen ja taloustieteiden tiedekuntien henkilöstöön. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan keskiarvot erosivat tilastollisesti merkitsevästi vain kasvatustieteiden tiedekunnan vastaavista arvoista (ks. aiemmin). Matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan konstruktivismisummamuuttujan keskiarvoista tilastollisesti merkitsevästi erosivat aiemmin mainitut humanistinen sekä kasvatustieteiden tiedekunta. Näiden lisäksi matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan ja avoimen yliopiston saamat keskiarvot erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan<sup>40</sup> eli avoimen yliopiston edustajat olivat konstruktivistisempia käsityksiltään kuin matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan henkilöt. Kuten jo aiemmin todettiin, taloustieteiden tiedekunnan keskiarvot poikkesivat tilastollisesti merkitsevästi humanistisen ja kasvatustieteiden tiedekunnan keskiarvojen kanssa. Yhteiskuntatieteellistä tiedekuntaa tarkasteltaessa huomattiin, että sen keskiarvot eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi yhdestäkään tiedekunnasta. Lisäksi aiemmin todetun mukaisesti avoin yliopisto erosi tilastollisesti merkitsevästi vain matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan saamien keskiarvojen suhteen.

Behaviorismisummamuuttujan kohdalla jatkotarkastelussa huomattiin, että humanistinen ja informaatioteknologian tiedekunta eivät eronneet keskiarvoiltaan tilastollisesti merkitsevästi muista tiedekunnista. Kasvatustieteiden tiedekunta erosi tilastollisesti erittäin merkitsevästi matemaattis-luonnontieteellisestä<sup>41</sup> ja melkein merkitsevästi liikunta- ja terveystieteiden<sup>42</sup> sekä taloustieteiden<sup>43</sup> tiedekunnasta. Kasvatustieteiden tiedekunnan edustajat olivat oppimiskäsityksiltään siis vähemmän behavioristisia kuin matemaattis-luonnontieteellisen, liikunta- ja terveystieteiden sekä taloustieteiden tiedekunnan vastaajat. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta erosi melkein merkitsevästi kasvatustieteiden tiedekunnasta (ks. aiemmin) ja avoimesta yliopistosta<sup>44</sup> eli liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan tutkittavat olivat mielipiteissään behavioristisempia kuin kasvatustieteiden ja avoimen yliopiston henkilöstö. Matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta erosi keskiarvoiltaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi kasvatustieteiden tiedekunnasta (ks. aiemmin) ja avoimesta yliopistosta<sup>45</sup>. Matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan henkilökunta oli siis behavioristisempi käsi-

---

<sup>40</sup> Tukey p=0,016; Bonferroni p=0,020

<sup>41</sup> Tukey p=0,000; Bonferroni p=0,000

<sup>42</sup> Tukey p=0,027; Bonferroni p=0,035

<sup>43</sup> Tukey p=0,034; Bonferroni p=0,044

<sup>44</sup> Tukey p=0,013; Bonferroni p=0,016

<sup>45</sup> Tukey p=0,001; Bonferroni p=0,001

tyksiltään kuin kasvatustieteiden tiedekunnan ja avoimen yliopiston vastaajat olivat. Kuten jo todettiin, taloustieteiden tiedekunta erosi tilastollisesti melkein merkitsevästi kasvatustieteiden tiedekunnasta ja sama merkitsevyystaso oli havaittavissa kyseisen tiedekunnan ja avoimen yliopiston<sup>46</sup> välillä. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta erosi puolestaan behaviorismisummamuuttujien keskiarvojen suhteen avoimesta yliopistosta<sup>47</sup> melkein merkitsevästi. Yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan tutkittavat olivat siis käsityksiltään enemmän behavioristeja kuin avoimen yliopiston henkilöstö. Kuten jo havaittiin, avoin yliopisto erosi keskiarvoiltaan erittäin merkitsevästi matemaattis-luonnontieteellisestä sekä melkein merkitsevästi liikunta- ja terveystieteiden, taloustieteiden sekä yhteiskuntatieteellisestä tiedekunnasta.

Koska Kolmogorovin-Smirnovin testin mukaan muodostetut summamuuttujat eivät jakautuneet normaalisti, varianssianalyysin lisäksi tehtiin Kruskalin-Wallis testin, jotta testitulosten luotettavuus nousi. Kruskalin-Wallis testin oletukset toteutuivat tässä tutkimuksessa tarpeeksi hyvin, joten testiä voitiin käyttää (ks. s. 89). Testin mukaan tiedekuntien edustajat erosivat oppimiskäsityksiltään eli tiedekuntien henkilöiden vastausten keskiarvojen välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero sekä behavioristisen ( $\chi^2(7) = 34,72$ ,  $p = 0,000$ ) että konstruktivistisen oppimiskäsityksen suhteen ( $\chi^2(7) = 53,68$ ,  $p = 0,000$ ). Näin ollen tämän testin tulokset olivat yhteneviä aiemmin tehdyn yksisuuntaisen varianssianalyysin tulosten kanssa. Tiedekunnalla oli siis merkitystä oppimiskäsityksiin eli eri tiedekuntien henkilöt erosivat toisistaan oppimiskäsitysten suhteen. Tämän testin tuloksista ei kuitenkaan käynyt ilmi, poikkesivatko kaikki tiedekunnat toisistaan vai vain esimerkiksi yksi. SPSS-ohjelman avulla ei ollut mahdollista suorittaa jatkotarkastelua.

## 8.5 Tiivistelmä palautetoimintaa määrittävien osa-alueiden tuloksista

Tässä alaluvussa tiivistetään toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät vastaukset aihealueittain. Arviointiin liittyvissä väitteissä tutkittavien vastaukset painottuivat selkeästi kehittävän arvioinnin suuntaan (kysymys 20). Tämä näkyi sekä kehittävää arviointia kuvaavien kysymysten, yhtä kohtaa lukuun ottamatta (väittäjä m), keskiarvoista, jotka vaihtelivat vä-

<sup>46</sup> Tukey  $p=0,013$ ; Bonferroni  $p=0,016$

<sup>47</sup> Tukey  $p=0,028$ ; Bonferroni  $p=0,036$

lillä 3,65–4,62 että perinteistä arviointia koskevien kysymysten keskiarvoista (vaihteluväli 1,44–3,32). Edelliset keskiarvot kuvastivat ennen kaikkea, että arviointitoiminnan liikkeelle panevana voimana oli toiminnan kehittäminen. Väite, joka käsitteli arviointia kaikkea toimintaa läpileikkaavana prosessina, poikkesi yleisestä linjasta, jonka mukaan vastaajien näkemykset arvioinnista olivat vahvasti kehittävän arvioinnin piirteiden mukaisia. Vajaa puolet (46,4 %, N=319) vastaajista oli valinnut vaihtoehdon ei samaa eikä eri mieltä kyseisen väitteen kanssa.

Myös haastatteluissa selvitettiin tutkittavien käsityksiä arvioinnista. Vastauksista etsittiin sisällöllisiä yhteneväisyyksiä. Lisäksi vastauksia tarkasteltiin sen suhteen, minkälaisia piirteitä (kehittävä/perinteinen) vastauksista löytyi. Arviointiin ja sen tärkeimpiin päämääriin sekä tavoitteisiin liittyvistä vastauksista muodostettiin niiden sisältöjen perusteella neljä teemaa, jotka olivat tavoitteellisuus, kehittäminen, laadukkuus ja resurssit. Viiden haastateltavan vastauksissa ilmeni tavoitteellisuuteen liitettyjä ominaisuuksia esimerkiksi tavoitteiden asettaminen, niiden saavuttaminen sekä toteutumisen arviointi. Myös viiden tutkittavan mukaan keskeisenä arvioinnin osa-alueena oli kehittäminen, joka tarkoitti ylipäänsä toiminnan kehittämistä arvioinnin avulla ja opetussuunnitelmien uudelleen työstämistä aiemmin toteutetun version arvioinnin jälkeen. Lisäksi viisi tutkittavaa mainitsi arvioinnin kytkeytyvän toiminnan, järjestelmien, koulutuksen, tutkintojen ja henkilökunnan laadukkuuteen. Laadukkuuteen sisältyi näiden lisäksi koulutuksen työelämävastaavuus ja korkealaatuinen tutkimus sekä opinnäytetyöt. Resurssinäkökulma esiintyi kolmen tutkittavan vastauksissa. Teema koostui sisällöistä, joissa painotettiin resurssien merkitystä toteutuneen tai toteutumatta jääneen toiminnan kannalta.

Haastateltavien tuli myös kuvailla kolmen eri näkökulman (arviointiin osallistuvat tahot, ajankohta ja kertaluonteisuus/prosessinomaisuus) kautta heidän yksikössään tapahtuvaa arviointiprosessia. Puolet vastaajista sijoittui kehittävän arvioinnin toimintatapaan, koska he toivat esiin sekä opiskelijoiden (palautteen antajat) että henkilökunnan (palautteen vastaanottajat) osallistumisen arviointiprosessiin. Vastaavasti puolet tutkittavista toi esiin perinteisen arviointinäkemys, koska he painottivat arvion antavaa osapuolta arviointiprosessissa. Tutkittavien vastauksissa korostui, että perinteistä arviointinäkemystä eli arvioinnin suorittamista toiminnan jälkeen käytettiin ainakin joissakin tilanteissa. Kuitenkin viisi haastel-

tavaa mainitsi, että arviointia suoritettiin myös jatkuvasti kehittävän arviointimallin tapaan. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki haastateltavat kertoivat yksikkönsä arviointitoiminnan olevan jatkuvaa ja prosessinomaista. Kuitenkin kaikkien haastateltavien vastauksista löydettiin myös kertaluonteista toimintaa, kuten opetussuunnitelmatyö. Vaikka siis arvioinnin sanottiin olevan prosessinomaista, käytännön kuvailun perusteella se osoittautui myös kertaluonteiseksi. Lisäksi yksi henkilö mainitsi, että yksikön arvioinnin haluttaisiin olevan prosessinomaista, mutta siihen ei ollut resursseja.

Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden mielipiteet laadun eri osa-alueista vaihtelivat (kysymys 21). Tärkeimpinä laadun ominaisuuksina korostuivat vastaajien näkemykset laadusta tarkoituksenmukaisuutena sekä oikeudenmukaisuutena ja tasavertaisuutena. Vastavasti vähiten tärkeinä piirteinä pidettiin laadun tuottavuutta sekä säännönmukaisuutta ja virheettömyyttä. Kun kysyttiin vastaajan edustaman laitoksen keskeisimpiä laatukulttuurin piirteitä, huomattiin, että yleisin vastaus oli, että keskeisimpiä piirteitä ei ollut. Aineistosta oli kuitenkin mahdollista erottaa laatukulttuurin ominaisuuksia, joita pidettiin muita tärkeämpinä. Esimerkiksi laatu tarkoituksenmukaisuutena, laatu toiminnan kehittämisenä sekä laatu oikeudenmukaisuutena ja tasavertaisuutena saivat muita enemmän mainintoja. Vastaajien näkemykset laitoksensa laatukulttuurin tärkeimmistä piirteistä vastasivat osittain tutkittavien henkilökohtaisia prioriteetteja laadun tärkeimmistä ominaisuuksista.

Myös haastattelussa paneuduttiin selvittämään tutkittavien käsityksiä laadusta ja sen merkityksestä heidän yksiköissään. Kaikki haastateltavat määrittelivät laadun monitahoisesti ja kuvailut vaihtelivat yleisistä laatumääritelmistä yksityiskohtaisiin mainintoihin. Vastaajien laatuksikäsitteet erosivat toisistaan, ja kaikkien haastateltavien esittämät näkemykset olivat sisällöltään moninaisia. Tarkastelussa ei hyödynnetty tutkimuksessa esitettyjä laatujaotteluita vaan analyysi tehtiin puhtaasti aineistoon perustuen. Lisäksi vastauksia analysoitaessa oli otettava huomioon, että haastatteluissa laatu ja arviointi erotettiin omiksi teemoikseen, vaikka asiat liittyivät teoreettisesti toisiinsa. Noin puolet haastatelluista mainitsi opetuksen laadun (viisi henkilöä) laatuksikäsitteistä keskusteltaessa. Puolet tutkittavista toi puolestaan esiin tutkimuksen laadun, Jyväskylän yliopistossa suoritettujen laatuauditointien, oppimisen laadun ja laadun arkipäiväisenä toimintana. Lisäksi kolmen haastateltavan mielipiteissä korostui resurssien riittämättömyys laadukkaan toiminnan ylläpitämiseksi ja resurssien koh-

dentaminen tarpeen mukaan sekä opiskelijoiden sijoittuminen työelämään. Kaksi henkilöä mainitsi työyhteisön toimivuuden, toiminnan läpinäkyvyyden ja sen perusteltavuuden laatu-käsitettä ja sen merkitystä pohdittaessa.

Tutkimuksessa tiedusteltiin myös, löytyikö vastaajan laitokselta tai tiedekunnasta opetuksen kehittämistyöryhmää tai vastaavaa toimielintä (kysymys 23). Noin kolme neljäsosaa (76,2 %, N=319) tutkittavista ilmoitti, että kyseinen ryhmä oli olemassa. Kuitenkin melkein neljännes vastaajista (23,5 %) ei osannut sanoa, oliko ryhmää olemassa. Yksi henkilö ilmoitti, että kyseistä kehittämisryhmää ei ole hänen yksikössään. Lisäksi tähän kysymykseen myönteisesti vastanneille esitettiin lisäkysymyksiä opetuksen kehittämistyöryhmän toimintaan liittyen (kysymykset 24 ja 25). Kysymysten tarkoituksena oli kartoittaa, mitä vastaajat tiesivät ryhmän toiminnasta. Suurimmassa osassa ilmaisuja (86,2 %, n=246) vastaaja osasi nimetä yksikkönsä opetukseen liittyvän kehittämistyötä tekevän ryhmän tai ryhmiä. Kun kysyttiin toimielimen kokoontumistiheyttä, vajaa puolet (44,4 %, n=243) tutkittavista ei osannut vastata kysymykseen. He, jotka osasivat määrittellä kokoontumistiheyden, toivat esille, että kehittämistyöryhmät kokoontuivat hyvin vaihtelevasti. Reilu kolmannes (35,4 %, n=243) kysymykseen 23 myönteisesti vastanneista osasi kertoa yksityiskohtaisesti, mitä asioita opetuksen kehittämisryhmässä tai vastaavassa toimielimessä käsiteltiin. Vaikka tutkimuksen mukaan suurin osa henkilöistä tiesi ryhmän olemassaolosta, ryhmän tarkempia tehtäviä ei kuitenkaan osattu määrittellä. Vajaan puolen (48,6 %, N=319) vastaajien mukaan heidän laitoksellaan järjestettiin opetuksen palautteenkäsittelytilaisuuksia vähintään lukuvoosittain (kysymys 26). Neljännes (26,6 %) henkilöistä ei osannut sanoa, oliko tällainen käytäntö olemassa heidän yksikössään vai ei ja neljännes (24,8 %) vastaajista ilmoitti, ettei heidän yksikössään ollut tällaista toimintaa.

Kurssipalautteikäytänteiden lisäksi tutkimuksessa selvitettiin mahdollisten suurempien kokonaisuuksien arviointia ja tutkittavia pyydettiin myös kuvaamaan tätä toimintaa (kysymys 27). Reilun kolmanneksen (34,2 %, N=319) tutkittavien mukaan heidän laitoksellaan arviointiin myös suurempia kuin kurssikohtaisia kokonaisuuksia erilaisin käytäntein. Näistä käytänteistä suosituimpia olivat erilaisilla kehittämis- ja strategiapäivillä, palaverissa ja työryhmissä tapahtunut vuorovaikutus ja lukuvoosittain tai -kausittain suoritettavat arvioinnit. Vajaa puolet (46,1 %) vastaajista ei osannut sanoa, arvioitiinko opetuksesta saatua palautet-

ta suurempina kokonaisuuksina kuin vain kurssikohtaisesti. Viidesosa (19,7 %) tutkittavista ilmaisi, että tällaista käytäntöä ei ole heidän laitoksellaan.

Vajaa puolet (46,7 %, N=319) vastaajista ei osannut sanoa, oliko heidän laitoksellaan kehitetty kurssipalautteen keräämistä viimeisen kolmen vuoden aikana ja 8,8 prosenttia tutkittavista ilmaisi, että tällaista työtä ei ollut tehty ollenkaan (kysymys 28). Kuitenkin lähes puolet (44,5 %) tutkimukseen osallistuneista kertoi, että heidän laitoksella oli toteutettu kehittämistyötä kurssipalautteeseen liittyen. Kurssipalautteiden kehittäminen oli kohdentunut erityisesti erilaisten lomakkeiden ja kyselyiden kehittämiseen. Vastauksista kävi ilmi, että vastaajat eivät juuri tuoneet esiin systemaattista kurssipalautteen kehittämistyötä. Lisäksi selvitettiin vastaajien näkemyksiä siitä, miten he halusivat kurssipalautteen keräämistä kehitettävän. Tähän kysymykseen vastasi 163 henkilöä ja vastauksista erotettiin yhteensä 199 ilmaisua. Noin neljännes (25,6 %) maininnoista sisälsi ajatuksen palautteen merkityksen nostamisesta. Tämä tarkoitti erityisesti toivetta opiskelijoiden vastausprosentin noususta sekä palautteen hyödyntämisen ja käsittelyn näkyväksi tekemisestä. Noin joka kymmenennessä (10,8 %) ilmaisussa mainittiin yhteisten palautejärjestelmien luominen eli kaikille samanlaisen palautesysteemin tekeminen ja valmiit, mutta kuitenkin tarvittaessa täydennettävät ja muokattavat palautelomakkeet. Kuitenkin seitsemässä prosentissa mainintoja korostettiin, että yhtenäisen palautejärjestelmän kehittäminen ei ollut tarpeellista tai sitä pidettiin jopa kauhuskenaariona. Lisäksi joka kymmenennessä (9,9 %) maininnassa painotettiin, että kurssipalautteen tulisi sisältyä osaksi normaalitoimintaa. Palautteen antamiseen anonymisti otettiin kantaa sekä puolesta että vastaan. Palautteen keräämistä toivottiin myös kehitettävän hyvin käytäntöjen ja keskusteleavamman kulttuurin suuntaan. Lisäksi vastausten perusteella voitiin todeta, että yhtenäinen opiskelijapalautejärjestelmä oli sekä toivottu että kauhisteltu asia. Nämä kaksi vastakkaista näkökulmaa tulivat esiin myös haastatteluissa. Kaiken kaikkiaan arviointiin ja laatukulttuuriin liittyvien kysymyksien vastausten pohjalta voitiin todeta, että palautekäytännöissä ja –toiminnassa oli paljon eroavaisuuksia tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kesken.

Lomakkeen viimeisen osion vastauksista ilmeni, että tutkittavat pitivät kysytyjä hyvän opetuksen piirteitä melko tai erittäin tärkeinä opetustyössä (80,3–98,7 % vastaajista) (kysymys 30). Tutkittavat näkivät erityisen tärkeinä opettajan myönteisen asenteen (80,3 % piti

erittäin tärkeänä) ja opiskelijoiden yhdenvertaisen kohtelun kurssin arvosanoja annettaessa (82,8 % piti erittäin tärkeänä). Vastaavasti mielipiteitä jakoivat eniten opiskelijoiden vaikutusmahdollisuudet opetuksen sisältöön (53,6 % tutkittavista piti melko tai erittäin tärkeänä, 30,7 % oli valinnut neutraalin vaihtoehdon) ja vaihtoehtoiset kurssin suoritustavat (51,1 % vastaajista piti melko tai erittäin tärkeänä, 28,8 % oli valinnut neutraalin vaihtoehdon). Aineiston perusteella voitiin sanoa, että hyvän opetuksen piirteistä opettajaan itseensä liittyviä ominaisuuksia pidettiin tärkeämpinä kuin opiskelijoihin kohdistuvaa toimintaa, esimerkiksi palautteeseen reagoimista.

Tutkittavat vastasivat lisäksi viiteen eri avoimeen kohtaan, joissa tiedusteltiin hyvän opetuksen piirteitä eri opetusmuodoille (kysymys 31). Vastaukset luokiteltiin sisältönsä perusteella kahdeksaan eri luokkaan, joita olivat vuorovaikutus, sisältö ja asiantuntijuus, opetuksen puitteet, ohjaus ja tuki, havainnollistaminen, motivointi, luottamus ja kunnioitus sekä aktiivisuus ja luovuus. Näiden lisäksi tehtiin luokat sekalaiset ja luokittelemattomat. Luento-opetuksessa (503 mainintaa) korostui vastaajien mukaan erityisesti havainnollistamisen (24,2 %) sekä sisällön ja luennoitsijan asiantuntijuuden (23,9 %) merkitys. Lisäksi merkittäväksi hyvän luennon piirteeksi koettiin vuorovaikutus ja siihen liittyvät seikat (19,7 %). Ylivoimaisesti eniten mainintoja hyvän seminaarityöskentelyn ominaisuudeksi sai vuorovaikutus (42,3 %, 343 maininnasta). Hyvään käytännön harjoitukseen liittyviä mainintoja oli yhteensä 360 kappaletta. Kaksi suurinta luokkaa tässä tapauksessa olivat sekalaiset maininnat, joissa korostuivat konkreettinen tekeminen ja työskentelyn käytännöt (23,7 %) sekä havainnollistaminen (22,0 %). Hyvään ohjaustilanteeseen liittyvistä piirteistä vajaa kolmasosa (31,9 %, 386 maininnasta) sijoitettiin luokkaan vuorovaikutus ja reilu viidennes (21,0 %) ilmaisusta oli sekalaisia, joissa painottuivat yksilöllinen ote opetustilanteeseen sekä ohjattavan ja ohjaajan näkökulmien huomioiminen. Suurimmaksi mainintaluokaksi muodostui verkko-opetuksen kohdalla havainnollistaminen (23,0 %, 292 maininnasta). Opetusmuodoista juuri verkko-opetus sai osakseen huomattavan paljon mainintoja, joita ei voitu luokitella ollenkaan (21,6 %).

Vuorovaikutus korostui jokaisen opetusmuodon kohdalla, kun taas sisältö ja opettajan asiantuntijuus painottuivat vain luento-opetuksessa. Opetuksen puitteet hyvän opetuksen merkittävänä kriteerinä tuli esille erityisesti verkko-opetuksessa. Ohjaukseen ja tukeen vii-



tattiin kaikkien opetusmuotojen kohdalla vähäisesti. Havainnollistaminen oli merkittävässä asemassa luento-opetuksen, käytännön harjoituksen ja verkko-opetuksen kohdalla. Motivoivan toiminnan ja ilmapiirin piirteet eivät painottuneet aineistossa mitenkään merkittävästi. Luottamus ja kunnioitus mainittiin merkittävänä piirteenä vain kysyttäessä hyvän ohjaustilanteen ominaisuuksista. Tutkittavat viittasivat aktiivisuuteen ja luovuuteen suhteellisen vähän jokaisen kysytyn opetusmuodon kohdalla. Tavoitteellisuutta ja opetuksen tavoitteita ei mainittu eri opetusmuotojen kohdalla kuin vain muutaman hajamaininnan verran.

Kyselylomakkeen kysymykseen 32 pohjautuvien konstruktivismia ja behaviorismia kuvaavien mittareiden mukaan vastaajat olivat enemmän konstruktivistisia kuin behavioristisia näkemyksiltään. Konstruktivismisummamuuttujan keskiarvo oli 4,35 ( $kh=0,54$ ), joka osoitti vastaajien olevan melko samaa mieltä väitteiden kanssa, kun taas behaviorismisummamuuttujan keskiarvo oli 3,34 ( $kh=0,71$ ). Tämä kuvasti neutraalia suhtautumista asiaan. Tutkimuksessa huomattiin myös, että tiedekuntien välillä oli tilastollisesti merkitseviä keskiarvoeroja konstruktivisimi- ja behaviorismisummamuuttujien suhteen. Humanistinen tiedekunta erosi matemaattis-luonnontieteellisestä tiedekunnasta konstruktivismisummamuuttujan suhteen tilastollisesti erittäin merkitsevästi ja informaatioteknologian sekä taloustieteiden tiedekunnasta melkein merkitsevästi. Tilastollisen tarkastelun mukaan humanistinen tiedekunta erosi myös informaatioteknologian tiedekunnasta. Informaatioteknologian tiedekunta erosi tilastollisesti melkein merkitsevästi humanistisesta (ks. edellä) sekä tilastollisesti merkitsevästi tai melkein merkitsevästi kasvatustieteiden tiedekunnasta. Merkitseviä eroja löytyi myös kasvatustieteellisen tiedekunnan ja matemaattis-luonnontieteellisen, informaatioteknologian (ks. aiemmin), liikunta- ja terveystieteiden sekä taloustieteiden tiedekunnan keskiarvojen välillä. Tilastollisesti erittäin merkitsevästi erosi kasvatustieteellinen tiedekunta matemaattis-luonnontieteellisestä tiedekunnasta. Kasvatustieteiden tiedekunta erosi tilastollisesti melkein merkitsevästi sekä liikunta- ja terveystieteiden että taloustieteiden tiedekunnasta. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan keskiarvot erosivat tilastollisesti merkitsevästi vain kasvatustieteiden tiedekunnan vastaavista arvoista (ks. aiemmin). Matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan konstruktivismisummamuuttujan keskiarvoista tilastollisesti erittäin merkitsevästi erosivat sekä aiemmin mainitut humanistinen sekä kasvatustieteellinen tiedekunta. Näiden lisäksi matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan ja avoimen yliopiston saamat keskiarvot erosivat tilastollisesti melkein merkitsevästi toisis-

taan. Avointa yliopistoa ei voitu sijoittaa mihinkään tieteiden nelikenttājaon osioon monialaisuutensa vuoksi, joten sitä ei voitu tarkastella tieteiden nelikenttājaon mukaisesti, kuten muita tiedekuntia. Kuten jo aiemmin todettiin, taloustieteiden tiedekunnan keskiarvot poikkesivat tilastollisesti melkein merkitsevästi humanistisen ja kasvatustieteellisen tiedekunnan keskiarvoista. Yhteiskuntatieteellistä tiedekuntaa tarkasteltaessa huomattiin, että sen keskiarvot eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi yhdestäkään tiedekunnasta. Yleisesti ottaen voitiin todeta, että tiedekunnat erosivat toisistaan oppimiskäsitysten suhteen, joten on mahdollista, että näistä eroista johtuen myös palautekäytännöissä tai –toiminnassa voi olla eroja.

Lisäksi tutkimuksessa havaittiin tilastollisia eroja tiedekuntien välillä myös behaviorisummuuttujan suhteen. Humanistinen ja informaatioteknologian tiedekunta eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan kun taas kasvatustieteiden tiedekunta erosi erittäin merkitsevästi matemaattis-luonnontieteellisestä tiedekunnasta ja melkein merkitsevästi liikunta- ja terveystieteiden sekä taloustieteiden tiedekunnista. Tämän lisäksi matemaattis-luonnontieteellinen ja taloustieteiden tiedekunta erosivat avoimesta yliopistosta. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta erosi vain avoimesta yliopistosta tilastollisesti melkein merkitsevästi. Avoin yliopisto siis erosi tilastollisesti merkitsevästi kaikista muista tiedekunnista paitsi humanistisesta ja kasvatustieteiden tiedekunnista.

## 9 Pohdinta

Tässä osiossa tehdään yhteenveto tuloksista ja esitetään johtopäätöksiä niistä. Lisäksi arvioidaan tutkimuksen onnistumista ja luotettavuutta. Viimeiseksi esitetään jatkotutkimusideoita.

### 9.1 Palautteen keruuseen ja hyödyntämiseen sekä niiden haasteisiin liittyvien tulosten yhteenvetoa ja johtopäätöksiä

#### 9.1.1 Palautteen kerääminen ja käsittely Jyväskylän yliopistossa

Suosituin tapa saada palautetta opetuksesta oli keskustella opiskelijoiden kanssa joko kurssin aikana tai sen jälkeen (kysymys 12). Todennäköisesti tällä tavalla on helpoin saada palautetta ja siksi se on myös käytetyin palautteenkeruutapa. Huomattava osa vastaajista keräsi palautetta kurssin jälkeen ja myös merkittävä osa kokosi palautetta jo kurssin aikana ainakin harvoin tai sitä useammin. Lisäksi itse laadittua lomaketta hyödynnettiin palautteen kokoamisessa. Reilu puolet tutkittavasti ilmoittikin käyttävänsä tätä palautteenkeruutapaa harvoin tai sitä useammin. Nämä tulokset olivat yhteneviä Juntusen (2005) saamien tuloksien kanssa eli eniten palautetta koottiin keskustelemalla opiskelijoiden kanssa ja palautteen keruuta toteutettiin niin kurssin aikana kuin sen jälkeenkin. Mikäli vastaaja oli hyödyntänyt verkkolomaketta kerätessään palautetta, se oli yleensä Korpissa. Muita verkossa täytettäviä lomakkeita käytettiin vähän. Tulos on luonnollinen, koska Korppi-järjestelmää on viime vuosina määrätietoisesti kehitetty muun muassa palautteen keruun osalta ja Jyväskylän yliopiston henkilökuntaa on opastettu sen käyttöön. Kuitenkin Juntusen (2005) tutkimuksessa verkossa täytettävien lomakkeiden hyödyntäminen oli vähäistä. Ero voi johtua yksinkertaisesti siitä, että viidessä vuodessa teknologian käyttö on lisääntynyt sen kehittymisen vuoksi. Lisäksi Jyväskylän yliopistossa on panostettu Korppi-järjestelmän käyttöön viime aikoina.

Tutkittavien vastauksissa korostuivat enemmän itse laadittujen kuin yhteisten kyselyjen käyttäminen. Tulos ei ollut yllättävä, koska tutkimuksen mukaan vain vajaa puolet tutkittavista ilmoitti, että heidän laitoksellaan on ylipäänsä laadittu opettajien käyttöön yhteinen malli kurssipalautelomakkeeksi. Vaikka palautetta kerättiin, niin palautteenkeruutavat olivat

aineiston mukaan melko yksipuolisia eli jokainen yksittäinen vastaaja käytti vain joitakin kysytyistä tavoista. Myös Juntusen (2005) tutkimuksessa palautteen keruun haasteiksi nimetään muun muassa erilaisten palautemuotojen käytön vähyys ja se, että palautteen kerääminen on yksittäisten opettajien vastuulla. Nuutisen (2005) mukaan tämä on ongelma, kun tarkastellaan opetuksen laadukkuutta: Huipputasolla palautteen keruu on monipuolista ja jatkuvaa. Kummankaan tutkimuksen tulosten mukaan ei ole odottamatonta, että yhteisiä palautekäytänteitä on vähän. Lisäksi avointen vastausten perusteella huomattiin, että erilaiset oppimistehtävät palautteenkeruutapana olisi ollut hyvä lisä valmiiksi strukturoituihin vastausvaihtoehtoihin, mutta muulta osin voitiin perustellusti sanoa, että lomakkeella kerrotettiin kattavasti Jyväskylän yliopistossa käytössä olevia palautekäytäntöjä.

Lähtökohtaisesti voidaan olettaa, että palautetta kerätään nimenomaan opetuksen kehittämiseksi. Tässä tutkimuksessa todettiin, että Jyväskylän yliopistossa kerättyä tai saatua kurssipalautetta käytetään erityisesti opetuksen kehittämiseen aina tai pääsääntöisesti (kysymys 13). Näin ollen voidaan pohtia, miksi jokainen vastaaja ei ollut valinnut vaihtoehtoa aina. Yhtenä tekijänä tämän ilmiön taustalla voi olla palautteen laatu eli, että sitä ei voi aina hyödyntää. Ensinnäkin on mahdollista, että opiskelijat ovat kyllästyneet jatkuvaan palautteen antamiseen ja tämän vuoksi palautteiden sisältö voi jäädä heikoksi. Toisena mahdollisuutena on, että opiskelijat eivät yksinkertaisesti osaa antaa sellaista palautetta, jota voitaisiin oikeasti hyödyntää opetuksen kehittämisessä. Voi myös olla, että palautetta kerätään sen vuoksi, että niin pitää tehdä ja näin ollen sitä ei myöskään aina haluta tai jakseta hyödyntää. Vaikka poikkeuksiakin löytyi, oli merkille pantavaa, että saatua tai kerättyä palautetta kerrottiin hyödynnettävän yleensä aina tai usein opetuksen kehittämisessä. Tämän perusteella voidaan myös olettaa, että annetulla palautteella on merkitystä.

Trendinä tutkimuksessa huomattiin, että palautteen käsittely ja hyödyntäminen näkyivät kuitenkin harvoin sen antajalle (kysymys 14). Kember, Leung ja Kwan (2002) huomattavatkin, että vaikka on luonnollista ja hyväksyttyä koota palautetta, niin sen hyödyntämiseen ei kiinnitetä riittävästi huomiota. Yhteenvedon antaminen palautteesta, sen käsittely kurssille osallistuneiden kesken tai kehittämistilaisuuksissa ja lisäksi palautteen julkinen esittäminen oli tämän tutkimuksen mukaan vähäistä tai jopa harvinaista. Niin tässä kuin Juntusen (2005) tutkimuksessakin käy ilmi, että palautteen hyödyntäminen laitos- tai tiedekuntatasol-

la on vähäistä. Yksilötasoa laajempien työstämiskanavien puutteellinen hyödyntäminen voi osaltaan johtaa systemaattisen palautteenkäsittelyn puuttumiseen. Toisaalta voidaan kysyä, onko Jyväskylän yliopistossa tarpeeksi yhteisiä käytänteitä ja tilaisuuksia systemaattisen palautteenkäsittelyn mahdollistamiseksi.

Tässä tutkimuksessa tulikin esille, että hiukan yli puolet tutkittavista käytti palautetta vain itse ja puolet käsitteli sitä laitoksen opettajien kesken. Tuloksista kävi varsin selvästi ilmi, että kerätyn palautteen käsittely ja mahdollinen toiminnan kehittäminen sen avulla eivät näkyneet palautteen antajille eli tässä tapauksessa opiskelijoille. Selkeät, yhtenevät, opiskelijoille näkyvät palautteenkäsittelykanavat siis puuttuvat. Tämä voi johtaa negatiiviseen kierteeseen. Opiskelijoiden palautevastausprosentti jää alhaiseksi, koska he eivät koe palautteen antamista mielekkääksi. Yksi syy tähän voi siis olla se, että palautteen avulla kehitetty toiminta ei näy heille. Myös Juntusen (2005) tutkimuksen mukaan yksi selkeimmistä ongelmista palautteen käsittelyssä on sen näkymättömyys. Tutkimuksessa raportoidaankin palautteen jäämisestä vain opettajien käyttöön ja toisaalta kiinnitetään huomiota siihen, että palauttedokumentit eivät ole julkisia. Lisäksi yksi suosituimmista palautteen käsittelytavoista on Juntusen (2005) mukaan ei opiskelijoille näkyvä tapa eli palautteen työstäminen opettajakollegoiden kanssa. Kuitenkin Juntusen (2005) mukaan palautteen käsittely kurssille osallistuneiden kanssa on jonkin verran yleisempi käytäntö kuin tässä tutkimuksessa esiin tullut käytännön vähyys. Myös Laakso (2008) huomauttaa, että palautteen läpinäkyvyys on opiskelijan kannalta yksi merkittävimmistä palautteen antamiseen motivoivista seikoista. Jyväskylän yliopistossa palautteen käsittelyssä tulisikin panostaa palautteen näkyvyyteen sen antajan suuntaan nykyistä enemmän.

Palautteen keruun motiiveina painottuivat erityisesti oman toiminnan arviointi ja kehittäminen (kysymys 15). Toisena keskeisenä tekijänä palautteen keruun taustalla oli yleisesti opintojen kehittämiseen liittyvät toimenpiteet. Vähiten korostettiin palautetta osana laatu-kulttuuria ja palautteen keruuta oletettuna toimintana. Nimenomaan oman toiminnan arvioinnin ja kehittämisen korostuminen sopivat yhteen myös edellisen kysymyksen tulosten kanssa eli palautteen hyödyntäminen ei näy sen antajalle, vaan sitä hyödynnetään useimmiten vain itse. Kun palautteen keruun taustalla on ensisijaisesti tavoite oman toiminnan eteenpäin viemisestä, esimerkiksi keskustelu opettajakollegoiden kanssa voidaan kokea

mielekkäämmäksi kuin vaikka yhteenvedon tekeminen opiskelijoille saadusta palautteesta. Näin ollen palautteen mahdolliset vaikutukset eivät näy opiskelijalle suoraan. Esimerkkinä vaikutusten näkymättömyydestä voidaan mainita muun muassa luentomateriaalien kehittäminen, joka voi tapahtua opiskelijan näkökulmasta viiveellä ja heiltä piilossa. Vaikka erilaiset laatutyön toiminnot, kuten sisäiset ja ulkoiset auditoinnit, ovat olleet viime aikoina vahvasti esillä, tuloksista on tulkittavissa, että palaute osana laatukulttuuria ei ole ilmisenä.

Kirjalliset tavat olivat parhaat keinot kurssipalautteen keräämiseen (kysymys 16). Myös suullisen palautteen eri muotoja suosittiin. Tässä tapauksessa nähdään, että ideaali ja toteutunut toiminta eivät välttämättä vastaa toisiaan, koska aiemmin tässä tutkimuksessa todettiin, että palautetta kerättiin yleisimmin suullisesti, ei kirjallisesti (kysymys 12). Kuitenkin tehokkaimmaksi tavaksi koota palautetta mainittiin kirjallinen palaute. Tämä voi tarkoittaa sitä, että kirjallista palautetta on käytännössä helpompi hyödyntää kuin suullista. Toisaalta suullista palautetta voi olla helpompi kerätä, jolloin tätä tapaa kerätä palautetta on hyödynnetty eniten. Kun ideaali ja käytännön toiminta eivät vastaa toisiaan edes yksilön tasolla, on vaikea kuvitella yhteisiä, laajoja ja toimivia käytänteitä koko yhteisön tasolla. Vain muutama vastaaja mainitsi pakon keinona saada palautetta opiskelijoilta. Tämä voi kuvastaa esimerkiksi opettajien turhautumista siihen, että opiskelijat eivät anna palautetta riittävästi. Pakkopalaute voidaan ymmärtää myös opiskelijoita palautteen antamiseen opettavana työkaluna. Pakkopalautetta ei kuitenkaan korostettu hyvänä tapana kerätä palautetta. Puolestaan paras ajankohta koota palautetta oli vastaajien mielestä kurssin loppupuoli tai sen jälkeen (kysymys 17). Tämä on selkeästi perinteiseen arviointiin liitetty toimintamalli. Toisaalta tässä tapauksessa oli huomattavissa myös kehittävän arvioinnin ominaisuuksia, koska vastaajat toivat myös jonkin verran esille, että paras ajankohta kerätä palautetta oli kurssin aikana. Vaikka tässä tutkimuksessa muuten siis painottuivat kehittävän arvioinnin piirteet, palautteen keräämisen paras ajankohta sijoittui perinteisen arvioinnin malliin. Jos kehittävän arvioinnin piirteitä halutaan korostaa ja lisätä Jyväskylän yliopiston toiminnassa, yksi selkeä toimintatapamuutos onkin siirtyä arvioinnin aloittamiseen jo toiminnan ollessa käynnissä ja sen toteuttamiseen koko prosessin ajan. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi opiskelijoiden odotuksien kartoittamista kurssin alussa tai välipalautetta toteutuneesta opetuksesta. Tämän jälkeen on luontevaa siirtyä pidemmälle kehittävän arvioinnin

toimintatavassa, jolloin arviointia suoritetaan vastavuoroisesti, opettajat ja opiskelijat yhdessä.

Yleisen mielikuvan mukaan Jyväskylän yliopiston opettajat keräsivät palautetta kursseista tai opetuksesta (kysymys 18). Sitä vastoin kirjatenteistä ei vastaajien mukaan juurikaan kerätty palautetta. Palautetta isommista opintokokonaisuuksista ja koko tutkinnosta kerättiin vastaavasti jonkin verran enemmän ja lukukausittain palautetta opetuksesta ja opiskelusta koottiin melko paljon. On kuitenkin huomattava, että tässä kysymyksessä oli merkittävän paljon ei osaa sanoa- vastauksia. Koska opettajien palautteen keruu kohdistuu tutkimuksen mukaan lähinnä omaan opetukseen, ei ole ihme, että yleisempi ja laajempi kehitystyö ei tule lähellä opettajan toimenkuvaa eikä täten myöskään näistä aihealueista osata sanoa mitään. Tuloksia tarkasteltaessa on myös huomioitava, että tässä kysymyksessä kartoitettiin nimenomaan, mistä asioista vastaajan laitoksen opettajat keräävät palautetta. On kuitenkin yleistä, että esimerkiksi palautetta opintokokonaisuuksista kerää laitos tai tiedekunta, ei yksittäinen opettaja. On mahdollista, että osa vastaajista vastasi kysymykseen juuri opettajien näkökulmasta ja osa puolestaan laitoksen/tiedekunnan perspektiivistä. Osa tutkittavista huomauttikin tästä seikasta kysymyksen avoimessa osassa. Tämän vuoksi frekvenssit voivat olla vääristyneitä. Kysymys olisi voitu myös kohdentaa jokaista henkilöä itseään koskevaksi, jolloin vastaajat olisivat voineet vastata oman toimintansa mukaisesti yksikköperspektiivin sijaan.

Vajaa puolet tutkittavista ilmoitti, että heidän laitoksellaan oli laadittu opettajien käyttöön yhteinen malli, jota oli mahdollista hyödyntää kurssipalautteen keruussa. Kuitenkin noin kolmannes vastaajista ei tiennyt, oliko laitoksella käytössä yhteistä mallia (kysymys 19). Näiden henkilöiden osuus oli huomattavan suuri. Tämä kertoo osaltaan siitä, että yhtenäiset palautekäytännöt eivät ole merkittävä osa Jyväskylän yliopiston toimintaa ainakaan tarkasteluhetkenä lukuvuonna 2009–2010. Vastaajien yhteisiä malleja koskeva tietämättömyys voi kuitenkin johtua myös esimerkiksi puutteellisista tiedotuskäytännöistä tai ylipäänsä yhteisten järjestelmien puutteesta. Huomioitava onkin, että kysymyksellä kartoitettiin vain sitä, oliko yhtenäistä mallia olemassa, mutta ei sen mahdollista käyttöä. Tutkimuksessa ei myöskään selvitetty, kuinka monella laitoksella tai tiedekunnalla ylipäänsä on käytössään

yhteinen kurssipalautelomake. Nämä seikat huomioiden ei ole mahdollista tehdä päätelmiä siitä, kuinka paljon mahdollisia yhtenäisiä malleja käytetään.

Kaiken kaikkiaan tässä tutkimuksessa ilmenee huomattavia yhteneväisyyksiä Juntusen (2005) tutkimuksen kanssa. Molemmista tutkimuksista koetaan ongelmalliseksi palautteen käsittelytapojen moninaisuus, vähäinen palautteen hyödyntäminen laitos- tai tiedekuntatasolla, palautteen ja sen merkityksen näkymättömyys opiskelijoille ja palautteen keräämisvastuun jääminen vain yksittäisen opettajan harteille. Lisäksi haasteena pidetään sitä, että yleensä palaute jää vain opettajien omaan tietoon ja käyttöön. Kaikki ongelmat liittyvät toisiinsa ja lisäävät todennäköisyyttä, että palaute ja sen avulla tehdyt kehittämistoimenpiteet jäävät näkymättömäksi sen antajan suuntaan. Koko palauteprosessissa on nähtävissä negatiivinen kierre, joka ruokkii itseään. Opettajien mielestä opiskelijat eivät anna tarpeeksi käyttökelpoista palautetta. Toisaalta opiskelijat eivät anna palautetta siitä syystä, että he kokevat, että sillä ei ole merkitystä. Jos tehdyt kehittämistoimenpiteet näkyisivät opiskelijoille, myös palautteen antoaktiivisuus saattaisi nousta. Tässä tapauksessa korostuvat yhtenäiset toimintamallit, erityisesti palautteen käsittelytapojen yhtenäisyys, ja ylipäänsä palautteen hyödyntäminen sekä käsittely laitos- tai tiedekuntatasolla. Tällainen kehityssuunta voisi omalta osaltaan luoda uudenlaista palautekulttuuria, jossa palaute olisi luonnollinen osa kaikkien toimijoiden toimintaa.

Lukuisista samankaltaisista tuloksista huolimatta on tästä tutkimuksesta löydettävissä myös ero verrattuna Juntusen (2005) tutkimukseen. Juntusen (2005) tutkimuksessa Vennan (2005) tulokinnan mukaan haasteelliseksi koetaan palautteen keruun painottuminen usein vain opintokokonaisuuksien loppupuolelle. Tässä tutkimuksessa puolestaan todettiin, että palautteen keruu kyllä ajoittui pääasiassa esimerkiksi kurssin loppupuolelle, mutta sitä ei varsinaisesti koettu ongelmalliseksi. Kuitenkin kehittävän arvioinnin näkökulman mukaan toimintaa tulisi arvioida nimenomaan jo sen aikana eikä vain lopussa (esim. Manninen & Kauppi 2008).



### 9.1.2 Opiskelijapalautejärjestelmät ja palautteen keräämiseen liittyvät haasteet

Kaikkien haasteltavien mukaan nykyisissä opiskelijapalautejärjestelmissä oli kehitettävää. Kehittämistarpeet vaihtelivat yksityiskohtaisista, kuten palautelomakkeen kysymysten hioimisesta, laajempiin kokonaisuuksiin esimerkiksi nykyisten järjestelmien vakiinnuttamiseen. Puolet haastateltavista näki, että yhteisen palautejärjestelmän hyvänä puolena voisi olla tiedekuntien välisen vertailun mahdollistuminen. Reilu puolet haastateltavista korosti, että yhteisen järjestelmän rakentamisessa olisi kuitenkin otettava huomioon koulutusaloittaiset eroavaisuudet palautekäytännöissä ja toimintatavoissa. Tämä seikka on ensiarvoisen tärkeä, koska tässä tutkimuksessa on jo todettu, että tiedekunnat erosivat toisistaan oppimiskäsitysten ja sen myötä mahdollisesti myös palautetoimintojen suhteen. Lisäksi vastaajat olivat huolissaan siitä, että yliopistotason kysymyksillä ei saada tarpeeksi yksityiskohtaista tietoa, jotta muun muassa opetuksen kehittäminen olisi yksikkötasolla mahdollista. Vaikka yliopistotason järjestelmän rakentaminen kaiken kaikkiaan nähtiin tarpeellisena, painotettiin, että sen lisäksi tarvittaisiin muitakin palautejärjestelmän tasoja. Ratkaisuksi ehdotettiin esimerkiksi lomaketta, jossa olisi kaikille yhtenäinen perusosa ja sen lisäksi koulutusaloittaisesti muokattava osa. Erityisesti kaivattiin yhteisiä koko yliopiston tasolla noudatettavia menettelytapoja, kuten linjauksia siitä, miten palautetta tulisi käsitellä ja kuinka julkista sen pitäisi olla. Tämän perusteella voidaan sanoa, että erityisen tärkeää mahdollisen yhtenäisen palautejärjestelmän luomisessa on koulutuskohtaisten ominaispiirteiden huomiointi. Ongelma palautteen näkyvyydessä sen antajalle tuli esiin myös tässä kohdassa, kun opintoasiainpäälliköt peräänkuuluttivat yhteisiä käytänteitä palautteen käsittelyyn ja sen julkisuuteen liittyen. Tätä aihetta käsitellään tarkemmin seuraavassa kappaleessa. Tarve yhteisille toimintatavoille on siis tiedostettu myös organisaatiotasolla eli tässä tapauksessa tiedekunnissa.

Haastateltavien mukaan yksi suurimmista palautteen keräämiseen liittyvistä haasteista on yhteisten menettelytapojen puute eli jokainen toimija hoitaa sen omalla tavallaan (haastattelun osa 2). Myös Koivulan (2002), Juntusen (2005) ja Laakson (2008) tutkimuksissa ongelmalliseksi koetaan vaihtelevuus palautteenkäsittelytavoissa laitosten välillä. Hajanaiset käytännöt olivat tässä tutkimuksessa yksi tekijä suurimman ongelman eli palautteen huonon näkyvyyden sen antajan suuntaan taustalla. Lisäksi haastateltavat totesivat, että opiskelijat saattoivat olla myös kyllästyneitä antamaan palautteita. Tämä voi johtua osin palautteen

näkymättömyydestä, jolloin opiskelijat kokevat, että palautteen antamisella ei ole mitään merkitystä. Koivula (2002) huomauttaakin, että usein toiminnan kehittäminen saadun palautteen pohjalta koetaan riittäväksi näkymisen osoitukseksi palautteen antajille. Huonosta näkyvyydestä huolimatta kaikki haastateltavat kuitenkin alleviivasivat, että annetulla palautteella oli merkitystä toimintojen kehittämistyössä. Sama ilmiö esiintyi jo aiemmin tässä tutkimuksessa, kun havaittiin, että Jyväskylän yliopiston henkilökunta hyödynsi palautetta opetuksensa kehittämisessä aina tai usein. Myös palautteenantokulttuurin puuttuminen opiskelijoiden keskuudessa mainittiin keskeisenä haasteena. Toisaalta tutkittavat korostivat, että palautteen antamisen tulisi olla luonnollinen osa opiskelua. Myös Juntusen (2005) tutkimuksessa mainitaan haasteena palautemyönteisen ilmapiirin puuttuminen. Viisi haastateltavaa toi esiin pakkopalautteen opiskelijoiden aktivoimiskeinona. Tämä saattoi tarkoittaa esimerkiksi tietyn palauteprosentin täyttymistä kurssia kohden tai pakkona antaa palautetta ennen arvosanan saamista. Suhteellisen monet maininnat haastatteluissa pakkopalautteeseen liittyen olivat yllätys, koska aiemmin tässä tutkimuksessa pakkopalaute nostettiin esiin vain satunnaisia kertoja. Pakkopalaute opiskelijoiden aktivoimiskeinona saattaa siis nousta esille eri hallinnon tasoilla aika ajoin. Koska opintoasiainpäälliköt työskentelevät hallinnon ja organisaation eri tahojen kanssa, on luonnollista, että tämä keino tuodaan esiin erityisesti sitä kannattamatta. Mielenkiintoista oli, että viisi haastateltavaa nosti yhdeksi alhaisen palauteprosentin syyksi opiskelijoiden leimautumisen tietyn opettajan silmissä. Nämä kommentit antoivat aihetta pohtia aika ajoin keskusteluissa esiin noussutta palautteen antamisen anonymiteetin tärkeyttä. Opiskelijoiden näkökulmasta anonymiteetti on keskeinen tekijä, mutta toisaalta opettajat saattavat kokea nimettömän palautteen mahdollistavan esimerkiksi epäasiallisen palautteen antamisen.

Yleisesti ottaen haastateltavien koko toisen osion maininnoista kuvastui, että päämääränä tulisi ennen kaikkea olla uuden palautekulttuurin muotoutuminen, jolloin palaute olisi luonnollinen osa kaikkien palauteprosessiin osallistujien toimintaa. Haastateltavien vastauksien perusteella voitiin sanoa, että uusi palautekulttuuri sisältäisi esimerkiksi seuraavanlaisia piirteitä: palautteen antaminen luonnollisena osana opiskelua (opiskelijat), palautteen kerääminen ja hyödyntäminen luonnollisena osana omaa toimintaa (opettajat), yhteiset palautteen käsittelytavat ja nykyistä yhtenäisemmät opiskelijapalautejärjestelmät. Jotta toimivaan palautteenantokulttuuriin on mahdollista päästä, keskeistä on kehittää erityisesti pa-

lautteen avulla kehitetyn toiminnan näkymistä palautteen antajalle. Myös Venna (2005) päätyi ehdottamaan Juntusen (2005) tekemän kartoituksen pohjalta, että palautejärjestelmien läpinäkyvyyteen tulee panostaa. Vennan (2005) ja myös esimerkiksi Laakson (2008) mukaan palautteen pitää näkyä opiskelijoille ja palauteprosesseja täytyy kehittää jatkuvasti, jotta opiskelijat sitoutuvat palautteen antamiseen (Venna 2005).

## **9.2 Palautetointia määrittävien osa-alueiden tulosten yhteenvetoa ja johtopäätöksiä**

### 9.2.1 Kehittävän ja perinteisen arvioinnin näkökulmia

Vastaajien mielipiteissä korostuivat vahvasti kehittävän arvioinnin piirteet (kysymys 20). Arviointitoiminnan liikkeelle paneva voima oli tutkimuksen mukaan toiminnan kehittäminen. Myös esimerkiksi Manninen ja Kauppi (2008) korostavat, että kehittävässä arvioinnissa tietoa kerätään nimenomaan toiminnan kehittämisen vuoksi. Vaikka tutkittavien mielipiteissä painottuivat yleisesti kehittävän arvioinnin piirteet, yksi keskeinen ominaisuus ei korostunut yhtä paljon kuin muut: arviointi toimintaa läpileikkaavana prosessina oli vähiten esiin nostettu piirre. Tämä voi ilmentää sitä, että arviointia ei osata ehkä nähdä luonnollisena osana toimintaa, vaikka arviointi olisikin osa jokapäiväistä toimintaa. Toisaalta toiminnassa ei välttämättä oikeastikaan olla niin pitkällä, että toimintaa osattaisiin arvioida jatkuvasti, prosessinomaisesti. Jyväskylän yliopistossa olisikin hyvä tarkastella toiminnan jatkuvuutta. Esimerkiksi, kuten jo aiemmin todettiin, palautteen keruu ajoittuu yleensä kurssin loppuun, joten toiminnasta puuttuu kehittäväälle arvioinnille ominainen jatkuvuus ja prosessinomaisuus.

Kun tarkasteltiin sitä, mihin ajankohtaan toiminnan arviointi ja/tai kehittäminen sijoittuivat, paljastui ristiriita. Toisaalta tutkittavien mielestä opetuksen arviointi olisi hyvä sijoittaa toiminnan loppuvaiheeseen tai sen jälkeen, mutta toisaalta samanaikaisesti todettiin, että toimintaa voidaan kehittää jo sen aikana saadun palautteen pohjalta. Ilmeisesti tässä kysymyksessä on vastattu sekä ihanteen että reaali-toiminnan mukaisesti: toiminnan kehittäminen jo sen aikana nähdään hyvänä asiana, mutta se ei välttämättä toteudu käytännössä vaan arviointi suoritetaan jälkikäteen. Aikaisempiin tuloksiin (lomakkeen kysymys 17) peilaten

tämä suuntaus on ollut myös nähtävissä: palautetta kerätään ensisijaisesti kurssin jälkeen tai sen loppupuolella. Tämä tapa on esimerkiksi Mannisen ja Kaupin (2008) sekä Tynjälän (2004) mukaan liitetty perinteiseen malliin arvioinnista. Tällöin arviointitapahtumat saattavat olla erillisiä itse oppimisprosessista (Manninen & Kauppi 2008; Tynjälä 2004). Jos ja kun arviointi tapahtuu vasta toiminnan jälkipuoliskolla, toimintaa ei pystytä arvioimaan ja kehittämään sen aikana, vaikka siihen saattaisi olla tarvetta. Tämä toimintatapa ei myöskään yllätä, koska aikaisemmin todettiin, että tutkittavat eivät miellä kovin vahvasti arviointia koko toimintaa läpileikkaavaksi prosessiksi. Tynjälän (2004) mukaan tällöin keskitytään vain lopputulokseen eikä kiinnitetä huomiota niinkään ajattelussa tapahtuneeseen muutokseen tai oppimisprosessiin.

Haastattelun kolmannessa osiossa puolestaan selvitettiin opintoasiainpäälliköiden käsityksiä arvioinnista yleisesti ja etsittiin vastauksista sisällöllisiä yhteneväisyyksiä. Lisäksi sisältöjä tarkasteltiin sen suhteen, minkälaisia kehittävän tai perinteisen arvioinnin piirteitä niistä löytyi. Arviointiin ja sen tärkeimpiin päämääriin sekä tavoitteisiin liittyvistä vastauksista rakennettiin neljä teemaa: tavoitteellisuus, kehittäminen, laadukkuus ja resurssit. Tavoitteellisuuteen liitettiin esimerkiksi tavoitteiden asettaminen, niiden saavuttaminen sekä toteutumisen arviointi. Tässä tapauksessa oli havaittavissa ero tarkasteltaessa organisaatiotasoa ja yksilöiden näkökulmaa: Kun lomakkeella tiedusteltiin hyvän opetuksen piirteitä, vastaajat eivät tuoneet tavoitteellisuutta lainkaan esiin, kun taas organisaatiotasolta käsin asiaa pohtineet opintoasiainpäälliköt toivat sen esiin. Toiseksi teemaksi muodostui kehittäminen, jolla viitattiin ylipäänsä toiminnan kehittämiseen arvioinnin avulla ja opetussuunnitelmien uudelleen työstämiseen. Kun arvioinnin keskeisenä osa-alueena on kehittäminen, kyseessä on kehittävän arvioinnin piirre (Kauppi 2005; Manninen ja Kauppi 2008). Arviointi yhdistettiin myös toiminnan, järjestelmien, koulutuksen ja henkilökunnan laadukkuuteen. Tässä tapauksessa arviointi ja laatu miellettiin toisiinsa kiinteästi liittyviksi asioiksi. Lisäksi laatua määriteltiin enemmän konkreettisen toiminnan kuin teoreettisten näkökulmien kautta. Sama ilmiö tuli tutkimuksessa myös silloin esille, kun tarkasteltiin laatukulttuurin piirteitä. Resurssiteema puolestaan koostui sisällöistä, joissa korostui resurssien merkitystä toteutuneen tai toteutumatta jääneen toiminnan kannalta. Resurssien painottuminen ei ollut yllättävää, koska haastateltavat havainnoivat ja tiedostavat jo asemansa puolesta mahdollisia kehittämiskohteita, joihin ei välttämättä ole tarpeeksi resursseja käytettävissä. Tämän tutkimuksen

teoriatarkastelu painottui perinteisen ja kehittävän arvioinnin näkökulmiin, mutta tässä kysymyksessä ei kuitenkaan alun perin käytetty tätä kahtiajakoa vaan haastateltavat saivat vapaasti kuvailla käsityksiään arvioinnista yksikössään. Tämän vuoksi vastausten ja teorian yhteneväisyydet ovat vähäisiä. Tämän kysymyksen myötä arviointi näyttäytyi hyvin erilailta määriteltynä kuin tutkimuksen teoriaan valittu näkökulma kahdesta arvioinnin eri suuntauksesta.

Haastateltavat kuvailivat myös heidän yksikössään tapahtuvaa arviointiprosessia. Puolet vastaajista toi esiin niin palautteen antajien kuin sen vastaanottajienkin osallistumisen arviointiprosessiin. Tämä vuorovaikutuksellinen palauteprosessi kuvastaa kehittävän arvioinnin toimintatapaa, jossa aktiivisina toimijoina ovat niin oppijat kuin opettajatkin (Kauppi 2005; Tynjälä 2004). Lisäksi Kauppi (2005) huomauttaa, että eri toimijoiden käsitykset ja perspektiivit toimivat yhteistoiminnallisena voimavarana. Vastaavasti puolet tutkittavista toi esiin perinteisen arviointinäkemys, koska he painottivat arvion antavaa osapuolta arviointiprosessissa. Perinteisessä lähestymistavassa arvioinnin suorittaja onkin opettaja eikä itse oppija osallistu arviointiin (Tynjälä 2004). Arvioinnin näkyvyyden ja oppimisprosessin onnistumisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että myös opiskelijat osallistuvat arviointiprosessiin. Vaikka arviointia kerrottiin suorittavan kehittävän arviointimallin tapaan jatkuvasti, myös perinteinen arviointinäkemys tuli esiin joissakin kuvauksissa. Tällöin haastateltavat puhuivat arvioinnin toteuttamisesta toiminnan jälkeen. Haastatteluissa siis toistuivat samankaltaiset ajatukset toiminnasta kuin kyselylomakkeen vastauksissa. Arviointitoimintaa kuvattiin jatkuvaksi ja prosessinomaiseksi, mutta samalla toiminnan kerrottiin olevan myös kertaluonteista. Vaikka siis arvioinnin sanottiin olevan prosessinomaista, niin käytännön kuvailun perusteella se osoittautui myös kertaluonteiseksi. Tämä voi johtua siitä, että prosessinomaisuus on termi, joka voidaan ymmärtää monella eri tapaa. Toisaalta on mahdollista, että prosessinomaista toimintaa voi olla käytännössä vaikeampi toteuttaa kuin kertaluonteista toimintaa.

Koska kehittävän arvioinnin toimintamallit takaavat arvioitavan toiminnan mahdollisimman hyvän vaikuttavuuden ja onnistumisen (Manninen & Kauppi 2008), tulisi näitä malleja käyttää enemmän esimerkiksi niin oppimisen arvioinnissa kuin yliopiston yksiköiden kehittämisessäkin. Toisaalta on huomioitava koulutuksen ja oppimisprosessien monitahoiset

luonteet, joita jo itsessään on vaikea arvioida. Näin ollen ei välttämättä ole mielekästä hyödyntää vain kehittävän arvioinnin suuntausta, vaan tulisi panostaa myös muihin suuntauksiin ja menetelmiin, jotka mahdollisesti ovat käyttökelpoisempia kuin kehittävä arviointi. (Kauppi 2005.) Arviointiprosesseissa tuleekin hyödyntää kulloinkin tarkoituksenmukaisinta lähestymistapaa eikä aina turvautua pinnalla olevaan arviointitrendiin, kuten tällä hetkellä kehittävän arvioinnin suuntaukseen.

### 9.2.2 Laatukulttuurin tarkastelua

Kyselyyn osallistuneilla henkilöillä oli vaihtelevia näkemyksiä laadun eri osa-alueista. (kysymys 21). Laadun määrittely tarkoituksenmukaisuutena, oikeudenmukaisuutena ja tasavertaisuutena painottuivat eniten. Esimerkiksi Harveyn ja Greenin (1993) mukaan tarkoituksenmukaisuudennäkökulmaa sovelletaan esimerkiksi pohdittaessa, onko kurssi tarjonnut oikeassa suhteessa tietoa tai onko valmistuneiden määrä suhteessa työelämän kysyntään oikeasuuntainen. Toisaalta lähestymistapaa käytetään myös, kun arvioidaan asetettujen tavoitteiden saavuttamista (Harvey & Green 1993; Green 1994; Harvey & Knight 1996). Tarkoituksenmukaisuuden painottuminen oli luonnollista, koska yliopistossa on perinteisesti arvioitu paljon erilaisten, asetettujen tavoitteiden toteutumista. Näitä tavoitteita on arvioitu konkreettisilla mittareilla ja ne ovat olleet näkyvästi esillä korkeakoulujen arjessa. Siksi ei olekaan yllättävää, että tarkoituksenmukaisuus valittiin yhdeksi tärkeimmistä laadun ominaisuuksiksi. Oikeudenmukaisuuden ja tasavertaisuuden korostuminen laadun tärkeimpänä ominaisuutena oli yllättävää, koska nämä käsitteet eivät sisälly mihinkään teoriassa tarkasteltuihin laatumääritelmiin vaan tutkijat ovat lisänneet ne itse valittavien piirteiden joukkoon. Toisaalta koska kyseessä ovat länsimaisessa kulttuurissa yleisesti korkealle arvostetut arvot, ei ole yllättävää, että tutkittavat valitsivat tämän laatupiirteiden yhdeksi tärkeimmistä. On myös mahdollista, että nykyisiä määritelmiä laadusta ei tunnusteta laatukulttuurin piirteiksi, jolloin ne eivät tulleet myöskään valituiksi. Vähiten puolestaan korostuivat laatu tuottavuutena sekä säännönmukaisuutta ja virheettömyyttä. Näille laatuperspektiiveille yhteistä on laadun todentaminen erilaisten standardien avulla (Green 1994; Harvey & Knight 1996; Ursin 2007). Lähestymistavoissa oletetaan, että laatua voidaan helposti mitata, joka ei välttämättä toimi koulutuksen piirissä. (Green 1994; Harvey & Knight 1996). Tähän näkökulmaan peilaten on luonnollista, että tässä tutkimuksessa tuottavuus se-

kä säännönmukaisuus ja virheettömyys olivat vähiten valittuja vaihtoehtoja tärkeimmiksi laatukulttuurin ominaisuuksiksi. Toisaalta Koivulan (2002) tutkimuksessa opetuksen laadun keskeisenä osana olivat jatkuvuus ja yhdenmukaisuus. Tässä tapauksessa Koivulan (2002) tutkimuksen ja tämän tutkimuksen huomiot eroavat toisistaan.

Kun tarkasteltiin keskeisimpiä laatukulttuurin piirteitä vastaajien laitoksella, havaittiin, että niitä ei ollut (kysymys 22). Tämä voi tarkoittaa, että laatukulttuuri sisältää lukuisia tärkeitä ominaisuuksia, joista ei ole mahdollista nimetä tärkeimpiä. Toisaalta on myös mahdollista, että vastaajat eivät osa tunnista laatukulttuurin piirteitä omalla laitoksellaan. Vaikka laadusta puhutaan paljon ja laatutyötä tehdään yliopistoissa, laatu-käsite on epämääräinen eikä sitä osata välttämättä määritellä (esim. Harvey & Green 1993; Green 1994; Harvey & Knight 1996; Sallis 1996; Knight & Trowler 2000; Koivula 2003; Nuutinen 2005 ja Ursin 2007). Vastauksista oli kuitenkin mahdollista erottaa laatukulttuurin piirteitä, joita pidettiin muita tärkeämpinä. Keskeisimpinä laatukulttuurin ominaisuuksina mainittiin erityisesti laatu tarkoituksenmukaisuutena, laatu toiminnan kehittämisenä sekä laatu oikeudenmukaisuutena ja tasavertaisuutena. Vastaajien henkilökohtaiset mielipiteet ja arviot laitoksen laatukulttuurin piirteistä olivat osittain yhteneviä. Yleisesti ottaen toiminnan kehittäminen on tällä hetkellä esillä niin keskusteluissa kuin käytännön toiminnassakin, joten ei ole yllättävää, että se nousi esiin myös keskeisenä laatukulttuurin piirteenä. Kuten edellisessä kysymyksessä, tässäkin tapauksessa korostuivat laatukulttuurin ominaisuudet, jotka poikkesivat osin esimerkiksi Harveyn ja Greenin (1993) sekä Ursinin (2007) laatumääritelmistä.

Kahden edellisen kysymyksen vastauksia tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon myös Harveyn ja Greenin (1993) laatujaottelun rajoitteet koulutus kontekstissa. Vaikka jaottelu on usein käytössä, silti laatua korkeakoulun näkökulmasta tutkineet henkilöt (esim. Harvey & Knight 1996) painottavat, että mallin joku osa on aina ongelmallinen tarkasteltaessa nimenomaan koulutuksen laatua. Laatu-termi on ongelmallinen koulutuksen kontekstissa, koska termiä ei ole alun perin käytetty tässä yhteydessä vaan se on otettu käyttöön teollisuuden ja liiketalouden käsitteistöstä koulutusalan kentälle (Newton 2002). Vaikka laatua yliopisto-kontekstissa onkin yritetty määritellä siten, että se olisi mahdollisimman toimiva ja tarkoituksenmukainen, siinä ei ole onnistuttu tarpeeksi hyvin. Kaikissa malleissa on omat ongelmansa sekä rajoitteensa ja usein joudutaankin soveltamaan useita eri laatumääritelmiä sa-

manaikaisesti. Tässäkin tutkimuksessa törmättiin useasti laadun määrittelyongelmiin ja huomattiin, että paljon sovelletut laatumääritelmät eivät sopineet kunnolla yliopistokontekstiin. Näin ollen jatkossa voisikin olla tarpeen määrittää laatua aiempaa tarkemmin nimenomaan koskemaan korkeakoulukenttää.

Haastattelun viimeisessä osiossa selvitettiin tutkittavien käsityksiä laadusta ja sen merkitystä heidän yksiköissään. Haastateltavat määrittelivät laatua moniulotteisesti ja kuvaukset vaihtelivat yksityiskohtaisista esimerkeistä yleisiin laatumääritelmiin. Laatua kuvattiin esimerkiksi siten, että noin puolet opintoasiainpäälliköistä toi esiin opetuksen laadun, tutkimuksen laadun, Jyväskylän yliopistossa suoritettavat laatuauditoinnit, oppimisen laadun ja laadun arkipäiväisenä toimintana. Lisäksi korostuivat resurssien riittämättömyys ja niiden oikea kohdentaminen. Näissä kattavissa ja laajoissa laatuhaastattelussa tuli hyvin esille haastateltavien toimintaympäristö. Mielenkiintoista olikin huomata, että haastateltavat määrittelivät laatua ylipäänsä laadukkaiden toimintojen kautta sen sijaan, että olisivat pohtineet laatua teoreettisesti, kuten laatua tarkoituksenmukaisuutena. Sallis (1996) huomauttaakin, että laatu ymmärretään usein juuri tällä tavalla eli laatua kuvaillaan yleisesti ja kokemukseen pohjautuen eikä sen syvempään olemukseen tai merkitykseen kiinnitetä huomiota. Tässä tapauksessa vertailu tutkimuksen laatumääritelmiin ei siis ollut relevanttia, koska ilmiötä kuvailtiin eri näkökulmasta ja käytetyt termit ovat erilaisia kuin teoriaosuudessa esiin nostetut termit. Lisäksi ei ollut mahdollista tietää, mitä esimerkiksi opetuksen laatu kunkin haastateltavan kertomana tarkoitti, koska haastattelussa ei pyydetty tarkempia määritelmiä laadulle. Haastateltavat eivät myöskään tuoneet niitä itse esiin. Haastattelutilanteissa ajaututtiinkin samaan käsitteen määrittelyn ongelmaan, mitä teoriassa oli käsitelty. Laatu käsitteenä on siis epäselvä ja sen määrittely on usein hankalaa (esim. Harvey & Green 1993; Green 1994; Harvey & Knight 1996; Sallis 1996; Knight & Trowler 2000; Koivula 2003; Nuutinen 2005 ja Ursin 2007). Haastattelun aikana oletettiin, että laatu toiminnossa ilman sen tarkempaa määrittelyä tarkoitti samaa asiaa niin haastateltaville kuin haastatteliijoillekin. Jälkeenpäin oli kuitenkin mahdotonta sanoa, oliko haastatteluun osallistuneilla ollut yhteinen ymmärrys laadusta ja sen merkityksestä vai ei.

Tuloksia tarkasteltaessa onkin jälleen otettava huomioon, että laatu käsitteenä ei ole alun perin kehittynyt korkeakoulutuksen kentällä, vaan se on lainattu sinne teollisuuden ja liike-



talouden käsitteistöstä (Newton 2002). Tästä syystä valmiit laatumääritelmät eivät välttämättä aina sellaisenaan sovi koulutuksen kontekstiin, vaan niistä on täytynyt muokata mahdollisimman sopivat siihen ympäristöön. Kun otetaan huomioon laadun kontekstisidonnaisuus ja se, että laatu voi tarkoittaa eri henkilöille eri asioita tai se voi saada erilaisia merkityksiä tilanteesta riippuen samankin yksilön mielipiteissä (esim. Harvey & Green 1993), ei ole yllättävää, että myös haastatteluissa eri henkilöt toivat erilaisia laatu näkökulmia esiin. Vastaajien käsitykset erosivat toisistaan, mutta myös yhden haastateltavan esittämät näkemykset olivat sisällöltään moninaisia. Lisäksi mielenkiintoinen piirre laatuosaan liittyvissä vastauksissa oli, että niistä oli löydettävissä selkeästi kaksi perinteistä yliopiston tehtävää (tutkimus ja koulutus), mutta kolmas, yhteiskunnallinen vuorovaikutus, ei tullut esiin yhtä selkeästi. Esimerkiksi auditoinnit omalta osaltaan toivat tätä kolmatta tehtävää esiin, mutta ne eivät varsinaisesti olleet sitä.

Kaiken kaikkiin arviointiin ja laatukulttuuriin liittyvien kysymyksien vastausten pohjalta voitiin todeta, että palautekäytännöissä ja –toiminnassa oli paljon eroavaisuuksia tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kesken. Taustalla saattavat olla esimerkiksi tieteenalojen erilaiset toimintakulttuurit ja vastaajien tehtäväkuvat. Näitä seikkoja ei kuitenkaan ollut mahdollista selvittää tämän tutkimuksen puitteissa. Keskeistä on myös huomata, että arviointiin ja laatukulttuuriin liittyvissä kysymyksissä esiintyi paljon ei osaa sanoa- vastauksia. Tämä voi osaltaan kertoa siitä, että vastaaja ei yksinkertaisesti tiennyt kysytyistä asioista ja ilmiöistä tai sitten he eivät jaksaneet vastata kysymyksiin kunnolla. Jos kyseessä on ensin mainittu tilanne, voidaan yleisesti pohtia, kuinka hyvin laatukulttuuri on jalkautunut ja konkretisoitunut Jyväskylän yliopistossa. Lisäksi henkilökunnan mielipiteissä korostui vahvasti kehittävän arvioinnin piirteet. Tämä oli oletettavissa korkeakoulupolitiikan linjausten ja niiden myötä korkeakouluissa muodostuneiden arviointitrendien perusteella. Perinteisestä arvioinnista on siirrytty kohti kehittävää arviointia.

### 9.2.3. Kehittäminen

Palautteen kerääminen on turhaa, ellei sitä hyödynnetä. Tutkimuksessa selvitetttiinkin minikälaista kehittämistyötä ja –toimia palautteeseen liittyen Jyväskylän yliopistossa toteutettiin. Yhtenä palautteen käsittely- ja hyödyntämiskanavana voi toimia opetuksen kehittämisen

työryhmä tai vastaava toimielin. Karjalaisen (2004, 8) mukaan opetuksen kehittämistyöryhmät ovatkin muodostuneet asiantuntijaelimiksi ja opetuksen johtamisen työkaluiksi korkeakouluissa. Kun kysyttiin opetuksen kehittämistyöryhmän olemassaolosta, suurin osa Jyväskylän yliopiston henkilökunnasta tiesi, että heidän yksikössään oli opetuksen kehittämistyöryhmä tai vastaava toimielin (kysymys 23). Kuitenkin melkein neljännes vastaajista ei osannut sanoa, oliko ryhmää olemassa. Silti tiedekuntien laatukäsikirjojen ja koulutusstrategioiden mukaan jokaisessa tiedekunnassa tai laitoksilla on kyseinen toimielin. Vaikka tutkimuksen mukaan suurin osa tiesi ryhmän olemassaolosta, ryhmän tarkempia tehtäviä ei kuitenkaan osattu määrittellä. Kuitenkin yksilön olisi tärkeää tietää, missä tiettyjä organisaation asioita, esimerkiksi opetuksen kehittämistä harjoitetaan, jotta hän voi halutessaan ottaa osaa siihen. Tutkimus siis osoittaa, että suhteellisen suuri osa Jyväskylän yliopiston tutkimukseen osallistuneista henkilöistä ei tiedä, mitä asioita opetuksen kehittämistyöryhmässä on mahdollista käsitellä ja kehittää. Kehittämistyön konkretisoitumisen kannalta on merkittävämpää, että henkilökunta tietää ryhmän toimintatavoista kuin vain sen olemassaolosta.

Vajaa puolet henkilöstöstä ilmaisi, että heidän laitoksellaan järjestettiin opetuksen palautteenkäsittelytilaisuuksia vähintään lukuvuosittain (kysymys 26). Palautteenkäsittelytilaisuudet voisivatkin olla yksi hyvä kanava palautteen näkyvyydelle, jos opiskelijat pääsevät osallistumaan niihin ja jos niitä järjestetään tarpeeksi usein. Toisaalta opiskelijoiden olisi oltava aktiivisia osallistumaan tapahtumiin, jos niitä järjestetään. Esimerkiksi Nuutisen (2005) mukaan tärkeä osa opetuksen huippulaatua ovatkin palautteeseen pohjautuvat kehittämiskeskustelut opiskelijoiden ja opettajien kesken. Kyselylomakkeella kartoitettiin myös suurempien kokonaisuuksien arviointia (kysymys 27). Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että suurempien kokonaisuuksien arviointi oli melko vähäistä tai se ei ollut opetusta antavien tai sitä organisoivien henkilöiden tiedossa. Tämä osoittaa osaltaan, että suurempien kokonaisuuksien arviointi ei ole systemaattista ja osana normaalia palautteenkäsittelytoimintaa Jyväskylän yliopistossa.

Kurssipalautteiden keräämisen kehittäminen viimeisen kolmen vuoden aikana oli kohdentunut erityisesti erilaisten lomakkeiden ja kyselyiden kehittämiseen (kysymys 27). Vastauksista kävi ilmi, että tutkittavat eivät juuri tuoneet esiin systemaattista kurssipalautteen kehittämistyötä. Sekä tässä tutkimuksessa että Juntusen (2005) kartoituksessa toteutetut kehittä-

mistoimet olivat samantyyllisiä eli keskiössä oli lähinnä palautelomakkeiden muokkaaminen ja kehittäminen. Kummassakaan tutkimuksessa palautteen kehittämisessä ei ollut selkeää systemaattisuutta. Lisäksi tässä tutkimuksessa huomattiin, että vajaa puolet vastaajista ei osannut sanoa, oliko kehitystyötä ylipäänsä tehty. Tämä voi merkitä sitä, että kehittämis työ ei ole jokapäiväistä toimintaa kaikille ja toisaalta sitä, että palautteenkeruun kehittämistä toteuttavat vain tietyt henkilöt.

Tutkittavilta tiedusteltiin myös, miten he halusivat kurssipalautteen keräämistä kehitettävän (kysymys 29). Eniten korostettiin palautteen merkityksen nostamista, jolla viitattiin erityisesti opiskelijoiden vastausprosentin nostamiseen sekä palautteen hyödyntämisen ja käsittelyn näkyväksi tekemiseen. Yhteistä palautejärjestelmää sekä toivottiin että kauhusteltiin lähes yhtä paljon. Yhtenäisen ja kaikille samanlaisen palautejärjestelmän luomisessa peräänkuulutettiin valmiita, mutta tarpeen mukaan täydennettäviä ja muokattavia palautelomakkeita. Huomionarvoista oli, että yhteiseen palautejärjestelmään liittyvät vastausten yksityiskohdat keskittyivät lähinnä lomakkeen muotoiluun eikä tutkittavat esimerkiksi ottaneet kantaa palautteen käsittelyyn tai hallinnollisiin toimenpiteisiin. Myös Juntunen (2005) huomioi tutkimuksessaan palautejärjestelmäkäsitteen kaksijakoisuuden eli sen ymmärtämisen joko laaja-alaisena, kaikki vaiheet kattavana prosessina tai vain tiettyinä tapana kerätä palautetta. Tämä vain tiettyyn tapaan nojautuva lähestymistapa kuvastaa osaltaan yhteisten käytänteiden puuttumista, jolloin on helpointa lähteä liikkeelle jostain konkreettisesta seikasta, kuten lomakkeesta ja sen sisällöistä. Kuitenkaan yhtenäisen palautejärjestelmän kehittämistä ei osan mielestä nähty ollenkaan tarpeellisena, vaan nykyiset käytännöt koettiin tarpeeksi toimiviksi. Lisäksi vastaajat toivat myös esiin, että kurssipalautteen tulisi sulautua osaksi normaalitoimintaa. Palautteen antamista anonyymisti sekä kannatettiin että vastustettiin. Toisaalta anonyymius koettiin palautteen antoaktiivisuutta nostavana tekijänä, mutta tutkittavien mukaan se voi tuoda mukanaan myös ikäviä lieveilmiöitä, kuten asiattoman palautteen. Lisäksi hyvien käytänteiden jakaminen ja keskustelevampi palautekulttuuri olivat toivottuja kehityssuuntia. Myös tämän kysymysten vastausten perusteella (vrt. kysymys 14) voidaan nostaa esiin koko palauteprosessin vajaavainen rakenne: palautteen näkymättömyys sen antajalle, joka voi johtaa negatiiviseen kierteeseen. Koska palautteen avulla kehitetty toiminta ei näy opiskelijoille, he eivät koe palautteen antamista mielekkääksi. Tällöin opiskelijoiden palautevastausprosentti jää alhaiseksi.

Tutkimuksen mukaan yhtenäinen opiskelijapalautejärjestelmä oli siis sekä toivottu että kauhisteltu asia. Nämä kaksi näkökulmaa tulivat esiin myös haastatteluissa. Lisäksi opintoasiainpäälliköt toivat esille muitakin samoja kehittämisenäkökulmia kuin kyselylomakkeeseen vastanneet henkilöt. Esimerkiksi palautteen merkityksen nostamista peräänkuulutettiin ja palautetoimintojen kehittämistä osaksi normaalitoimintaa toivottiin. Näiden ja myös kyselylomakkeen vastausten perusteella voidaan todeta uudenlaisen palautekulttuurin luomisen tarpeellisuus.

#### 9.2.4 Hyvästä opetuksesta ja oppimiskäsityksistä

Kaiken kaikkiaan Jyväskylän yliopiston henkilökunnan mielestä tarkastellut hyvän opetuksen piirteet olivat melko tai erittäin tärkeitä (kysymys 30). Vastauksia tarkasteltaessa on kuitenkin huomioitava, että kysymys oli sisällöltään sellainen, että se saattoi ohjata tutkittavia vastaamaan vahvasti positiivisesti. Opettajan myönteinen asenne ja opiskelijoiden yhdenvertainen kohtelu kurssin arvosanoja annettaessa olivat tärkeimmät hyvän opetuksen piirteet. Eniten tutkittavien vastaukset jakaantuivat, kun kysyttiin opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksista opetuksen sisältöön ja vaihtoehtoista kurssin suoritustavoista. Molemmat mielipiteitä eniten jakaneet väittämät olivat sisällöltään opiskelijalähtöisiä: niissä korostettiin opiskelijan vastuuta ja vaikuttamismahdollisuuksia opetukseen. Opiskelijoiden vastuuttamista ja mahdollisuuksia kehittää toimintaympäristöään ei siis pidetä vastaajien keskuudessa yhtä tärkeänä kuin esimerkiksi opettajalähtöisiä hyvän opetuksen piirteitä. Tämä on Takalan ja Arosen (1995) mukaan puute hyvässä opetuksessa, koska heidän mukaan esimerkiksi työskentelytapojen valinnaisuus on olennainen osa hyvää opetusta. Ylipäänsä voidaan sanoa, että hyvän opetuksen piirteistä opettajaan itseensä kohdistuvia ominaisuuksia pidettiin tärkeämpinä kuin opiskelijoihin liittyvää toimintaa, esimerkiksi palautteeseen reagoimista. Tämä tulos ilmentää osaltaan samaa ongelmaa kuin palautteen käsittelyn ja hyödyntämisen kohdallakin on todettu: opiskelijoiden suuntaan kohdistuvan toiminnan esimerkiksi palautteen avulla kehitetyn toiminnan näkymättömyys opiskelijoille.

Eri opetusmuotojen hyvän opetuksen piirteet luokiteltiin kahdeksaan eri luokkaan (kysymys 30). Luokat olivat vuorovaikutus, sisältö ja asiantuntijuus, opetuksen puitteet, ohjaus ja tuki, havainnollistaminen, motivointi, luottamus ja kunnioitus sekä aktiivisuus ja luovuus.

Näiden lisäksi tehtiin luokat sekalaiset ja luokittelemattomat. Vastauksissa vuorovaikutus oli eniten korostettu ominaisuus kaikkien opetusmuotojen kohdalla. Tämä ei ollut yllättävää, koska vuorovaikutuksellisuus on myös teorian mukaan olennainen osa hyvää opetusta (esim. Ylijoki 1994; Takala & Aronen 1995). Vuorovaikutus on yleisesti ottaen myös helppo mieltää hyvän opetuksen tunnusmerkiksi. Mielenkiintoista oli, että sisältö ja opettajan asiantuntijuus painoutuivat vain luento-opetuksessa. Tämä tulos on looginen, jos luento-opetus nähdään perinteiseen tapaan opettajajohtoisena tilanteena, jossa suurempi vastuu on asiantuntijaluennoitsijalla kuin kuuntelevalla opiskelijalla. Toisaalta esimerkiksi käytännön harjoituksen kohdalla opettajan asiantuntijuus voisi korostua tutkimustuloksia enemmän, koska opettajan rooli tämän opetustilanteen sujumisen kannalta on merkittävä. Joka tapauksessa tutkimuksen tulos voi viitata ylipäänsä siihen, että perinteisestä opettajajohtoisesta opetuksesta on siirrytty suurelta osin luentoja lukuun ottamatta opetustilanteisiin, joissa korostuu niin opettajan kuin opiskelijoiden tietämys ja osaaminen. Opetuksen puitteet hyvän opetuksen merkittävänä kriteerinä tuli esille puolestaan odotetusti verkko-opetuksessa, koska verkkoympäristö ja siihen liittyvä tekniikka ovat edellytys tämän opetusmuodon toteuttamiselle.

Ohjaukseen ja tukeen viitattiin kaikkien opetusmuotojen kohdalla vähäisesti. Vaikka yleisesti koulutuksen kentällä on painotettu ohjauksen ja tuen kasvanutta merkitystä, tutkimukseen osallistuneet henkilöt eivät kuitenkaan korostaneet näitä tärkeiksi hyvään opetukseen kuuluviksi seikoiksi. Mielenkiintoinen huomio oli myös, että erityisesti kysyttäessä ohjaustilanteeseen liittyviä hyvän opetuksen piirteitä, vastaajien mielipiteissä ei juuri tullut esille ohjauksen ja tuen merkitys näissä tilanteissa. Voi olla, että kysytyt opetusmuoto sisältää itsestään selvästi ohjaukselliset piirteet ja siksi niitä ei ole enää erityisesti korostettu. Toisaalta kuitenkin on melko hämmäntävää, että ohjaustilanteeseen ei liitetä tuen ja ohjauksen ominaisuuksia, koska ohjaustilanteeseen kuuluu merkittävästi tuen ja neuvonnan tarjoaminen. Havainnollistaminen oli puolestaan merkittävässä asemassa luento-opetuksen, käytännön harjoituksen ja verkko-opetuksen kohdalla. Nämä opetusmuodot ovat luonteeltaan sellaisia, että niiden käytön onnistuminen vaatii muita kysytyjä opetustilanteita enemmän havainnollistamista, joten tutkimustulos oli tältä osin odotettu.

Motivoivan toiminnan ja ilmapiirin piirteet eivät painottuneet aineistossa mitenkään merkittävästi. Esimerkiksi Ylijoki (1994) huomauttaa, että osallistujien asennoituminen muodostaa perustan koko opetustilanteelle. Ja toisaalta tässä tutkimuksessa on aiemmin tullut esille, että opettajan myönteistä asennetta opetustyössä pidettiin erittäin tärkeänä. Onkin hiukan yllättävää, että motivointi ei korostunut enempää hyvän opetuksen piirteenä. Luottamus ja kunnioitus mainittiin merkittävänä piirteenä vain kysyttäessä hyvän ohjaustilanteen ominaisuuksista. Ohjaustilanne onkin usein luonteeltaan sellainen, jossa opiskelijan ja opettajan välillä on muita opetusmuotoja henkilökohtaisempi suhde, joten luottamuksen ja kunnioituksen liittäminen näihin tilanteisiin on luonnollista. Seminaarityöskentely voi usein olla samantyylinen kuin ohjaustilanne, joten oli yllättävää, että luottamus ja kunnioitus eivät tulleet esille tässä opetusmuodossa. Lisäksi tutkittavat viittasivat aktiivisuuteen ja luovuuteen suhteellisen vähän jokaisen kysytyn opetusmuodon kohdalla. Havainto on hiukan yllättävä, koska laadukkaaseen oppimistilanteeseen ja toimintaan on nykyään usein liitetty opiskelijoiden oman aktiivisuuden kasvattaminen. Esimerkiksi Harvey ja Green (1993) ovat tuoneet esille yliopistokontekstia koskevassa laatumääritelmässään muutoksellisuuden, jossa tässä yhteydessä painotetaan esimerkiksi opiskelijoiden ohjaamista kriittisemmän ajattelun ja aktiivisemmän toimijuuden suuntaan. Heidän mukaan aktiivisuus kasvattaa opiskelijoiden itsetuntoa osallistua erilaisiin muutosprosesseihin ja halua vaikuttaa niihin (Harvey & Green 1993). Sekalaisiksi luokiteltuja ilmaisuja sisältyi jokaiseen opetusmuotoon. Erityisen paljon niitä oli sekä käytännön harjoituksen että ohjaustilanteen kohdalla. Molemmissa tapauksissa noin viidesosa maininnoista sijoitettiin sekalaiset- luokkaan. Näistä maininnoista olisi ollut mahdollista erottaa joitakin erillisiä luokkia, mutta niiden rajaaminen suhteessa muihin luokkiin koettiin ongelmalliseksi. Luokista olisi muodostunut vahvasti tiettyyn opetusmuotoon liittyviä piirryhmiä, joka olisi osaltaan voinut johtaa vinoutuneeseen tulosten tulkintaan.

Yleisesti ottaen oli mielenkiintoista huomata, että tavoitteellisuutta ja opetuksen tavoitetta ei mainittu eri opetusmuotojen kohdalla kuin vain muutaman hajamaininnan verran. Tämä on melko odottamatonta, koska kuitenkin nykyään koulutuksen kentällä korostetaan opetuksen tavoitteellisuutta ja sen suhdetta hyvään, laadukkaaseen ja onnistuneeseen arviointiin. Kuitenkin, kuten arviointia pohdittaessa huomattiin, opintoasiainpäälliköt toivat tavoitteellisuuden vahvasti esiin koskien organisaatiotason toimintaa. Lisäksi yleisinä havaintoi-

na voitiin kunkin opetusmuodon kohdalla todeta, että luento-opetuksessa painottui opettajan ominaisuudet, seminaarityöskentelyssä vuorovaikutteisuus ja osallistuvuus ja käytännön harjoituksessa teorian ja käytännön yhdistäminen sekä käytännön työskentely eli painopiste oli tässä opetusmuodossa opiskelijoiden oman toimijuuden kehittymisessä. Nämä tulokset olivat odotettavissa, koska kyseisten opetusmuotojen kohdalla korostuivat niitä yleisesti kuvaavat ja luonnehtivat piirteet. Ohjaustilanteessa korostui se, että toisaalta alleviivattiin ohjaajan ja ohjattavan tasavertaisuutta, mutta toisaalta tuotiin myös esiin ohjaajan rooli neuvojana ja tiedollisesti pätevämpänä henkilönä kuin opiskelija. Onkin ristiriitaista, että samaan aikaan korostettiin niin yhdenvertaisuutta kuin eri tiedon tasoilla olemista. Ohjaustilanteelle hyvin ominaisia olivat myös luottamukseen, kunnioitukseen ja avoimuuteen viittaavat kommentit. Nämä ominaisuudet ilmentävät, että ohjaushetki voi usein olla melko henkilökohtainen, luottamusta ja kahdenkeskistä jakamista vaativa tilanne. Hyvään verkko-opetukseen puolestaan kuului keskeisesti havainnollistaminen, joka kuvaa opetusmuodon puitteita ja edellytyksiä. Kuitenkin tämän opetusmuodon kohdalla vastaajat huomauttivat muista opetusmuodoista poiketen, että he eivät olleet käyttäneet tätä tyyliä vielä tai se oli heille vieras. Toisaalta osa vastaajista painotti myös sitä, että ei ole ylipäänsä törmännyt vielä hyvään verkko-opetukseen. Tämä opetusmuoto onkin yksi uusimmista, joten on luonnollista, että siitä on joko vähän tai ei ollenkaan kokemusta.

Pohdittaessa tämän osion tutkimustuloksia tulee huomioida, että henkilöiltä kysyttiin hyvään opetukseen liittyviä piirteitä, jolloin he ovat voineet joko vastata arkirealismiin tai ideaalien pohjalta. Ylijoki (1994) huomauttaakin, että opettajilla saattaa olla kaksi käsitystä hyvästä opetuksesta: ideaali- ja arkikäsitys. Nämä käsitykset eivät välttämättä vastaa toisiinsa eli käytännössä saatetaan toimia erilailla kuin mitä ideaalikäsityksen mukainen toiminta olisi (Ylijoki 1994).

Konstruktivismia ja behaviorismia kuvaavien mittareiden mukaan vastaajat olivat enemmän konstruktivistisia kuin behavioristisia näkemyksiltään. Enkenberg (2004) huomauttaakin, että konstruktivismi on muodostunut nykyään oppimista ja opetusta tulkitsevaksi valtanäkemykseksi, jolloin tämän tutkimuksen tulos tukee Enkenbergin (2004) näkemystä. Myös Jonassenin ym. (1993) mukaan konstruktivistinen käsitys soveltuu erityisesti yliopistomaailmaan, koska opiskelijat ovat tietotasoltaan edistyneitä, jolloin konstruktivistiset op-

pimisympäristöt sopivat heille parhaiten. Konstruktivistisessa oppimisenäkemyksessä korostetaan oppijan aktiivista ja opettajan ohjaavaa roolia sekä oppimisen kumuloituvaa luonnetta (Patrikainen 1999; Enkenberg 2004). Behaviorismissa painotetaan puolestaan opettajan kontrolloivaa ja oppijan vastaanottavaa roolia sekä oppimisen ulkoapäin ohjattavuutta ja mekaanisuutta (Patrikainen 1999; Mäkelä 2008). Tutkimus osoitti, että Jyväskylän yliopiston henkilökunnan näkemyksissä korostui siis opiskelijan aktiivinen rooli oppimisessa ja opettajan rooli suotuisten oppimistilanteiden luoja. Oppiminen nähtiin uusien merkitysten luomisena ja aiemmin opitun merkitys korostui. Kuitenkin behavioristisetkin näkemykset tulivat esille tutkittavien vastauksissa. Mielenkiintoista oli huomata, että alun perin behavioristiseksi tarkoitettu väite oppimistavoitteiden tarkasta määrittelystä osoittautui väitännäksi, joka ei sopinut kumpaankaan tutkimuksessa muodostettuun oppimisenäkemyksittariin. Oppimistavoitteet ja niiden määrittely ovat nykyisin keskeinen osa kurssien suunnittelua. Perinteisesti oppimistavoitteiden tarkka määrittely on koulutuksen kentällä nähty behavioristisena piirteenä, mutta voi olla, että nykyään näihin tavoitteisiin sisältyy paljon opiskelijälähtöistä näkemystä, jolloin tutkimuksessa kysytty väite ei luonnollisesti sopinut kumpaakaan oppimiskäsityksittariin. Kuitenkin tuloksia tarkasteltaessa täytyy huomioda, että kysymyksiin on voitu vastata sosiaalisesti suotavasti, koska väitteet muodostettiin melko selkeästi ja läpinäkyvästi kuvaamaan tiettyä oppimisenäkemyksiä.

#### 9.2.5 Tiedekuntien henkilökunnan oppimiskäsityksien eroavaisuuksien pohdintaa

Varianssianalyysi osoitti, että tiedekuntien edustajien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitseviä keskiarvoeroja sekä konstruktivisista että behaviorismisummamuuttujan suhteen. Myös teoria tukee tätä tulosta, koska esimerkiksi Kuhn (1970, Yljoen 2004 mukaan), Biglan (1973a, 1973b) ja Kolb (1981) ovat todenneet, että eri tieteenaloilla vallitsevat erilaiset näkemykset oppimisesta, koska niillä on erilaiset alakohtaiset tiedekulttuurit. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, mitkä tiedekunnat erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan.

Humanistinen tiedekunta erosi matemaattis-luonnontieteellisestä tiedekunnasta tilastollisesti erittäin merkitsevästi sekä informaatioteknologian ja taloustieteiden tiedekunnasta melkein merkitsevästi. Biglanin (1973a, 1973b) ja Kolbin (1981) mukaan humanistiset tieteet asettuvat tieteiden nelikentässä pehmeiden/konkreettisten ja puhtaiden/reflektiivisten tietei-



den osioon. Vastaavasti matemaattis-luonnontieteellinen kuuluu kova/abstarkti ja puhdas/reflektiivinen jaotteluun. Humanistiset ja matemaattis-luonnontieteelliset alat kuuluivat nelikenttäjaottelun mukaan kentän eri osiin paradigman määrittelyssä ja tämä sama kuvastui täysin myös varianssianalyysin tuloksissa. Tilastollisen tarkastelun mukaan humanistinen tiedekunta erosi myös informaatioteknologian tiedekunnasta. Ylijoen (2004) mukaan tietojenkäsittelyoppi, joka sijoittuu informaatioteknologian alaisuuteen, on luonteeltaan soveltava ja kova tieteenala. Näin ollen se on profiililtaan vastakkainen humanistiselle tiedekunnalle. Sama tulos saatiin tässäkin tutkimuksessa. Taloustieteiden tiedekunta voitiin sijoittaa teorian mukaisesti ulottuvuuksille pehmeä/konkreettinen ja soveltava/aktiivinen. Soveltava/aktiivinen osio on erilainen verrattuna puhdas/reflektiivinen osioon, johon humanistinen tiedekunta kuuluu, joten saatu tulos on yhtenevä teorian kanssa.

Informaatioteknologian tiedekunta erosi lisäksi melkein merkitsevästi kasvatustieteiden tiedekunnasta. Ylijoen (2004) mukaan informaatioteknologian ala sijoittuu soveltavaan sekä kovaan ulottuvuuteen tieteiden nelikenttäjaossa ja kasvatustieteet puolestaan pehmeään ja soveltavaan tietomuotoon. Tämän tutkimuksen tulokset olivat siis yhteneviä teoriassa esitettyjen tarkasteluiden kanssa eli alat poikkesivat toisistaan profiileiltaan.

Merkitseviä eroja löytyi myös kasvatustieteiden tiedekunnan ja matemaattis-luonnontieteellisen, liikunta- ja terveystieteiden sekä taloustieteiden tiedekunnan keskiarvojen välillä. Tilastollisesti erittäin merkitsevästi erosi kasvatustieteiden tiedekunta matemaattis-luonnontieteellisestä tiedekunnasta. Myös Biglanin (1973a, 1973b) ja Kolbin (1981) mukaan nämä tieteenalat sijoittuvat nelikentän ulottuvuuksien ääripäihin. Kasvatustieteiden tiedekunta erosi tilastollisesti melkein merkitsevästi sekä liikunta- ja terveystieteiden että taloustieteiden tiedekunnasta. Nelikenttäjaossa ei ole varsinaisesti määritelty liikunta- ja terveystieteelliselle tiedekunnalle paikkaa. Kuitenkin voidaan perustellusti todeta, että tiedekunnassa on piirteitä sekä luonnontieteellisistä että sosiaalisesta osiosta, koska tiedekunnassa on sekä luonnontieteellistä että kasvatustieteellistä toimintaa. Tällöin oli myös luonnollista, että liikunta- ja terveystieteiden ja kasvatustieteiden tiedekuntien välillä oli tilastollisia eroja, mutta ne eivät olleet kovin vahvoja. Taloustieteiden tiedekunta sijoittui teorian mukaan samaan nelikentän osaan kuin kasvatustieteiden tiedekunta, mutta kuitenkin tässä tutkimuksessa löydettiin tilastollisia eroja näiden kahden tiedekunnan välille. Tämä selittyy

osittain sillä, että taloustieteitä ei ole alun perin tutkittu Biglanin (1973a, 1973b) nelikenttä- jaossa vaan se on lisätty Kolbin (1981) oppimistyyppien perustuvassa tarkastelussa nelikenttään. Toisaalta voidaan todeta, että teoria ja tutkimustulokset eivät olleet yhteneviä. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan keskiarvot erosivat tilastollisesti merkitsevästi vain kasvatustieteiden tiedekunnan vastaavista arvoista. Koska liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta on monitieteinen, se ei välttämättä tästä johtuen eroa merkitsevästi muista tiedekunnista. Matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan konstruktivismisummamuuttujan keskiarvoista tilastollisesti erittäin merkitsevästi erosivat sekä aiemmin mainittu humanistinen että kasvatustieteiden tiedekunta. Näiden lisäksi matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan ja avoimen yliopiston saamat keskiarvot erosivat tilastollisesti melkein merkitsevästi toisistaan. Vaikka avoin yliopisto on opinto-tarjonnaltaan monipuolinen ja tämän myötä myös tiedepohjaltaan moninainen, siellä on suhteessa vähiten matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opinto-tarjontaa. Tämä voi osaltaan selittää sitä, miksi avoin yliopisto ja matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta erosivat tässä tutkimuksessa melkein merkitsevästi toisistaan. Avointa yliopistoa ei voitu sijoittaa mihinkään tieteiden nelikenttöjään osioon monialaisuutensa vuoksi, joten sitä ei voitu tarkastella samalla lailla kuin tutkimuksen muita tiedekuntia. Yhteiskuntatieteellistä tiedekuntaa tarkasteltaessa huomattiin, että sen keskiarvot eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi yhdestäkään tiedekunnasta. Biglanin (1973a, 1973b) ja Kolbin (1981) mukaan yhteiskuntatieteellinen ala on luonteeltaan pehmeä/konkreettinen ja puhdas/reflektiivinen, jolloin sen voisi olettaa eroavan esimerkiksi matemaattis-luonnontieteellisestä alasta. Tässä tapauksessa tämän tutkimuksen tulokset eivät olleet yhteneviä teorian kanssa. Kuitenkin voidaan todeta, että Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteellinen tiedekunnassa on useita, profiileiltaan erilaisia oppiaineita, jotka moninaisuutensa vuoksi voivat osaltaan selittää tutkimustulosta.

Behaviorismimittarin jatkotarkastelussa havaittiin, että humanistinen ja informaatioteknologian tiedekunnat eivät eronneet keskiarvoiltaan tilastollisesti merkitsevästi mistään tiedekunnasta. Tässä tapauksessa teoria ja tämän tutkimuksen tulokset eivät olleet yhteneviä. Kuten aiemmin jo todettiin esimerkiksi humanistinen ja matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta ovat erilaisia sen suhteen, miten paradigma on niissä määritelty. Teorian perusteella eroja voisikin olettaa löytyvän näiden tiedekuntien keskiarvojen välillä, mutta näin ei ollut. Kasvatustieteiden tiedekunta erosi tilastollisesti erittäin merkitsevästi matemaattis-

luonnontieteellisestä ja melkein merkitsevästi liikunta- ja terveystieteiden sekä taloustieteiden tiedekunnasta. Nämä eroavaisuudet olivat samat kuin konstruktivismioppimiskäsityksen kohdalla. Kasvatustieteiden tiedekunta erosi siis samoista tiedekunnista oppimiskäsitysten ääripäiden eli konstruktivismin ja behaviorismin suhteen. Kasvatustieteiden tiedekunnan lisäksi liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta erosi tilastollisesti melkein merkitsevästi avoimesta yliopistosta. Matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta ja taloustieteiden tiedekunta erosivat kasvatustieteiden tiedekunnasta sekä lisäksi avoimesta yliopistosta. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta erosi tilastollisesti melkein merkitsevästi vain avoimesta yliopistosta. Liikunta- ja terveystieteiden, matemaattis-luonnontieteellisen ja taloustieteiden tiedekuntien keskiarvoeroihin liittyvät teoreettiset nelikenttätarkastelut tehtiin jo konstruktivismisummamuuttujan kohdalla lukuun ottamatta avointa yliopistoa. Avoin yliopisto erosi siis behavioristisen oppimiskäsityksen suhteen kaikista muista tiedekunnista paitsi humanistisesta ja kasvatustieteiden tiedekunnista. Avointa yliopistoa ei voitu suoraan sijoittaa tieteiden nelikenttään monialaisuutensa vuoksi, joten sen tarkastelu suhteessa muihin tiedekuntiin oli haastavaa. Kuten jo aiemmin konstruktivismi-tarkastelun yhteydessä todettiin, ero avoimen yliopiston ja matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan keskiarvoissa voi liittyä avoimen yliopiston opintotarjontaan, joka on humanistisille aloille painottunutta. Laatukäsikirjojen ja koulutusstrategioiden perusteella voidaan myös sanoa, että avoimessa yliopistossa palautejärjestelmä ja opetuksen kehittäminen ovat yhtenäisempiä ja organisoidumpia kuin muissa tiedekunnissa. Tämä voi osaltaan selittää eroavaisuuksia keskiarvoissa avoimen yliopiston ja muiden tiedekuntien välillä.

Yleisesti ottaen voidaan todeta, että tiedekunnat erosivat toisistaan oppimiskäsitysten suhteen. Koska käsityksissä on eroavaisuuksia, on luonnollista, että se voi heijastua myös käytännön toimintaan ja ratkaisuihin. Oppimiskäsityseroista johtuen siis myös palautekäytännöissä tai –toiminnassa voi olla eroja. Nämä mahdolliset erot on otettava huomioon kehitettäessä opiskelijapalautejärjestelmiä Jyväskylän yliopistossa. Toisaalta tarkastelussa on hyvä myös huomioida, että käytetty teoreettinen tausta on saanut muotonsa 1970- ja 80-luvuilla, jolloin myös tiedekuntien rajat ja sisällöt olivat selvempiä kuin nykyisin. Esimerkiksi kasvatustieteelliset ja humaniset näkökulmat sisältyvät tänä päivänä moneen eri tieteenalaluktuureita edustaviin oppiaineisiin, kuten johtamiseen ja matemaattis-

luonnontieteellisiin aineisiin, joten eri tieteenalojen sijoittumista tässä tutkimuksessa määritelyyn tieteiden nelikenttäjakoon on hyvä tarkastella myös punnitsevasti.

### **9.3 Tutkimustehtävään ja tutkimuksen toteutukseen liittyvää pohdintaa**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Jyväskylän yliopiston palautetoimintaa ja siihen liittyviä prosesseja. Asetettuihin tutkimuskysymyksiin vastattiin onnistuneesti. Tulokset antavat tarpeellista ja hyödyllistä tietoa Jyväskylän yliopiston opiskelijapalautekäytänteitä kehittäville henkilöille. Tutkimus oli hyödyllinen ja ajankohtainen, koska yliopiston on hyvä kehittää nykyisiä palautesysteemejä uutta korkeakoulujen rahoitusmallia ja valtakunnallista opiskelijapalautejärjestelmää silmällä pitäen. Toimintaa on mahdollista kehittää tehokkaasti ja hyvin, kun ollaan tietoisia nykytilasta.

Tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena oli kuvata Jyväskylän yliopiston opiskelijapalautteen keräämistä ja hyödyntämistä sekä siihen liittyviä haasteita lukuvuonna 2009–2010. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin palautetoimintaan kytkeytyviä ilmiöitä, joita olivat käsitykset arvioinnista, laadusta, kehittamisestä, oppimisesta ja hyvästä opetuksesta Jyväskylän yliopistossa. Kuvauksessa onnistuttiin hyvin, koska tutkimuksessa kartoitettiin laajasti nykytilan käytänteitä ja vastaajien näkemyksiä kattavalla kyselylomakkeella ja tarkentavilla haastatteluilla. Tutkimuksen kohdejoukko valittiin huolellisesti ja perusteellisesti. Kyselylomakkeeseen vastasi 319 Jyväskylän yliopiston ja avoimen yliopiston henkilökunnan jäsentä, jolloin vastausprosentiksi muodostui 29,5 prosenttia, joka oli nettikyselylomakkeelle hyvä tulos. Kuitenkin on huomioitava, että vastaajat jakaantuivat epätasaisesti eri tiedekuntiin, jolla on osaltaan merkitystä tutkimuksen yleistettävyyteen. Vaikka lomakkeen työstämiseen ja kysymysten muotoiluun käytettiin runsaasti aikaa, kyselylomaketta ei kuitenkaan ehditty testata etukäteen varsinaisella kohderyhmällä. Testaus suoritettiin kahdeksalla henkilöllä, joista vain pari kuului kohderyhmään. Kunnollinen esitestaus olisi tarjonnut mahdollisuuden hioa kysymyksiä ja tämä olisi helpottanut myös analyysiä. Lomake oli kaiken kaikkiaan liian pitkä niin vastaajien kuin analysoinninkin näkökulmasta.

Tarkoituksena oli pitäytyä kuvailevalla tasolla käsiteltäessä käytännön toimintaa eli palautteen keruuta ja hyödyntämistä. Tässä onnistuttiin hyvin. Toisaalta tarkoituksen oli myös

vertailla ja analysoida palautetoimintaa määrittäviä osa-alueita suhteessa taustatekijöihin, mutta tämä muodostui ongelmaksi aineiston laajuuden ja toisaalta tutkittavien epätasaisen jakautuvuuden niin taustatekijöiden kuin vastaustenkin suhteen. Vastaukset jakaantuivat lisäksi eri vastausvaihtoehtojen välillä siten, että osa vastausryhmistä muodostui liian pieniksi, jotta niiden tilastollinen jatkotarkastelu olisi ollut mahdollista. Näiden syiden vuoksi tutkimuksen tulokset ovat pääasiassa kuvailevia. Syvempi analyysi puuttuu osittain siis kysymysten muotoilusta ja toisaalta siitä, että kerätty aineisto oli niin suuri, ettei sen tarkempi analyysi ollut tässä tutkimuksessa mahdollista. Aineiston tarkempi tilastollinen tarkastelu olisi mahdollistunut esimerkiksi kysymysten vastausvaihtoehtoja yhdistelemällä, mutta tätä ei haluttu tehdä, koska se olisi kadottanut osan aineiston moninaisuudesta ja tätä kautta informaatiosta, jota tämän tutkimuksen oli tarkoitus antaa Jyväskylän yliopiston palautejärjestelmiä kehittäville henkilöille. Koska tutkimuksen tarkoituksena oli nimenomaan nykytilan kuvaus Jyväskylän yliopiston opiskelijapalautejärjestelmistä lukuvuonna 2009–2010, tiivistämistä ei nähty mielekkääksi. Kaikesta huolimatta tilastollistakin analyysiä tehtiin tämän tutkimuksen puitteissa. Se toteutettiin tarkastelemalla vastaajien tiedekuntaa suhteessa oppimiskäsityksiin. Tässä tarkastelussa onnistuttiin hyvin, koska valitut analyysikeinot olivat perusteltuja ja huolellisesti toteutettuja.

Kaikkien tiedekuntien opintoasiainpäälliköt osallistuivat haastatteluun, jolloin jokainen yksikkö tuli edustetuksi. Tältä osin selvitys oli kattava. Haastattelujen avulla saatiin tutkimusaiheeseen uutta, jäsentävämpää näkökulmaa kuin pelkällä lomaketutkimuksella. Haastateltavien vastauksista välittyi selkeä kokonaiskuva tutkittavista ilmiöistä, jota voitiin hyödyntää myös lomakkeen vastauksia ja niiden loogisuutta pohdittaessa. Huomionarvoista silti oli, että haastatteluista kaksi jäi nauhoittumatta eli näiden kohdalla ei voitu suorittaa samantaista muistiinpanojen tarkistusta kuten muiden haastattelujen osalta tehtiin. Tehdyt muistiinpanot olivat kuitenkin niin laajat, että ei nähty mitään syytä jättää näitä kahta haastattelua pois tarkastelusta. Haastatteluiden vastausten tarkastelussa toimittiin samalla tavalla kuin kyselylomakkeen avointen kysymysten kohdalla eli niistä nostettiin esiin yksittäisiäkin seikkoja, jos ne koettiin tutkimuksen kannalta relevanteiksi ja tärkeiksi asioiksi.

Tutkimuksen luotettavuutta on arvioitu jo tutkimuksen toteutuksen kohdalla ja siihen on kiinnitetty huomiota koko tutkimuksen ajan kuvaamalla tehdyt ratkaisut ja käytetyt mene-

telmät tarkasti ja perustelemalla ne huolellisesti. Tutkimuksen luotettavuutta on perinteisesti tarkasteltu reliabiliuden ja validiteetin avulla. Tämän tutkimuksen reliabiliteettia nostaa se, että tulokset ovat monelta osin yhteneviä sekä teorian ja aiempien tutkimusten kanssa, jolloin tutkimustulosten voidaan olettaa olevan ei-sattumanvaraisia. Validiteettitarkasteltua pyrittiin suorittamaan koko tutkimuksen teon ajan kiinnittämällä huomiota seikkoihin, jotka mahdollisesti voivat madaltaa tutkimuksen luotettavuutta. Esimerkiksi tutkimuksen sisäistä validiteettia nostaa se, että kyselylomakkeessa käytetyt käsitteet ovat teorian mukaiset ja käsitteiden operationalisointi on suoritettu perustellusti ja oikein. Lisäksi tutkimuksen sisällöllistä validiteettia nostaa se, että tutkimuksen keskeistä ilmiötä, palautetoimintaa, on määriteltä ja tutkittu laajasti siihen läheisesti liittyvien tekijöiden avulla. Yleisesti ottaen tutkimuksen voidaan sanoa olevan sisäisesti validi, koska antoi vastaukset asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuksen ulkoista validiteettia voidaan arvioida sen perusteella, kuinka yleistettäviä sen tulokset ovat. Koska vastausprosentti oli melko hyvä, tutkimustuloksien voidaan perustellusti sanoa olevan yleistettävissä koskemaan koko perusjoukkoa eli Jyväskylän yliopiston opetuksesta ja sen organisoinnista vastaavaa henkilökuntaa. Kuitenkin esimerkiksi tiedekuntien eroavaisuuksien kohdalla tulee huomioida erot tiedekuntaakohtaisissa vastaajamäärissä ja tästä mahdollisesti seuraavat rajoitteet yleistettävyydessä. Tulokset sopivat luonnollisesti parhaiten Jyväskylän yliopistoon, koska kyseessä on nimenomaan nykytilan kartoitus kyseisessä yliopistossa sen henkilökunnan näkökulmasta. Kuitenkin tulokset voivat tietyn varauksin olla yleistettävissä koskemaan myös muita Jyväskylän yliopiston kaltaisia, monialaisia korkeakouluja. Lisäksi tutkimuksessa noudatettiin yleisesti hyvän tutkimuksen eettisiä periaatteita.

#### **9.4 Jatkotutkimusideat**

Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena toteuttaa myös tiedekuntien välisiä vertailuja esimerkiksi palautteen keruukäytäntöjen ja hyödyntämisen suhteen, mutta se ei valitettavasti onnistunut lomakkeen kysymysten muotoilun ja vastaajien epätasaisen tiedekuntaakohtaisen jakaantumisen vuoksi. Jotta tiedekuntaakohtaisista käytännöistä olisi mahdollista saada

enemmän tietoa, olisi mielekästä toteuttaa tutkimus, jossa paneuduttaisiin nimenomaan tiedekuntaakohtaisiin eroavaisuuksiin tässä tutkimuksessa esitettyjen aihealueiden osalta.

Tässä tutkimuksessa tuli usein esille laadun monitahoinen ja epämääräinen määrittely, joka vaikeutti ilmiön tarkastelua. Huomattiinkin, että paljon sovelletut laatumääritelmät eivät sovi kunnolla yliopistokontekstiin. Näin ollen olisikin tarpeen määrittää laatua aiempaa tarkemmin nimenomaan koskemaan korkeakoulukenttää.

Niin tässä kuin myös Kemberin, Leungin ja Kwanin (2002) tutkimuksessa huomattiin, että runsaasta palautteen keräämisestä huolimatta sen hyödyntäminen ja yhteys opetuksen kehittämiseen on epämääräistä ja vaihtelevaa. Näin ollen voidaankin pohtia, pitäisikö Jyväskylän yliopistossa selvittää tarkemmin, mikä on kerätyn palautteen yhteys nimenomaan opetuksen kehittämiseen. Tällainen tutkimus edesauttaisi omalta osaltaan myös palautteen avulla kehitetyn toiminnan nykyistä näkyvämmäksi tekemistä opiskelijoille.

Sekä kyselylomakkeeseen vastanneet henkilöt että haastatteluihin osallistuneet tutkittavat peräänkuuluttivat niin kutsuttua uutta palautekulttuuria, jossa palaute olisi luonnollinen osa kaikkien henkilöiden toimintaa. Vastauksista ei kuitenkaan selvinnyt kovin tarkasti, mitä tämä uusi palautekulttuuri pitäisi sisällään. Vastaajat toivat kyllä esiin piirteitä, jotka voisivat liittyä uuteen palautekulttuuriin, mutta niistä ei kuitenkaan saanut rakennettua selkeää kokonaisuutta. Epäselviksi jäivät erityisesti uuteen palautekulttuuriin liittyvät konkreettiset toimenpiteet ja käytänteet. Mikäli Jyväskylän yliopistossa halutaan muodostaa ja juurruttaa toimijoihin uudenlaista toimintakulttuuria, tulisi selvittää, mitä tämä kulttuuri konkreettisesti tarkoittaa. Tutkimuksessa tulisi kartoittaa tarkkoja ja yksityiskohtaisia kuvauksia siitä, millaisia odotuksia ja toiveita uuden palautekulttuurin suhteen asetetaan. Lisäksi huomion-arvoista on, minkälaisiin ja kenen tarpeisiin palautteen keräämisellä pyritään vastaamaan.

Lisäksi voisi olla mielenkiintoista selvittää tässä tutkimuksessa esiintyvien suomalaisten yliopistojen palautekäytäntöjen lisäksi, millaisia tapoja ja käytäntöjä kaiken kaikkiaan suomalaisissa korkeakouluissa on. Toisaalta näkökulmaa voisi laajentaa koskemaan myös Bolognan prosessin alueen maiden korkeakouluja ja niiden palautetoimintaa. Molemmista ta-

pauksissa voisi olla mahdollista löytää toisten korkeakoulujen toimintatavoista hyviä palautekäytänteitä, joita voisi soveltaa myös Jyväskylän yliopistossa.



## Lähteet

Ahola, S. & Mesikämnen, J. 2003. Bolognan prosessin juurilla – Eurooppalaisen ulottuvuuden monet lonkerot. Teoksessa H. Aittola (toim.) *EKG? Eurooppa, korkeakoulutus, globalisaatio?* Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 53-68.

Biglan, A. 1973a. The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas. *Journal of Applied Psychology* 57, 195-203. Tulostettu 8.12.2009 [http://ovidsp.uk.ovid.com/sp-](http://ovidsp.uk.ovid.com/sp-3.4.2a/ovidweb.cgi?WebLinkFrameset=1&S=DDAIPDEMFLHFNDNMFNBLPBPFPKPC)

[3.4.2a/ovidweb.cgi?WebLinkFrameset=1&S=DDAIPDEMFLHFNDNMFNBLPBPFPKPC](http://ovidsp.uk.ovid.com/sp-3.4.2a/ovidweb.cgi?WebLinkFrameset=1&S=DDAIPDEMFLHFNDNMFNBLPBPFPKPC)  
 AA00&returnUrl=ovidweb.cgi%3f%26TOC%3dS.sh.15.16.20.24%257c1%257c50%26FO  
 RMAT%3dtoc%26FIELDS%3dTOC%26S%3dDDAIPDEMFLHFNDNMFNBLPBPFPKPC  
 KAA00&directlink=http%3a%2f%2fgraphics.uk.ovid.com%2fovftpdfs%2fPDHFFNPFPB  
 NMFL00%2ffs046%2fovft%2flive%2fgv023%2f00004565%2f00004565-197306000-  
 00001.pdf&filename=The+characteristics+of+subject+matter+in+different+academic+area  
 s.&link\_from=S.sh.15.16.20.24|1&pdf\_key=B&pdf\_index=S.sh.15.16.20.24

Biglan, A. 1973b. Relationship between Subject Matter Characteristics and the Structure and Output of University Departments. *Journal of Applied Psychology* 57, 204-213. Tulostettu 8.12.2009 [http://ovidsp.uk.ovid.com/sp-](http://ovidsp.uk.ovid.com/sp-3.4.2a/ovidweb.cgi?WebLinkFrameset=1&S=DDAIPDEMFLHFNDNMFNBLPBPFPKPC)

[3.4.2a/ovidweb.cgi?WebLinkFrameset=1&S=DDAIPDEMFLHFNDNMFNBLPBPFPKPC](http://ovidsp.uk.ovid.com/sp-3.4.2a/ovidweb.cgi?WebLinkFrameset=1&S=DDAIPDEMFLHFNDNMFNBLPBPFPKPC)  
 AA00&returnUrl=ovidweb.cgi%3f%26TOC%3dS.sh.15.16.20.24.30%257c2%257c50%26  
 FOR-  
 MAT%3dtoc%26FIELDS%3dTOC%26S%3dDDAIPDEMFLHFNDNMFNBLPBPFPKPC  
 AA00&directlink=http%3a%2f%2fgraphics.uk.ovid.com%2fovftpdfs%2fPDHFFNPFPB  
 MFL00%2ffs046%2fovft%2flive%2fgv023%2f00004565%2f00004565-197306000-  
 00002.pdf&filename=Relationships+between+subject+matter+characteristics+and+the+str  
 ucture+and+output+of+university+departments.&link\_from=S.sh.15.16.20.24.30|2&pdf\_k  
 ey=B&pdf\_index=S.sh.15.16.20.24.30

Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational Research. An Introduction. 5. painos. New York/Lontoo: Longman.

Brennan, J. & Shah, T. 2000. Managing quality in higher education. Society for Research into Higher Education. Buckingham: Open University Press.

Collin, K. & Billett, S. 2010. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 211-224.

Enkenberg, J. 2004. Yliopistopedagogiikka haasteena ja kehittämisen kohteena. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Savonlinna: Joensuun yliopisto, 7-21.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-44.

Fast, M. 2005. Teoksessa M. Venna (toim.) Ei kai palautetta turhaan kerättäisi – opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen Helsingin yliopistossa. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 1/2005. Helsinki, 36-41.

Green, D. 1994. What is quality in higher education. Concepts, policy and practice. Teoksessa D. Green. What is quality in higher education. Buckingham: SRHE & Open University Press, 3-20.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.

Harvey, L & Green, D. 1993. Defining quality. Assessment & Evaluation in Higher Education. 18, 9-34. Tulostettu 16.9.2011 (tulosteessa sivut 1-35)

<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=14&sid=72949cac-8622-4800-94f5-b00323fe29da%40sessionmgr14&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=9707085278>

Harvey, L. & Knight, P. T. 1996. Transforming higher education. Buckingham: SRHE & Open University Press.

Hautamäki, J. 2006. Verkot veteen – onko tarkoitus kalastaa vai katsoa onko järvi kelloinen? Teoksessa H. Silvennoinen (toim.) Koulutuksen arviointi verkostoituu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 18. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Heikkilä, T. 2004. Tilastollinen tutkimus. 5. uudistettu painos. Helsinki: Edita.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. 12. painos. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Huusko, M. 1999. Palautetta palautejärjestelmästä. Selvitys opiskelijapalautteiden keräämisestä Oulun yliopistossa. Uutisia opetuksen kehittämisestä Oulun yliopiston laitoksilla vol 8/1999. Oulu.

Jokivuori, P. & Hietala, R. 2007. Määrällisiä tarinoita. Monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinta. Helsinki: WSOY.

Jonassen, D.H. 1990. Thinking technology. Toward constructivist view of instructional design. Educational Technology: Research and Development, 30 (9), 31–34.

Jonassen, D.H. 1991. Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology: Research and Development*, 39 (3), 5-14.

Jonassen, D.H. 1992. What are cognitive tools? Teoksessa. P.A.M. Kommers, D.H. Jonassen & J.T. Mayes (toim.) *Cognitive tools for learning*. Berliini: Springer.

Jonassen, D.H; Mayes, T & McAleese, R. 1993. A manifesto for constructivist approach to uses of technology in higher education. Teoksessa. T.M. Duffy, J. Lowyck & D.H. Jonassen (toim.) *Designing environments for constructive learning*. Berliini: Springer, 231–247.

Juntunen, M. 2005. Ei kai palautetta turhaan kerättäisi – opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen Helsingin yliopistossa. Teoksessa M. Venna (toim.) *Ei kai palautetta turhaan kerättäisi - opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen Helsingin yliopistossa*. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 1/2005. Helsinki, 9-35.

Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. 2008. Laatuksikirja. Viitattu 7.12.2009 <https://www.jyu.fi/hum/esittely/laatukaesikirja>

Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. 2008. Toimintasuunnitelma vuosiksi 2009–2012. Liite nro.2 Koulutusstrategia. Tulostettu 26.8.2011 <https://www.jyu.fi/hum/esittely/toiminta-ja-taloussuunnitelma/koulustrat>

Jyväskylän yliopisto. Informaatioteknologian tiedekunta. 2008. Koulutusstrategia. Tulostettu 26.8.2011 <https://www.jyu.fi/it/henkilokunnalle/aineistot/strategiatyo/koulutusstrategia/view>

Jyväskylän yliopisto. Informaatioteknologian tiedekunta. 2008. Laatuksikirja. Tulostettu 8.12.2009 [https://www.jyu.fi/it/tiedekunta-uusi/laatutyo/laatukasikirja/laatukasikirja1-0\\_pdf](https://www.jyu.fi/it/tiedekunta-uusi/laatutyo/laatukasikirja/laatukasikirja1-0_pdf)

Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. 2008. Koulutusstrategia. Jyväskylän yliopisto. Tulostettu 26.8.2011 <https://www.jyu.fi/edu/tiedekunta/henkilostolle/koulutusstrategia2009>

Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. 2008. Laatukäsikirja. Viitattu 7.12.2009  
<https://www.jyu.fi/edu/laadunvarmistus>

Jyväskylän yliopisto. Kauppakorkeakoulu. 2009. Koulutusstrategia. Tulostettu 29.8.2011  
<https://www.jyu.fi/jsbe/intra/strategia/koulutusstrategia/view>

Jyväskylän yliopisto. Kauppakorkeakoulu. 2008. Laatukäsikirja Tulostettu 12.9.2011  
<https://www.jyu.fi/jsbe/intra/laatu/laatukasikirja>

Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta. 2008. Koulutusstrategia. Tulostettu 29.8.2011  
<https://www.jyu.fi/sport/tiedekunta/henkilokunta/strategiat/koulustrat09/view>

Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta. 2009. Laatukäsikirja. Viitattu 8.12.2009  
[https://www.jyu.fi/sport/LTK\\_laatukasikirja/etusivu](https://www.jyu.fi/sport/LTK_laatukasikirja/etusivu)

Jyväskylän yliopisto. Matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta. 2009. Koulutusstrategia. Tulostettu 29.8.2011  
<https://www.jyu.fi/science/tiedekunta/TTS/koulustrat>

Jyväskylän yliopisto. Matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta. 2007. Laatukäsikirja Tulostettu 8.12.2009  
<https://www.jyu.fi/science/tiedekunta/laatu/laatukasikirja>

Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. 2008. Koulutusstrategia. Tulostettu 29.8.2011  
<https://www.jyu.fi/ytk/tiedekunta/TTS/ytkkoulutusstrategia/>

Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. 2009. Laatukäsikirja. Tulostettu 8.12.2009  
<https://www.jyu.fi/ytk/tiedekunta/laatukasikirja-ytk2.1/YTKIkk2.1.pdf>

Jyväskylän yliopisto. 2010a. Laatu ja liikettä – Jyväskylän yliopiston strategia vuoteen 2017. Tulostettu 23.9.2011  
<https://www.jyu.fi/hallinto/strategia/strategiat/JYstrategia.pdf>

Jyväskylän yliopisto. 2010b. Jyväskylän yliopiston laatupolitiikka – jatkuva oman toiminnan kehittäminen. Tulostettu 23.9.2011  
<https://www.jyu.fi/hallinto/strategia/politiikat/laatupolitiikka.pdf>

Jyväskylän yliopisto. 2011. Jyväskylän yliopiston johtosäntö. Tulostettu 23.9.2011  
<https://www.jyu.fi/hallinto/strategia/johtosaannot/intra/johtosaanto.pdf>

Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto. 2008. Laatukäsikirja. Tulostettu 25.3.2011.

Jääskelä, P. (toim.) 2008. Monimuoto-opetuksesta kohti ohjauksellista yliopistopedagogiikkaa. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston pedagoginen strategia osa II. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 11. Jyväskylä.

Karjalainen, A. 2004. Opetuksen laadun arviointijärjestelmä Oulun yliopistossa. *Pedaforum* 1/2004. Tulostettu 9.12.2009 <http://www.peda-forum.fi/index.php?40>

Karjalainen, A. & Alaniska, H. 2006. Opiskelija opetuksen laadunvarmistuksessa. Teoksessa H. Alaniska (toim.) *Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 16/2006. Tampere, 11–26.

Karjalainen, A. & Sippola, P. 1998. Opetusta kehittävä laadunarviointijärjestelmä Oulun yliopistossa. Teoksessa K. Hämäläinen & S. Moitus. (toim.) *Laatua korkeakoulutukseen. Teoriaa ja käytäntöä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 6/1998. 2. painos. Helsinki: Edita, 68–75.

Kauppi, A. 2005. Kehittävän arvioinnin lähtökohtia ja periaatteita. Teoksessa A. Kauppi (toim.) *Kehittävä arviointi – periaatteita ja sovelluksia. Helian julkaisusarja C* 12/2005. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Helsinki, 17–27.

Kember, D., Leung, D.Y.P. & Kwan, K.P. 2002. Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 27, 411–425. Tulostettu 21.9.2011

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=28&hid=13&sid=85cfcb95-ad78-498f-a2e7-3b99b51a1778%40sessionmgr11>

Koivula, S. 2002. Jumalainen laatu – laatu organisaatiokulttuurisena sopusointuna. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisuja. Sarja A 22. Oulu.

Koivula, S. 2003. Yliopisto-opetus ja laadun merkitykset. Teoksessa G. Knubb-Manninen (toim.) Laadun tekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 17–32.

Kolb, D.A. 1981. Learning Styles and Disciplinary Differences. Teoksessa A. Chickering (toim.) The Modern American College. San Francisco/Washington/Lontoo: Jossey-Bass Publishers, 232-255.

Knight, P. T. & Trowler, P. R. 2000. Editorial. Quality in Higher Education 6, 109-114. Tulostettu 12.8.2011  
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=25&sid=34e08259-f3aa-4c33-a0b3-a9aaf8928298%40sessionmgr14>

Laakso, A. 2008. Palautejärjestelmä yksissä kansissa. Käyttätymistieteellisen tiedekunnan palautejärjestelmän käynnistäminen, toiminta, tulokset ja materiaali. Helsingin yliopiston käyttätymistieteellinen tiedekunta. Pedagogica 27. Helsinki.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Manninen, J. & Kauppi, A. 2008. Kehittävä arviointi. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen. Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 117–126.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Helsinki: International Methelp.

Metsämuuronen, J. 2008. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. laitos. 4. painos. Helsinki: International Methelp.

Miettinen, R. 2000. Konstruktivistinen oppimisenäkemys ja esineellinen toiminta. Aikuis-  
kasvatus 20, 276–292.

Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 46–69.

Mäkelä, S. 2008. Behaviorismi ja konstruktivismi. Vai vain juridiikan opettaminen. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) Laatu opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 186-198.

Newton, J. 2002. Views from Below: academics coping with quality. Quality in Higher Education 8, 39–61. Tulostettu 8.12.2009.  
<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=25&sid=31c2f584-4f3a-4fef-bd9c-0f96208a61e0%40sessionmgr15&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=6632301>

Nummenmaa, L. 2010. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. 2.painos (uud.laitos). Helsinki: Tammi.

Nummenmaa, L. 2011. Psykometriikan perusteet. Tulostettu 6.5.2011  
<http://users.utu.fi/latanu/PDFs/metrika.pdf>,

Nuutinen, A. 2005. Laatu ymmärryksen syvenemisenä. Teoksessa G. Knubb - Manninen (toim.) Laadun tekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 139–148.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2009a. Bolognan prosessi. Viitattu 10.12.2009  
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html>



- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2009b. Uusi yliopistolaki. Tulostettu 10.10.2011  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Yliopistolaitoksen\\_uudistaminen/liitteet/Uusi\\_yliopistolaki\\_558\\_2009.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Yliopistolaitoksen_uudistaminen/liitteet/Uusi_yliopistolaki_558_2009.pdf)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Laadukas, kansainvälinen, profiloitunut ja vaikuttava yliopisto – ehdotus yliopistojen rahoitusmalliksi vuodesta 2013 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 26/2011. Tulostettu 30.11.2011  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/okmtr26.pdf>
- Oulun yliopisto. 2009. Toiminnan kehittämisen malli (THK) – Oulun yliopiston laatukäsikirja. Tulostettu 9.12.2009 [www.oulu.fi/laatutyo/laatukasikirja.pdf](http://www.oulu.fi/laatutyo/laatukasikirja.pdf)
- Parpala, A. 2005. Laadunvarmistusta yliopisto-opetusta kehittävästä näkökulmasta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita – Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 107–122.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pirinen, P. 2000. Opetuksen kehittämistä vai opettajan kohellusta? Teoksessa E. Kallio (toim) Itsensä näköinen yliopisto-opettaja. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä, 114–120.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rauste- von Wright, M., von Wright, J & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Robson, C. 2002. Real world research: a resource for social scientists and practioner-researchers. Oxford: Blackwell.

Ruusuvuori, J., Nikander, P & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9-36.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. (toim.) J. Ruusuvuori & L. Tiittula. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Räisänen, A. 2005. Kehittävään arviointiin. Teoksessa H.K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 6. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Saarinen, T. 2005a. From sickness to cure and further: construction of 'quality' in Finnish higher education policy from the 1960s to the era of the Bologna process. *Quality in Higher Education* 11, 3–15. Tulostettu 10.12.2009 <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=25&sid=f4ed30f1-9247-4f1b-a02a-e55fceac6991%40sessionmgr12&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=17108267>

Saarinen, T. 2005b. "Quality" in the Bologna process: From 'competitive edge' to quality assurance techniques. *European Journal of Education* 40, 189–204. Tulostettu 10.12.2009. <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=25&sid=9784b667-7af0-4f2e-9a41-d1eb8be138e9%40sessionmgr13&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=17045752>

Sallis, E. 1996. Total quality management in education. 2. painos. London: Kogan Page.

Schwarz, S. & Westerheijden, D.F. 2004. Accreditation in the framework of evaluation activities: a comparative study in the European higher education area. Teoksessa S. Schwarz & D.F. Westerheijden (toim.). Accreditation and evaluation in the European higher education area. Higher education dynamiscs vol. 5. Dordrecht/Boston/Lontoo: Kluwer Academic Publishers, 1-41.

- Siljander, P. 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Takala, T. & Aronen, P. (toim.). 1995. Monologista dialogiin. Tampereen yliopiston opetuksen arviointiprojektin loppuraportti. 1. Osa/ 7. Opiskelijoiden käsitykset opetuksesta. Viitattu 12.11.2009 [http://www.uta.fi/opiskelu/opetuksen\\_tuki/arviointi/oma.htm](http://www.uta.fi/opiskelu/opetuksen_tuki/arviointi/oma.htm)
- Treuthardt, L. 2004. Tulosohtauksen yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa: tarkastelunäkökulmina muoti ja seurustelu. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 245. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Treuthardt, L. 2005. Tulosohtaus yliopistossa – muotia ja seurustelua. Teoksessa H. Aittola & O-H. Ylijoki (toim.) Tulosohtautta autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Gaudeamus: Helsinki, 207–226.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 4. painos. Helsinki: Tammi.
- Tähtinen, J & Isoaho, H. 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Ensiasteleet kvantitatiivisen käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä. Julkaisusarja C. Oppimateriaalit: 13. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turku.
- Ursin, J. 2007. Yliopistot laadun arvioijina: Akateemisia käsityksiä laadusta ja laadunvarmistuksesta. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Uusi yliopistolaki 559/2009. Viitattu 11.8.2011  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090559>

Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.

Vehkalahti, K. 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Tammi.

Venna, M. 2005. (toim.) Ei kai palautetta turhaan kerättäisi – opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen Helsingin yliopistossa. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 1/2005. Raportit ja selvitykset. Helsinki.

Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.

Vught F.A. van & Westerheijden, D. 1994. Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education* 28, 355–371. Tulostettu 7.12.2009 <http://www.jstor.org/stable/3447776>

Ylijoki, O-H. 1994. Yliopisto-opetuksen laadun jäljillä. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 7/1994. Tampere: Tampereen yliopisto.

Ylijoki, O-H. 2004. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. 4. painos. Tampere: Vastapaino.

## LIITTEET

Liite 1: Kyselylomake

### I Taustatiedot

Valitse tai täydennä oikea vaihtoehto.

1) Tiedekunta, johon kuluneen lukuvuoden aikana olet ollut pisimpään palvelussuhteessa:

- a) humanistinen
- b) informaatioteknologian
- c) kasvatustieteiden
- d) liikunta- ja terveystieteiden
- e) matemaattis-luonnontieteellinen
- f) taloustieteiden
- g) yhteiskuntatieteellinen
- h) avoin yliopisto

2) Jos olet työskennellyt ainelaitoksen parissa, mikä oli se laitos, johon kuluneen lukuvuoden aikana olit pisimpään palvelussuhteessa \_\_\_\_\_

3) Missä tehtävässä olet kuluneen lukuvuoden aikana työskennellyt päätoimisesti

- a) professorina
- b) tutkijana
- c) lehtorina
- d) yliassistenttina
- e) assistenttina
- f) osastosihteerinä
- g) amanuenssina
- h) muuna, minä? \_\_\_\_\_

4) Mistä vuodesta alkaen olet alkanut toimia tässä tehtävässä? \_\_\_\_\_

5) Oletko lisäksi toiminut kuluneen lukuvuoden aikana laitoksen johtajana, varajohtajana tai pedagogisena johtajana?

Kyllä.

En.

6) Mistä vuodesta alkaen olet toiminut yliopiston palveluksessa? \_\_\_\_\_

7) Oletko osallistunut yksikkösi laatujärjestelmän (esim. laatu- ja toimintakäsikirja) kehittämiseen ja/tai kirjaamiseen viimeksi kuluneen kolmen (3) vuoden aikana?

Kyllä.

En.

8) Onko sinulla yliopistopedagogisia tai muita pedagogisia opintoja suoritettuna?

Kyllä, \_\_\_\_\_ opintopistettä.

Kyllä, \_\_\_\_\_ opintoviikkoa.

Ei.

9) Kuinka paljon sinulla on kokemusta yliopisto-opetuksesta?

Vaihtoehdot 1-5 (1= ei ollenkaan, 2=vähän, 3=kohtalaisesti, 4=melko paljon, 5= erittäin paljon)

10) Minkälaista opetusta olet antanut kuluneen lukuvuoden aikana? (voit valita useamman kuin yhden vaihtoehdon)

a) luento-opetus

b) seminaari

c) käytännön harjoitus/demonstraatio

d) opinnäytteen henkilökohtainen ohjaus

e) kirjitentti

f) verkko-opetus

g) muu, mikä? \_\_\_\_\_

## II Kurssipalautteen kerääminen

11) Onko opetus kuulunut tehtäviisi kuluneen lukuvuoden aikana?

Kyllä.

Ei.

Jos vastasit opetuskysymykseen 11 ei, siirry kysymykseen 17.

Asteikko 1-5 (1=en koskaan, harvoin, toisinaan, usein, aina)

12) Millä tavoin keräät kurssipalautetta opiskelijoiltasi?

- a) Ainejärjestö kerää sen puolestani
- b) Itse laatimallani paperisella palautelomakkeella
- c) Laitoksen tai tiedekunnan yhteisellä paperisella palautelomakkeella
- d) Korpissa olevalla palautelomakkeella
- e) Muulla verkossa täytettävällä, itse laatimallani palautelomakkeella
- f) Muulla verkossa täytettävällä laitoksen tai tiedekunnan yhteisellä palautekyselyllä (joko itse lähetetty tai jonkun muun henkilön lähettämä lomake)
- g) Keskustelemalla henkilökohtaisesti opiskelijoiden kanssa kurssin aikana
- h) Keskustelemalla henkilökohtaisesti opiskelijoiden kanssa kurssin jälkeen
- i) Pitämällä yhteisen palautetilaisuuden kurssin jälkeen
- j) Jollain muulla tavalla, millä? \_\_\_\_\_

13) Kuinka usein käytät keräämääsi/saamaasi kurssipalautetta opetuksesi kehittämiseen?

Asteikko 1-4 (1= en koskaan, 2=satunnaisesti, 3=joskus, 4= pääsääntöisesti, 5=aina)

14) Miten keräämääsi kurssipalautetta käsitellään? Voit valita useamman kuin yhden vaihtoehdon.

- a) En kerää kurssipalautetta
- b) Käytän sitä vain itse.
- c) Palautteesta annetaan yhteenveto kurssille osallistuneille opiskelijoille
- d) Palautetta käsitellään yhdessä kurssille osallistuneiden opiskelijoiden kanssa
- e) Palautetta käsitellään laitoksemme opettajien keskuudessa
- f) Laitoksen johtoryhmä ja/tai opetuksen kehittämissyhmä käsittelee palautteet
- g) Palautetta tai osia siitä on julkisesti kaikkien nähtävillä esim. ilmoitustaululla
- h) Palautetta käsitellään erityisissä opetuksen kehittämistilaisuuksissa esim. opiskelijoiden ja henkilökunnan yhteiset palautepäivät
- i) Jollain muulla tavalla, millä? \_\_\_\_\_

Jos vastasit kurssipalautekysymykseen 14 en kerää kurssipalautetta, siirry kysymykseen 16.

15) Mitä mieltä olet seuraavista palautetta koskevista väittämistä:

Asteikko 1-5 (1=täysin eri mieltä, 2=melko eri mieltä, 3=en samaa enkä eri mieltä, 4= melko samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä)

Kerään palautetta, koska...

- a) niin odotetaan.
- b) haluan kehittää omaa toimintaani.
- c) se on olennainen osa kurssien paremmaksi tekemistä.
- d) haluan osaltani kehittää opintokokonaisuuksia.
- e) palaute on osa laatukulttuuria.
- f) haluan selvittää opiskeluun liittyviä epäkohtia.
- g) arvioidakseni omaa toimintaani.

16) Minkälaisilla kurssipalautteen keräämistavoilla olet itse saanut parhaiten palautetta opiskelijoistasi? \_\_\_\_\_

17) Missä vaiheessa kurssia palautetta kannattaa opiskelijoilta pyytää, jotta sitä saa mahdollisimman \_\_\_\_\_ hyvin?

Asteikko 1-3 (1=kyllä, 2=ei, 3= eos)

18) Mistä asioista laitoksenne opettajat keräävät palautetta?

- a) Palautetta opetuksesta tai kurssipalautetta
- b) Palautetta kirjatenteistä
- c) Palautetta isommista opintokokonaisuuksista (esim. perusopinnot)
- d) Palautetta opiskelusta ja opetuksesta lukukausittain
- e) Palautetta koko tutkinnosta
- f) Jostain muusta, mistä? \_\_\_\_\_



19) Onko laitoksellanne laadittu opettajien käyttöön yhteinen malli kurssipalautelomakkeeksi esimerkiksi verkossa täytettävä lomake?

Kyllä                      Ei                      Eos

### III Arviointi ja laatukulttuuri yliopistossa

20) Mitä mieltä olet seuraavista arviointia koskevista väittämistä:

Asteikko 1-5 (1=täysin eri mieltä, 2=melko eri mieltä, 3=en samaa enkä eri mieltä, 4= melko samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä)

- a) Opetuksen arvioinnin pyrkimyksenä on pääasiallisesti kontrollointi
- b) Opiskelijoiden osallistuminen kurssin arviointiin ei ole hyödyllistä
- c) Opetuksen arviointia on parasta suorittaa pääasiassa opetuksen loppuvaiheessa tai sen jälkeen
- d) Opetuksen arvioinnin yksi tärkeimmistä päämääristä on opetuksen kehittäminen
- e) Opetuksen arviointi on sama asia kuin sen arvostelu
- f) Opetuksen arviointi kytkeytyy läheisesti sen kehittämiseen
- g) Arviointi on aina tilannesidonnaista
- h) Arviointi on yhteisöllistä toimintaa
- i) Toiminnan kehittyessä myös arviointi kehittyy
- j) Arviointi on hyödyllinen tapa lisätä yksikön käsitystä toiminnastaan
- k) Kaikkien toimijoiden osallistaminen arviointiprosessiin on tärkeää
- l) Toiminnan kohdetta (esim.kurssia) voidaan kehittää toiminnan aikana saadun palautteen perusteella
- m) Arviointi on yksikössämme kaikkea toimintaa läpileikkaava prosessi

21) Mitä mieltä olet seuraavista laatu koskevista väittämistä:

Asteikko 1-5 (1=täysin eri mieltä, 2=melko eri mieltä, 3=en samaa enkä eri mieltä, 4= melko samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä)

- a) Toiminnan virheettömyys ja säännönmukaisuus ovat laadun tärkeitä mitat
- b) Laadun määrittäminen ennalta määritellyin kriteerein on turhaa
- c) Toiminta on sitä laadukkaampaa mitä paremmin se vastaa tarkoitustaan
- d) Tuottavuus ei ole laadun merkittävin kriteeri
- e) Laadun tärkeys on tärkeä mitata kriteerein toiminnan kehittämisen mahdollistamiseksi
- f) Yhdenmukaisuus ja jatkuvuus ovat laadussa toiminnassa tärkeitä
- g) Laatu on korkeisiin standardeihin yltämistä
- h) Toiminta on sitä laadukkaampaa, mitä läpinäkyvämpää se on
- i) Laadun tärkeitä piirteitä ovat oikeudenmukaisuus ja tasavertaisuus
- j) Laadun tärkeitä piirteitä ovat oikeudenmukaisuus ja tasavertaisuus

22) Valitse listalta mielestäsi kolme keskeisintä laadukulttuurin piirrettä laitoksellanne.

Merkitse tärkein piirre 1, toiseksi tärkein 2 ja kolmanneksi tärkein 3.

- a) Toiminnan virheettömyys ja säännönmukaisuus ovat laadun tärkeitä mitat
- b) Laadun määrittäminen ennalta määritellyin kriteerein on turhaa
- c) Toiminta on sitä laadukkaampaa mitä paremmin se vastaa tarkoitustaan
- d) Tuottavuus ei ole laadun merkittävin kriteeri
- e) Laadun tärkeys on tärkeä mitata kriteerein toiminnan kehittämisen mahdollistamiseksi
- f) Yhdenmukaisuus ja jatkuvuus ovat laadussa toiminnassa tärkeitä
- g) Laatu on korkeisiin standardeihin yltämistä
- h) Toiminta on sitä laadukkaampaa, mitä läpinäkyvämpää se on
- i) Laadun tärkeitä piirteitä ovat oikeudenmukaisuus ja tasavertaisuus
- j) Laadun tärkeitä piirteitä ovat oikeudenmukaisuus ja tasavertaisuus

23) Onko laitoksellanne/tiedekunnassanne opetuksen kehittämistyöryhmää tai vastaavaa?

Kyllä, mikä? \_\_\_\_\_ Ei. Eos.

Jos vastasit kehittämistyöryhmäkysymykseen 22 ei tai en osaa sanoa, siirry kysymykseen 25.

24) Kuinka usein kyseinen työryhmä kokoontuu?

- a) vähintään noin kerran kuussa
- b) vähintään kaksi kertaa lukukaudessa
- c) pari kertaa lukuvuodessa tai harvemmin
- d) eos

25) Mitä asioita kokouksessa pääasiallisesti käsitellään? \_\_\_\_\_

26) Järjestetäänkö laitoksellanne opetuksen palautteenkäsittelypäiviä tai vastaavia esim. lukukausittain?

Kyllä. Ei. Eos.

27) Arvioidaanko laitoksen opetuksesta saamaa palautetta suurempana kokonaisuutena kuin vain kurssikohtaisesti, esim. lukukausittain?

Kyllä, miten? \_\_\_\_\_ Ei. Eos.

28) Onko kurssipalautteen keräämistä laitoksellanne kehitetty viimeisen kolmen (3) vuoden aikana?

Kyllä, miten? \_\_\_\_\_ Ei. Eos.

29) Miten kurssipalautteen keräämistä tulisi mielestäsi kehittää? \_\_\_\_\_

#### **IV Opetus ja oppiminen yliopistossa**

30) Kuinka tärkeänä pidät seuraavia asioita opetustyössä?

Asteikko 1-5 (1=ei ollenkaan tärkeää, 2= melko vähän tärkeää, 3= neutraali vaihtoehto, 4= melko tärkeää, 5= erittäin tärkeää)

- o) vuorovaikutuksellisuus (esim. dialogisuus)
- p) opettajan myönteinen asenne opetukseen
- q) luovuus
- r) opiskelijoiden yhdenvertainen kohtelu kurssiarvosanoja annettaessa
- s) opiskelijoiden yhdenvertainen kohtelu eri opetustilanteissa
- t) opettavien asioiden ajankohtaisuus
- u) kurssin arviointikriteerien esille tuominen viimeistään kurssin alkaessa
- v) opiskelijoiden vaikutusmahdollisuudet opetuksen sisältöön
- w) opiskelijapalautteeseen reagointi
- x) palautteen antaminen oppimisesta opiskelijalle
- y) opetuksesta tiedottaminen
- z) vaihtoehtoiset kurssin suoritustavat
- å) opetuksen havainnollistaminen
- ä) opiskelijoiden ohjaaminen

31) Mitkä ominaisuudet ovat opetuksen näkökulmasta mielestäsi tyypillisiä HYVÄLLE...

- a) luennolle \_\_\_\_\_
- b) seminaarityöskentelylle \_\_\_\_\_
- c) käytännön harjoitukselle \_\_\_\_\_
- d) henkilökohtaiselle ohjaustilanteelle \_\_\_\_\_
- e) verkko-opetukselle \_\_\_\_\_

32) Mitä mieltä olet seuraavista opetusta ja oppimista koskevista väittämistä:

Asteikko 1-5 (1=täysin eri mieltä, 2=melko eri mieltä, 3=en samaa enkä eri mieltä, 4= melko samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä)

- a) Opettajan tehtävänä on luoda suotuisia oppimistilanteita
- b) On tärkeää, että opiskelija omaksuu opettajan tarjoaman tiedon

- c) Oppimistilanteessa yhdessä luodut merkitykset ovat olennainen osa opiskelua
- d) Yksilöiden huomioiminen opetuksessa on tärkeää
- e) On tärkeää määritellä osaamistavoitteet tarkasti
- f) Opiskelijan tulee hallita oppimaan oppimisen taidot
- g) Pohdiskelulle ei ole opinnoissa tarpeeksi aikaa
- h) Oppiminen on muistamista ja tiedonhallintaa
- i) Aiemmin opitulla on merkitystä uuden oppimisessa
- j) Yksin oppiminen on olennainen osa opiskelua
- k) Ryhmädynaamikan huomioiminen oppimistilanteessa on tärkeää
- l) Kurssin osaamistavoitteiden lähtökohtana on opiskelijoiden ymmärryksen lisääminen
- m) Opettaja on pääroolissa oppimistilanteessa
- n) Opettaminen on uusien merkitysten rakentamista

33) Vapaa sana. Voit antaa palautetta esimerkiksi lomakkeesta. \_\_\_\_\_

34) Syvennämme tässä lomakkeessa käsiteltyjä aiheita haastattelun avulla syksyllä 2010. Mikäli olet alustavasi kiinnostunut osallistumaan haastateltavana myös tutkimuksemme toiseen osaan, voisitko ystävällisesti merkitä nimesi ja sähköpostiosoitteesi tähän. Yhteystietojen luovuttaminen ei vielä sido mihinkään. Yhteystiedot käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä yhdistetä aiemmin antamiisi vastauksiin.

\_\_\_\_\_

Suuren suuret kiitokset vastauksistasi!

## **1 Opiskelijapalautejärjestelmät**

### **1.1 Nykyiset järjestelmät**

- Mitä mieltä olet nykyisistä käytössä olevista opiskelijapalautejärjestelmistä tiedekunnassanne? (hyvät ja huonot puolet)
- Osallistuuko jokin tiedekunnan ulkopuolinen tahon palautteen keruuseen/käsittelyynne?

### **1.2 Yhteinen opiskelijapalautejärjestelmä**

- Mitä mieltä olet, pitäisikö yhtenäisen opiskelijapalautejärjestelmän käyttöön siirtyä? Pitäisikö sen olla yhtenäinen tiedekuntatasolla vai koko yliopiston tasolla vai jotain muuta, jos siihen siirryttäisiin?
- Millaisia hyviä puolia yhtenäisen järjestelmän käyttöönotossa olisi? Entä huonoja puolia ja haasteita?

## **2 Opiskelijapalautteen keräämiseen ja käsittelyyn liittyvät haasteet**

- Millaisia opiskelijapalautteen keräämiseen ja käsittelyyn liittyviä haasteita on tiedekunnassanne?
- Mitä syitä arvelet olevan sille, että opiskelijat eivät anna palautetta kovin aktiivisesti? Kuinka opiskelijoita voisi aktivoida antamaan palautetta?
- Kuinka palautteen avulla kehitetty toiminta näkyy opiskelijoille tiedekunnassanne vai näkyykö se?

### **3 Arviointi**

- Kuinka tiedekunnassanne käsitetään opetuksen arviointi?
- Mitkä ovat mielestäsi opetuksen arvioinnin tärkeimmät päämäärät ja tehtävät tiedekunnassanne?
- Kuvaile opetukseen kohdistuvaa arviointiprosessia tiedekunnassanne: Esimerkiksi kuka/ketkä siihen osallistuvat? Milloin arviointia suoritetaan? Onko arviointi luonteeltaan kertaluonteinen vai prosessinomainen?

### **4 Laatukulttuuri tiedekunnassa**

- Kuinka ymmärrät laatu-sanat tiedekuntanne kontekstissa? Mitä laatu merkitsee tiedekunnassanne?

## Liite 3: Taulukot lomakkeen kysymykset 4 ja 6

TAULUKKO 3. Aloittamisvuosi nykyisessä tehtävässä. Frekvenssit ja prosenttiosuudet (N=319)

Aloitussvuosi	Lukumäärä	Aloitussvuosi	Lukumäärä
2010	21 (6,6 %)	1990	4 (1,9 %)
2009	56 (17,6 %)	1989	2 (0,6 %)
2008	40 (12,5 %)	1988	4 (1,3 %)
2007	35 (11,0 %)	1987	2 (0,6 %)
2006	35 (11,0 %)	1986	0 (0,0 %)
2005	26 (8,2 %)	1985	1 (0,3 %)
2004	14 (4,4 %)	1984	1 (0,3 %)
2003	7 (2,2 %)	1983	3 (0,9 %)
2002	12 (3,8 %)	1982	3 (0,9 %)
2001	12 (3,8 %)	1981	0 (0,0 %)
2000	5 (1,6 %)	1980	1 (0,3 %)
1999	3 (0,9 %)	1979	0 (0,0 %)
1998	10 (3,1 %)	1978	0 (0,0 %)
1997	2 (0,6 %)	1977	0 (0,0 %)
1996	6 (1,9 %)	1976	0 (0,0 %)
1995	5 (1,6 %)	1975	1 (0,3 %)
1994	6 (1,9 %)	1974	1 (0,3 %)



1993	1 (0,3 %)	1973	0 (0,0 %)
1992	0 (0,0 %)	1972	0 (0,0 %)
1991	0 (0,0 %)	1971	0 (0,0 %)
<b>Yhteensä</b>	<b>319 (100,0 %)</b>		

TAULUKKO 4. Työskentelyn aloittamisvuosi yliopistossa. Frekvenssit ja prosenttiosuudet (N=319)

Aloitussvuosi	Lukumäärä	Aloitussvuosi	Lukumäärä
2010	6 (1,9 %)	1990	6 (1,9 %)
2009	24 (7,5 %)	1989	3 (0,9 %)
2008	20(6,3 %)	1988	4 (1,3 %)
2007	28 (8,8 %)	1987	6 (1,9 %)
2006	19 (6,0 %)	1986	3 (0,9 %)
2005	19 (6,0 %)	1985	4 (1,3 %)
2004	14 (4,4 %)	1984	4 (1,3 %)
2003	13 (4,1 %)	1983	4 (1,3 %)
2002	11 (3,4 %)	1982	8 (2,5 %)
2001	11 (3,4 %)	1981	1 (0,3 %)
2000	11 (3,4 %)	1980	1 (0,3 %)
1999	10 (3,1 %)	1979	1 (0,3 %)
1998	12 (3,8 %)	1978	3 (0,9 %)

---

1997	10 (3,1 %)	1977	0 (0,0 %)
1996	10 (3,1 %)	1976	1 (0,3 %)
1995	12 (3,8 %)	1975	3 (0,9 %)
1994	5 (1,6 %)	1974	6 (1,9 %)
1993	4 (1,3 %)	1973	4 (1,3 %)
1992	9 (2,8 %)	1972	0 (0,0 %)
1991	5 (1,6 %)	1971	4 (1,3 %)
<b>Yhteensä</b>	<b>319 (100,0 %)</b>		

---

Liite 4: TAULUKKO 14. P-arvot: tiedekunta suhteessa konstruktivistiseen ja behavioristiseen oppiminkäsitykseen

Tiedekunta	Tiede- kunta	Konstruktivismimittari		Behaviorismimittari	
		Tukey (p-arvo)	Bonferroni (p-arvo)	Tukey (p-arvo)	Bonferroni (p-arvo)
Humanistinen	ITK	<b>0,011*</b>	<b>0,013*</b>	0,983	1,000
	KTK	1,000	1,000	0,125	0,203
	LTK	0,075	0,109	0,995	1,000
	MLTK	<b>0,000***</b>	<b>0,000***</b>	0,833	1,000
	TTK	<b>0,035*</b>	<b>0,046*</b>	0,981	1,000
	YTK	0,173	0,302	1,000	1,000
	AVOIN	1,000	1,000	0,051	0,071
Informaatioteknologian	HTK	<b>0,011*</b>	<b>0,013*</b>	0,983	1,000
	KTK	<b>0,004**</b>	<b>0,004**</b>	0,908	1,000
	LTK	0,990	1,000	0,792	1,000
	MLTK	1,000	1,000	0,374	0,866
	TTK	1,000	1,000	0,727	1,000
	YTK	0,940	1,000	0,914	1,000
	AVOIN	0,152	0,256	0,487	1,000
Kasvatustieteiden	HTK	1,000	1,000	0,125	0,203
	ITK	<b>0,004**</b>	<b>0,004**</b>	0,908	1,000
	LTK	<b>0,028*</b>	<b>0,036*</b>	<b>0,027*</b>	<b>0,035*</b>

	MLTK	<b>0,000***</b>	<b>0,000***</b>	<b>0,000***</b>	<b>0,000***</b>
	TTK	<b>0,013*</b>	<b>0,016*</b>	<b>0,034*</b>	<b>0,044*</b>
	YTK	0,075	0,110	0,067	0,097
	AVOIN	1,000	1,000	0,948	1,000
Liikunta- ja terveystieteiden	HTK	0,075	0,109	0,995	1,000
	ITK	0,990	1,000	0,792	1,000
	KTK	<b>0,028*</b>	<b>0,036*</b>	<b>0,027*</b>	<b>0,035*</b>
	MLTK	0,817	1,000	1,000	1,000
	TTK	1,000	1,000	1,000	1,000
	YTK	1,000	1,000	1,000	1,000
	AVOIN	0,465	1,000	<b>0,013*</b>	<b>0,016*</b>
Matemaattis-luonnontieteellinen	HTK	<b>0,000***</b>	<b>0,000***</b>	0,833	1,000
	ITK	1,000	1,000	0,374	0,866
	KTK	<b>0,000***</b>	<b>0,000***</b>	<b>0,000***</b>	<b>0,000***</b>
	LTK	0,817	1,000	1,000	1,000
	TTK	0,997	1,000	1,000	1,000
	YTK	0,538	1,000	0,993	1,000
	AVOIN	<b>0,016*</b>	<b>0,020*</b>	<b>0,001**</b>	<b>0,001**</b>
Taloustieteiden	HTK	<b>0,035*</b>	<b>0,046*</b>	0,981	1,000
	ITK	1,000	1,000	0,727	1,000
	KTK	<b>0,013*</b>	<b>0,016*</b>	<b>0,034*</b>	<b>0,044*</b>

	LTK	1,000	1,000	1,000	1,000
	MLTK	0,997	1,000	1,000	1,000
	YTK	0,991	1,000	1,000	1,000
	AVOIN	0,275	0,555	<b>0,013*</b>	<b>0,016*</b>
Yhteiskuntatieteellinen	HTK	0,173	0,302	1,000	1,000
	ITK	0,940	1,000	0,914	1,000
	KTK	0,075	0,110	0,067	0,097
	LTK	1,000	1,000	1,000	1,000
	MLTK	0,538	1,000	0,993	1,000
	TTK	0,991	1,000	1,000	1,000
	AVOIN	0,648	1,000	<b>0,028*</b>	<b>0,036*</b>
Avoin	HTK	1,000	1,000	0,051	0,071
	ITK	0,152	0,256	0,487	1,000
	KTK	1,000	1,000	0,948	1,000
	LTK	0,465	1,000	<b>0,013*</b>	<b>0,016*</b>
	MLTK	<b>0,016*</b>	<b>0,020*</b>	<b>0,001**</b>	<b>0,001**</b>
	TTK	0,275	0,555	<b>0,013*</b>	<b>0,016*</b>
	YTK	0,648	1,000	<b>0,028*</b>	<b>0,036*</b>

\*\*\*=tilastollisesti erittäin merkitsevä (p<0,001)

\*\*=tilastollisesti merkitsevä (p<0,01)

\*=tilastollisesti melkein merkitsevä (p<0,05)