

Oskari Hämäläinen

**LIIKETALouden OPISKELIJOIDEN LAATUKÄSITYKSIÄ OPETUKSESTA
OULUN AMMATTIKORKEAKOULUSSA**

Laadullinen tutkimus liiketalouden opiskelijoiden laatumääritelmistä

**LIIKETALouden OPISKELIJOIDEN LAATUKÄSITYKSIÄ OPETUKSESTA
OULUN AMMATTIKORKEAKOULUSSA**

Oskari Hämäläinen
Opinnäytetyö
Syksy 2023
Liiketalouden tutkinto-ohjelma
Oulun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun ammattikorkeakoulu
Liiketalous, henkilöstöosaaminen ja esimiestyö

Tekijä: Oskari Hämäläinen

Opinnäytetyön nimi: Opiskelijoiden laatukäsitys opetuksesta liiketalouden yksikössä Oulun ammattikorkeakoulussa

Työn ohjaaja: Suvi Röytiö

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Syksy 2023

Sivumäärä: 56+1 liitettä

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää liiketalouden opiskelijoiden käsityksiä opetuksen laadusta. Opetuksen laadun määrittäminen on vaikeaa ja tiedostavalla tasolla tartuttavia kiintopisteitä on vaikea määrittää. Opetuksen laatua mitataan itsessään harvoin, mutta sen tulkitseminen elää opiskelijoiden näkökulmasta esimerkiksi opintojaksopalautteen muodossa ja tutkintotiimien olemassaololla. Laadun konkreettisempi määrittäminen auttaa havainnoimaan sitä, mikä on oikeastaan hyvää opetusta ja miksi.

Tämä opinnäytetyö toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Lähtökohtaisesti opiskelijoiden opintojaksopalautetta annetaan ja kerätään kyselymuodossa esim. oppilaitoksen sisäisillä opetuskyseilyillä tai opintojaksopalautekyselyillä. Tämän työn empiirinen aineisto kerättiin avoimella haastattelumenetelmällä, jossa haastateltiin neljää työn rajauksen mukaista liiketalouden yksikön opiskelijaa. Kerätty aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tuloksien havainnoista tunnistettiin kaksi yläteemaa, laadukas opetus ja opetuksen laatuun vaikuttavat tekijät. Yläteemoista koodattiin 22 alateemaa joista kaikista luotiin havainnollistava esimerkkikoodi (taulukko 2&3).

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että liiketalouden opiskelijoiden havaintojen perusteella laadukas opetus on asiantuntevaa, kehittyvää, mukautuvaa, monipuolista, vuorovaikutteista, suunniteltua ja ymmärrettävää. Myös opettajan erilaisia ominaisuuksia opetustyössä määriteltiin laadukkaaksi opetuksiksi. Opetuksen laatuun vaikuttaa liiketalouden opiskelijoiden mukaan oppimisympäristö, ryhmäkoko, eriävät laatukäsitykset, oppijan ominaisuudet, oppimistyyli ja yhteiskunnalliset resurssit. Haastateltavien vastaukset esiintyivät samojen teemojen ympärillä. Vastauksissa löytyi pienestä haastateltavamäärästä huolimatta toistettavuutta eikä ristiriitoja esiintynyt vastauksien välillä. Tutkimuksen tulokset lisäävät ymmärrystä opetuksen laadusta erityisesti opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna. Tuloksia on mahdollista hyödyntää opetuksen kehittämisessä.

Asiasanat: opetuksen laatu, korkeakouluopetus, laatu, laadukas opetus, laatukäsite, koulutus, opintojaksopalaute, opiskelijat, laadunmittari

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Degree Programme in Business Economy, Option of managerial work and human resources

Author: Oskari Hämäläinen

Title of thesis: Students' perception of the quality of teaching in the business administration unit at Oulu University of Applied Sciences

Supervisor: Suvi Röytiö

Term and year when the thesis was submitted: Autumn 2023

Number of pages: 56+1 appendices

The purpose of this thesis was to find out business students' perceptions of the quality of education. Determining the quality of teaching is difficult, and it is difficult to define that on a conscious level. The quality of teaching itself is rarely measured, but its interpretation lives on from the students' point of view, for example in the form of teaching feedback and the existence of degree teams. A more concrete definition of quality helps to observe what is good teaching and why.

This thesis was done out as a qualitative study. Basically, students' teaching feedback is given and collected in the form of a survey, e.g. with the educational institution's internal teaching surveys or course feedback surveys. The empirical material of this work was collected using an open-ended interview method, where four students of the business administration unit were interviewed according to the scope of work. The collected material was analyzed with theory-driven material-oriented content analysis. From the findings of the results, two overarching themes were identified, high-quality teaching and factors affecting the quality of teaching. 22 sub-themes were coded from the main themes, and an illustrative example code was created for all of them (table 2&3).

The results of the study showed that based on the observations of business students, high-quality teaching is expert, developing, adaptable, versatile, interactive, planned, and understandable. The teacher's various qualities in the teaching work were also defined as high-quality teaching. According to business students, the quality of teaching is affected by the learning environment, group size, differing perceptions of quality, learner characteristics, learning styles and social resources. The answers of the interviewees appeared around the same themes. Despite the small number of interviewees, reproducibility was found in the answers and there were no contradictions between the answers. The results of the study increase understanding of the quality of teaching, especially from the students' point of view. It is possible to use the results in the development of teaching in the future.

Keywords: teaching quality, higher education, quality, high-quality teaching, quality concept, training, teaching feedback, students, quality indicator

SISÄLLYS

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | JOHDANTO | 7 |
| 2 | OPPIMINEN | 9 |
| 2.1 | Oppimisprosessi..... | 13 |
| 2.2 | Oppimiskäsitykset | 16 |
| 2.3 | Oppimisteoriat..... | 17 |
| 3 | LAADUKAS OPETUS..... | 20 |
| 3.1 | Laadunvarmistus korkeakouluissa | 23 |
| 3.2 | Palaute opetuksesta..... | 23 |
| 4 | OPETUKSEN LAATU JA KEHITTÄMINEN OULUN AMMATTIKORKEAKOULUSSA | 26 |
| 4.1 | Strategia..... | 27 |
| 4.2 | Kehittämishankkeet..... | 29 |
| 4.3 | Opiskelijapalautte..... | 30 |
| 4.4 | Opintojaksopalautte | 31 |
| 4.5 | Opiskelijakyselyt..... | 31 |
| 4.6 | Tutkinto-ohjelmatöimien toiminta..... | 32 |
| 5 | TUTKIMUKSET OPETUKSEN LAADUSTA | 33 |
| 6 | TUTKIMUS | 36 |
| 6.1.1 | Laadullinen tutkimus | 36 |
| 6.1.2 | Tutkimusprosessi..... | 36 |
| 6.2 | Aineistonkeruusta..... | 37 |
| 6.2.1 | Aineiston määrä..... | 38 |
| 6.2.2 | Aineistonkeruumenetelmä | 39 |
| 6.3 | Aineisto | 40 |
| 6.4 | Analyysimenetelmä | 41 |
| 7 | TULOKSET | 43 |
| 7.1 | Liiketalouden opiskelijoiden määritelmät opetuksen laadusta | 43 |
| 7.2 | Opetuksen laatuun vaikuttavat tekijät..... | 47 |
| 8 | POHDINTA | 51 |
| 8.1 | Tutkimuksen tulokset verrattuna aikaisempaan kirjallisuuteen..... | 51 |
| 8.2 | Tutkimuksen luotettavuus | 52 |
| 8.3 | Tulevaisuuteen..... | 54 |

| | |
|----------------|----|
| LÄHTEET..... | 57 |
| LIITTEET | |

1 JOHDANTO

Korkeakoulutus on lähtökohtaisesti yhteiskunnan ylläpitämää toimintaa. Koulutuksen perimmäinen tehtävä on sosiaalista nuoret siihen elinkeino- ja kulttuuriperinteeseen, joka on sillä hetkellä yhteiskunnassa keskeisenä. Koulutuksesta on tullut kansallisella ja kansainvälisellä tasolla merkittävä yhteiskunnan peruspilari. Koulujen päätavoite on oppimisen mahdollistaminen. Tutkimukset ovat osoittaneet, että ihmisen oppiminen on paljon monimutkaisempi käsite kuin siitä alun perin oletettiin. Koulutukseen kohdistuva kehittämisspaine kasvaa koko ajan. Opettamista ei nähdä yhteiskunnassa enää tiedon siirtämisenä, vaan oppimisen mahdollistajana. (Rauste-von Wright, M ym. 2003, 7, 10.)

Yliopistojen tehtävänä on parantaa taiteellista sivistystä, vapaata tutkimusta ja antaa tieteeseen perustuvaa korkeinta opetusta, sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaataan ja ihmiskuntaa. Koulutusta hoitaessaan yliopistojen tulee toimia yhdessä muun yhteiskunnan kanssa, sekä edistää taiteellisen toiminnan ja tutkimustulosten yhteiskunnallista vaikuttavuutta. **Ammattikorkeakoulujen** tehtävänä on antaa työelämään ja sen kehittämisen tutkimuksiin ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin. (Opetusministeriö 2008, 36, 38.)

Opetuksen laatu on tärkeä osa korkeakoulutusta, ja korkeakoulut ympäri maailmaa pyrkivät jatkuvasti parantamaan opetuskäytäntöitään. Laatu on monimutkainen ja moniulotteinen käsite ja laadun tulkitseminen voi vaihdella eri tekijöiden kuten kulttuuritaustan, opiskeltavan alan ja yksilöllisten odotusten mukaan. Suomessa korkeakoulut ovat tehneet tähän mennessä merkittäviä ponnisteluja varmistaakseen korkealaatuisen globaalin koulutuksen tason. Oulun ammattikorkeakoulu (Oamk) on yksi Suomen suurimmista ammattikorkeakouluista. Oamk tarjoaa laajan valikoiman liiketalouden opintoja, jotka ovat yksiä suosituimmista opiskeluväylistä suomalaisten opiskelijoiden keskuudessa. Vaikka ammattikorkeakoulut ovat toteuttanut erilaisia laadunvarmistustoimia, on tärkeä ymmärtää miten opiskelijat kokevat saamansa koulutuksen laadun opinnoissaan.

Tämä opinnäytetyö tutkii opiskelijoiden käsityksiä opetuksen laadusta Oamkin liiketalouden yksikössä, keskittymällä erityisesti niihin tekijöihin jotka vaikuttavat opiskelijoiden laatuksikäsitteen muodostumiseen. Tutkimalla opiskelijoiden näkökulmia tämä tutkimus pyrkii osallistumaan

käynnissä olevaan keskusteluun korkeakoulutuksen laadusta, ja tarjoamaan uusia ideoita ja ymmärrystä liiketalouden opintojen ja yleisesti opiskelun laadun parantamiseen.

Koulutus on ala joka kehittyi hitaasti mutta koulutuksen ja oppimisen tiede kehittyi silti jatkuvasti, ja uutta tutkimusta ja edistysaskeleita luodaan säännöllisin väliajoin. 1990-luku oli aikaa jolloin monet kasvatusalan perustutkimukset suoritettiin. Nämä tutkimukset loivat pohjan tuleville tutkimuksille, ja antoivat tärkeitä näkemyksiä opetuskäytäntöihin ja oppimistuloksiin. Työn tietoperustassa käydään biologisella ja fundamentaalilla tasolla läpi sitä, mistä ihmisen oppiminen koostuu, mitä koulutus on ja mitä opetuksen laadusta tiedetään. Osa käytetyistä lähteistä on 1990- ja 2000-luvulta. Nämä olivat aikoja, kun oppimisen perustavanlaatuisessa ymmärtämisessä tehtiin merkittävää tiedekirjallisuutta. Uusin tietokirjallisuus oppimisesta ja koulutuksesta keskittyy pääosin harjaantuneeseen tietoon esim. verkossa oppimiseen, eikä niinkään kattotermien käsittelyyn. Tämän työn tietoperustassa on perusteltua käyttää paikoittain 1990- ja 2000-luvun tietokirjallisuutta, koska se on ollut ajanjakso, kun tämänhetkinen oppimiseen pohjautuva perustieto on kirjoitettu, joka antaa pohjustusta ymmärtää opetuksen laatua ja sen käsitteitä.

Työn teoreettinen osio käsittelee pedagogiikkaan, opetuksen kehittämiseen ja laatuun liittyviä laajoja kokonaisuuksia kattavasti, mutta ytimekkäästi. Tietoperusta alkaa luvusta kaksi oppimisen ymmärtämisellä. Oppimista käsitellään tässä luvussa biologisesta, psykologisesta ja arkisesta konkreettisesta näkökulmasta. Luvun tarkoitus on pohjustaa tietoa opetuksen laadun ymmärtämiseen. Luku kolme käsittelee opetuksen laatua ja sitä mistä laatu koostuu ja mitä se käytännössä tarkoittaa. Neljännessä luvussa havainnollistetaan sitä, mitä opetuksen laatu ja sen seuranta ja kehittäminen tarkoittaa Oulun ammattikorkeakoulun toiminnassa. Viimeisessä tietoperustan luvussa viisi käydään läpi aikaisempia tutkimuksia opetuksen laatuun liittyen. Tämän jälkeen työssä siirrytään tutkimuksen toiminnalliseen vaiheeseen. Työn tietoperusta mahdollistaa nopean perusteellisen ymmärtämisen opetuksesta, ja sen myötä jatkumona opetuksen laadusta ja sen käsitteistä. Haastatteluiden avulla suoritettu tutkimus antaa vaihtelevaa ja mahdollista syvempää tulokulmaa opetuksen laadun ymmärtämiseen. Tutkimus toteutetaan laadullisilla tutkimusmenetelmillä. Aineistonkeruu suoritetaan avoimella haastattelulla, ja kerätty aineisto analysoidaan teoriaohjaavan aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Lopuksi analyysin pohjalta esitetään johtopäätökset.

2 OPPIMINEN

Ihminen on primitiivisellä tasolla itsenäisesti aktiivinen, tavoitteisiin suuntautuva, halukas palautteeseen ja halukas etsimään tietoa itsestään ja ulkomaailmasta. Ihminen on luontaisesti utelias ja tarvitsee tietoa eletystä ympäristöstä, ja siitä mitkä asiat johtavat mihinkin. Syntymästään asti ihminen kerää ja tulkitsee uutta tietoa ja alkaa rakentamaan kuvaa siitä konkreettisesta maailmasta, jossa elämme. Näitä toimintojen yhdistelmiä kutsutaan oppimiseksi. (Rauste-von Wright, M, von Wright, J & Soini 2003, 50.) Oppiminen on aina inhimillisen kasvun ja kehityksen keskiössä. Elämän varrella oppimista on monenlaista aina varhaislapsuuden ensitaipaleesta tutkimusinnovaatioiden keksimiseen ja kehittämiseen. Oppiminen sisältää eri tieteenaloilta omaksuttuja ajattelu- ja toimintatapoja käsityksien muodostamiseen. Yhtenäistä kaikille tavoille on se, että ne auttavat ihmisiä sopeutumaan ja muokkaamaan ympäristöä, ja toimintatavat tarjoavat kehittämään uusia keinoja muokkaamaan itseään ja ympäristöä. Oppiminen on inhimillistä toimintaa, joka mahdollistaa toiminnan muutoksen, eli toiminnan puitteissa opitaan uutta toimintaa varten. (Lindblom–Yläne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhältö 2009, 71.)

Oppimiseen liittyy aina **tilannesidonnaisuus**. Oppimista ei vaan tapahdu, vaan oppiminen tapahtuu aina jossakin. Oppiminen kuuluu siihen kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. Konteksti riippuu siitä mikä hahmotetaan ongelmaksi ja mikä sen ratkaisuksi. Muistin psykologiassa oppimisen tilannesidonnaisuutta on kuvattu siten, että asiat jäävät muistiin, miten ne siinä tilanteessa tulkittiin. Toimivana muistin palautumisena toimii asiansyhteyden uudelleen kokeminen, jossa oppiminen on tapahtunut. Edellä mainitulla ei tarkoiteta vain ulkoista asiansyhteyttä, vaan esimerkiksi myös mielentilaa, jossa oppiminen on tapahtunut. (Rauste-von Wright, M ym. 2003, 54–56.)

Ihmisen **motivaatiolla** on suuri rooli, siinä miten hän säätelee toimintaansa. Toiminnan ensimmäiset virittäjät ovat biologisesti määräytyvät alkukantaiset tarpeet, jossa peilautuu ihmisyyden hengissä säilymisen välttämättömät edellytykset. Tämän jälkeen yksilön ja ympäristön kanssakäymisessä kehittyä tavoitteiden ja arvojen monimuotoinen kokonaisuus. Tutkimusten mukaan motivaation rooli oppimisessa on, että motivaatio ilmenee toiminnan tavoitteissa, ja tavoite säätelee yksilön pyrkimystä tekemiseen. Oppimista taas säätelee se, mitä yksilön teot oppimiseen ovat, ja miten hän tulkitsee saamaan palautetta. Näin ollen oppimisen kannalta tärkeää ei ole vain se, mitä tavoitteita toiminnalleen asettaa, vaan myös se mitä tekee tavoitteisiin päästäkseen. On

mainittavaa, että tavoitteet eivät takaa tavoitteiden saavuttamista, vaan tekojen ja tavoitteiden tulee mennä käsi kädessä tavoitteiden saavuttamiseksi. Konkreettisesti motivaatio esiintyy siinä, mihin valikoiva tarkkaavaisuus kohdistuu. Ihminen myös oppii koko ajan, vaikka sitä ei tiedostaisikaan. (Rauste-von Wright, M ym. 2003, 56–58.)

Nevgi & Lindblom–Yläne esittää teoksessaan, että motivaatio käsitettä käytetään arkikielessä liian tiuhaan miettimättä tarkemmin mitä sillä tarkoitetaan. Motivaatio ei ole paikallaan pysyvä ilmiö, vaan sen muuttuu vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Lyhyesti kuvailtuna motivaatio vastaa siitä miksi käyttäydymme, niin kuin käyttäydymme. Motivaatio panee ihmisen liikkeelle. Nykypsychologiassa esitetään motivaation rakentumisesta. Motivaatio määritellään toiminnaksi yksilön sisäisten tarpeiden sekä ulkoisten tekijöiden ja ympäristön välillä. Ihmisen toimintaan vaikuttaa yhtä aikaa lyhyen ja pidemmän tähtäimen tavoitteet, jotka voivat toimia keskenään toistensa kanssa tai olla ristiriidassa keskenään. (Lindblom–Yläne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhäntö 2009, 80–81.)

Motivaatio voidaan jakaa sisäisiin ja ulkoiisiin lähteisiin. Sisäisessä motivaatiossa ihminen tekee asioita omasta halustaan, jolloin tekeminen on itsestään palkitsevaa ja mielekästä. Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan ympäristön aiheuttamia syitä, esimerkiksi työstä saatava palkka tai rangaistus. Ulkoiset motiivit vaihtelevat äärimmäisestä pakosta toiminnan tärkeyden ymmärtämiseen. Ulkoinen motivaatio voi myös ajan kanssa muuttua sisäiseksi. Motivaatio voi myös perustua samanaikaisesti molempiin suuntiin. Akateemisen tutkinnon suorittaminen pelkästään ulkoisten motiivien voimalla on liian työlästä. Oman alan asiantuntijaksi tullessa on tärkeää rakentaa kahdenkeskinen suhde ja kiinnostus opittavaan sisältöön. Opinnot pelkästään ulkoisia motiiveja käyttäen jättää osaamisen kapeaksi, ja työskentely ei ole mielekästä. Silloin, kun opiskelija opiskelee sisäisistä motiiveista, hän kokee mielekkyyden tunnetta, ja voi tehdä sitä, mitä hän pitää merkityksellisenä. Parhaimmillaan työskentely tuottaa virtaavan tunteen, jossa toiminta vie ihmisen mukanaan ilman ponnisteluja. Tällöin ihminen on niin syvällä omassa tekemisessään, että ote ulkomaailmasta tuntuu häviävän. Virtauskokemuksen voi saada niin työn teossa, kuin opiskellessakin. Virtauksen tunnetta edellyttää tarpeeksi haastavat tehtävät, että kyvyt toimivat ääri rajoilla. (Lindblom–Yläne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhäntö 2009, 81.)

Opiskelijan motivaatiota voidaan tarkastella myös tavoitteiden näkökulmasta. Opiskelija, joka pitää oppimistilannetta mahdollisuutena kehittyä valitsee tehtävikseen haasteellisia tehtäviä tavoitteidensa saavuttamiseksi. Tällainen opiskelija suhtautuu tehtäviinsä myönteisesti ja on

sinnikäs työskennellessään. Toisessa ääripäässä tavoitteena on tehtävien välttäminen. Tällöin opiskelija valitsee tehtävikseen semmoisia tehtäviä, jotka ovat mahdollisimman helppoja. Syynä voi olla esimerkiksi kasvojen menettäminen epäonnistuessa. Välttämistavoitteiden suojelemiseksi opiskelijat saattavat käyttää aikaansa tehtävien kannalta epäolennaiseen toimintaan, esimerkiksi oluella käymiseen tentin valmistautumisen sijasta. Tällöin opiskelija saa jo etukäteen syyn mahdolliselle epäonnistumiselle. Motivaatio on muuttuva ja toiminnallinen ilmiö, ja opiskelijat ja opettajat voivat itse vaikuttaa myös omaan motivaatioonsa ja sen rakentamiseen. Korkeakouluopinnoissa vaaditaan kykyä säädellä omaa motivaatiota. Nekin pakolliset kurssit, jotka opiskelijaa ei kiinnosta, on suoritettava. Tällöin opiskelu ulkoisen motivaation varassa on välttämätöntä. Epämiellyttävästä työskentelystäkin voi löytää itselleen näkökulman, josta voi olla hyötyä tulevaisuudessa. Kiinnostusta voi myös rakentaa etsimällä itseä kiinnostavia kytkeviä aiheita. Opettajat voivat puolestaan luoda motivaatiota rakentamalla oppimisympäristöä opiskelijan perustarpeiden tueksi. Perustarpeet koostuvat pätevydestä, yhteenkuuluvuudesta ja autonomian tyydytyksestä. Tehtävien tulisi olla myös tarpeeksi haastavia ja opiskelijan tulisi saada palautetta tekemistään tehtävistä. Opintojen valinnaisuus lisää myös motivaatiota, koska opiskelija pystyy valitsemaan itselleen mieluisia opintoja ja tuntee ne omikseen ja sitoutua niihin. Myös yhdessä tekeminen, yhteiset tehtävät ja samoista asioista kiinnostuneiden ihmisten yhdistäminen lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta ja edistävät motivaatiota. (Lindblom–Yläne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhältö 2009, 83, 86.)

Suurin osa ihmisen oppimisesta tapahtuu **vuorovaikutuksessa** muiden kanssa. Ihminen on sosiaalinen olento, joka on alusta saakka vaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Ympäristössä ihminen oppii tulkitsemaan tapahtumia. Abstrakti ja looginen päättelykyky pohjautuu siihen, mitä ihmiselle on opetettu oikeanlaisesta päättelystä omassa kulttuurissaan. Käytetyllä kielellä on keskeinen rooli ihmisen maailmankuvan rakentamisessa. Kieli on yhteisöjen kommunikaatioväline, jonka kanssa yhteinen sosiaalinen maailma kuvantuu, ja saa merkityksiä. Kieli antaa kuin sapluunan, jonka kautta maailmaa tarkastellaan. Silloin, kun ihminen käyttää eri tilanteissa sanoja, hän oppii käyttämilleen sanoille merkityksiä. Samalla ihminen oppii malleja, joiden varassa pystytään tulkitsemaan sosiaalisia tapahtumia, ja ymmärtämään sosiaalisia viestejä. Taitojen kehittyessä ihminen yhä enemmän pystyy itse muokkaamaan omaa sosiaalista maailmaa. Tutkimuksien keskeisimpinä kohteina on ollut yhteistoiminnallinen oppiminen. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa ominaisuuksia on jaetut tavoitteet, vastavuoroisuus, merkitykset, jaettu toiminta (esim. ryhmätyöt) ja sen arviointi ja yhteisen ymmärryksen muodostaminen. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä on syytä korostaa, että oppilaan omat

ajatukset tulevat myös tietoon muillekin opiskelijoille. Tämä mahdollistaa reflektion itsekseen sekä muiden kanssa. Yhdessä mietiskely luo pohjaa muilta oppimiselle, ja omien ajatusprosessien ja ennako-oletusten kyseenalaistamiselle. Kun mietitään sitä, miten ihmiset rakentavat tietoaan ja osaamistaan, tulee tarkasteluun se, millaista oppimisympäristöä ja vuorovaikutusta toimiva oppiminen edellyttää. (Rauste-von Wright, M ym. 2003, 60–61.)

Oppimisympäristön pitäisi olla ystävällinen, turvallinen ja jännittävä. Tällöin oppilaan aktiivitaso on korkeimmillaan ja edellytys käyttää tarkkaavaisuutta työkaluna on parhaimmillaan. Oppimisympäristöä voidaan tutkia erilaisten ulottuvuuksien pohjalta. Tarkastellessa oppimisympäristöä, se mielletään helposti oppimistilanteen ulkoisiksi ominaisuuksiksi. Ulkoisilla ominaisuuksilla tarkoitetaan opetuksen materiaalisia piirteitä esim. opetusluokkaa tai opetusvälineitä. Oppimisympäristön lokeroiminen pelkästään ulkoisiin piirteisiin luo liian kapean näkemyksen tarkastellessa oppimisympäristöä. Silloin, kun oppimisympäristö on turvallinen, on opiskelijan mahdollista ottaa riskejä, kyseenalaistaa itseään ja muita ja pohtia yleisesti syy-seuraussuhteita. (Rauste-von Wright, M ym. 2003, 64–65.)

Korkeakouluopetuksessa ensimmäisen oppimisympäristön muodostaa oma koulutusala. Opiskelijan oppimisympäristöä voidaan kuvata jännitteiden avulla. Jännitteet voivat olla joko rakentavia tai tuhoisia. Rakentavat jännitteet tarkoittavat sitä, että opiskelijan pitää kehittää uusia taitoja sopeutuakseen uuteen oppisympäristöön. Yleinen esimerkki on, kun siirrytään lukioista korkeakouluopintoihin. Korkeakouluopiskelu vaatii opiskelijalta aiempaa enemmän vaadittua aktiivisuutta. Opiskelijan on asetettava uudet opiskelutavoitteet, rakennettava tietopohjaa itselleen tulevaa asiantuntijuutta varten, ja pidettävä yllä opiskelumotivaatiota opintojensa ajan. Opiskelijan tulee kehittää opiskelutekniikkojaan, jotta hän selviää uudessa oppimisympäristössä. Uusi oppimisympäristö laittaa pakonomaisesti opiskelijan kehittämään taitojaan. Tästä syystä yllä mainittua jännitettä kutsutaan rakentavaksi jännitteeksi. Rakentava jännite voi syntyä esimerkiksi ryhmätaidon kohdalla. Jos opiskelija on pystynyt välttelemään lukiossa tai ammattiopistossa kaikki ryhmätyötä vaativat tehtävät tekemällä ne itsenäisesti, pitää hänen viimeistään korkeakouluopinnoissaan opetella käyttämään ryhmätyötaitoja, koska se on ongelmalähtöisen oppimisen perusedellytys. Ryhmätyötaidon opettelemisesta tulee olemaan myöhemmin hyötyä, koska se on työelämän yksi tärkeimmistä taidoista. Tuhoiset jännitteet taas tarkoittavat, että oppimisympäristö estää opiskelijaa käyttämästä taitojaan. Uuteen oppimisympäristöön siirtyessä opiskelija joutuu käytännössä degeneroitumaan. (Lindblom–Yläne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhältö 2009, 72–74.)

On myös mahdollista, että opiskelija kokee ympäristönsä ihanteelliseksi, jossa jännitteitä ei ole. Jännitteetöntä oppimisympäristöä ei kuitenkaan kannata tavoitella. Ihanteellinen oppimisympäristö haastaa opiskelijaa sopivassa suhteessa kehittymään. Hyvä oppimisympäristö rakentaa jatkuvasti erilaisia jännitteitä opiskelijan ja oppimisympäristön välille. Lyhyen aikaa kestävät tuhoiset jännitteet ovat normaaleja, mutta pitempään kestäessä ne alkavat haittamaan oppimista. Se tekee myös opiskelusta raskasta, koska opiskelija joutuu jatkuvasti opiskelemaan erillä tavalla kuin haluaisi. On myös olemassa opiskelijoita, jotka eivät yritäkään sopeutua oppimisympäristöönsä. Tällöin opiskelijan opiskelutaidot ovat hyvin pitkälle harjaantuneita ja ovat hyvin syväsuuntautuneita opinnoissaan. Tämänkaltaiset opiskelijat ovat käytännössä immuuneita oppimisympäristöönsä. He opiskelevat omalla tyylillään välittämättä oppimisympäristöstä. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka oppilaan opiskelutavan ja oppimisympäristön välillä olisi ristiriitoja, niin se ei välttämättä tuota tuhoavia jännitteitä. (Lindblom–Yläne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhältö 2009, 72–74.)

Opettajien kannalta jännitteet ovat vaikeampi asia, koska jokainen opiskelija reagoi oppimisympäristöön omalla tavallaan. Tämä tarkoittaa sitä, että oppimisympäristössä on aina sekä tuhoavia että rakentavia jännitteitä. Vaikka opettaja opettaisi millä tavalla tahansa, ei oppimisympäristö olisi sopivan haastava kaikille, että syntyisi vain positiivisia rakentavia jännitteitä. Mitä opiskelijakeskeisempi oppimisympäristö on, sitä enemmän opiskelijalla itsellään on vaikutusta siihen millä tavalla opiskelee, ja näin estää tai ainakin minimoida tuhoisien jännitteiden syntymisen. Opettajakeskeisessä opetuksessa kompromissien määrä oppimiseen on vähäisempi, ja näin myös tuhoisten jännitteiden syntymisen vaara kasvaa, koska opiskelijat joutuvat opiskelemaan opettajan haluamalla tavalla. (Lindblom–Yläne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhältö 2009, 72–74.)

2.1 Oppimisprosessi

Biologisesti katsoen oppimisen tarkoitus on edistää ihmisen sopeutumista sen kulloisessakin ympäristössä. Oppimiskyky on ollut ratkaisevassa roolissa biologisessa **evoluutiossa**. Evoluution kehittyessä on syntynyt uusia oppimismuotoja, alkaen ihan alkukantaisimmista esimerkiksi tottumisesta ja ehdollistumisesta. Uudet oppimismuodot kerrostuvat aiempien oppimismuotojen päälle keskushermostossa, ja muodostavat näin uusia mahdollisuuksia toimia. Ei ole olemassa mitään yhtenäistä oppimisen mekanismia. On oletettu, että erilaiset oppimisen muodot yhdistyvät toisiinsa ihmisen pyrkiessä sopeutumaan ratkaisemaan uusia ongelmia käyttämällä hyväkseen erilaisia käytössä olevia voimavaroja. Keskushermoston rakenne ja toimintatapa säätelee ihmisen

kokemuksien perusjäsenystä. Keskushermosto asettaa rajat oppimiselle, joiden varassa uudet kokemukset vaikuttavat ihmisen toimintaan ja maailmankuvaan. Ihmisen toiminnansäätely on joustavampaa, kuin esimerkiksi eläimillä. Silti myös ihmisellä on paljolti geneettisesti määräytyvien taipumusten lisäksi monenlaisia spesifisiä oppimisvalmiuksia. Spesifisten oppimisvalmiuksien tutkiminen on kuitenkin haastavaa, esimerkkinä kielten oppiminen. On vaikea hahmoittaa millaisia valmiuksia kielten oppiminen vaatii, ja miten pitkälle kielten oppimisprosessi on esiohjelmoitu. (Rauste-von Wright, M ym. 2003, 82–85.)

Ihmisen tavalle hahmottaa omasta kehosta ja ympäristöstä saapuvaa tietoa ovat ominaisia esiohjelmoituille rajoituksille ja taipumuksille, jotka asettavat ehdot oppimiselle. Yleisiä rajoituksia ja taipumuksia, miten ihminen hahmottaa informaatiota, on maailman jäsentely turvalliseksi tai uhkaavaksi. Yllä mainittu jäsentely ilmenee välittömissä reaktioissa tilanteen muutoksiin mukautumis- ja suojautumiskeinoina. Ihmisillä on myös taipumusta tiivistää monimutkainen informaatio yksinkertaisemmaksi järjestämällä tapahtumia selviin luokkiin, ja luomalla vastakohtia asioille. Ihmisten rakentaessa maailmankuvaa, ihminen pyrkii jäsentämään maailmaa säännönmukaisten rituaalien kautta, sekä hahmottamaan ympäristössä tapahtuvia muutoksia mahdollisimman yksinkertaisesti ja johdonmukaisesti. Ihmisillä on siis taipumusta pitää maailmaa ja sen tapahtumia järkevinä syysuhteiden verkostoina. Ihmiset eivät myöskään koe asioiden tapahtuvan ilman syytä, vaan niille atribuoidaan syytä ja seuraamuksia. On myös tavallista, että omien tekojen syytä ja perusteita tulkitaan erillä tavalla, kuin toisten ihmisten. (Rauste-von Wright, M ym. 2003, 82–85.)

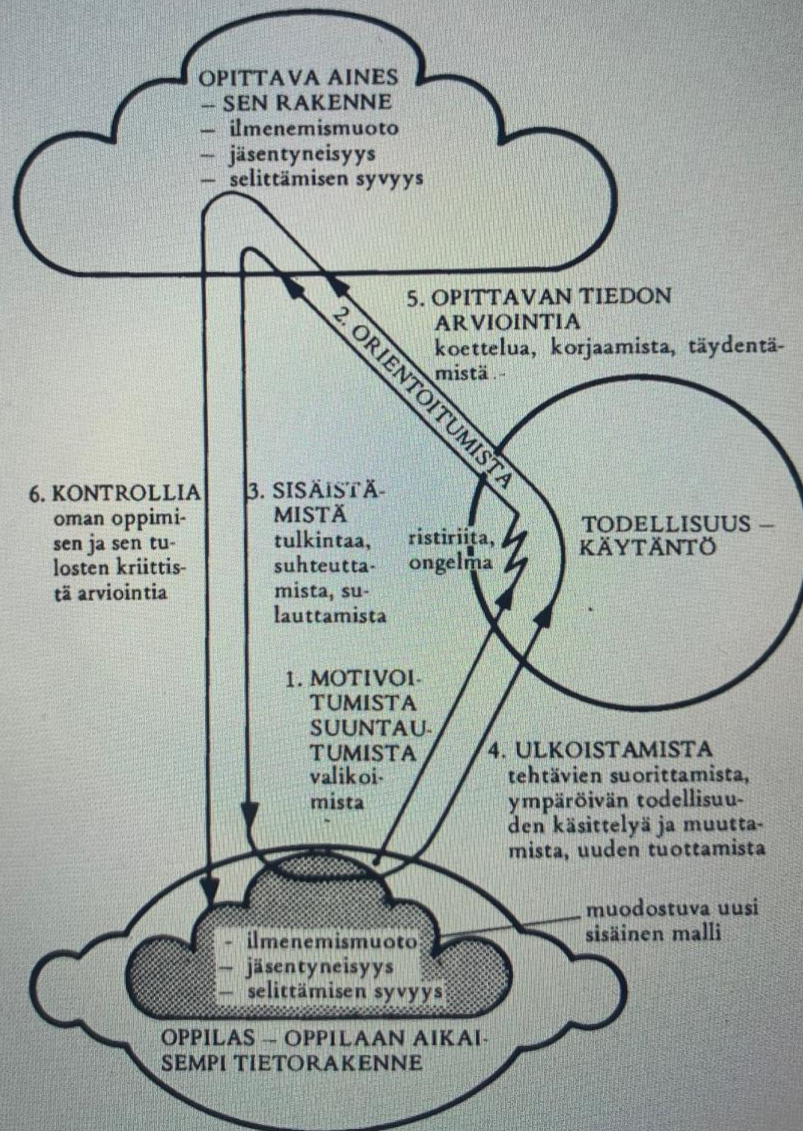
Oppimisprosessi koostuu vaiheista ja kukin oppimisprosessin vaihe vaatii ihmiseltä määrättyjä tekoja esim. havainnointia. Oppimisprosessi vaatii aina aktiivista toimintaa. Oppimisprosessi on määrätietoista, ajallisesti ja askel askeleelta etenevää ennalta suunniteltua toimintaa. Oppimisprosessissa opiskelija kulkee omaa polkuaan, ja kohtaa matkan varrella erilaisia asioita ja muuttujia. Oppimisprosessissa opiskelijan on osattava toimia oikein menetelmin, ja tehdä itselleen sopivia päätöksiä. Oppimisprosessissa ihminen monesti tarvitsee valmentajia, eli joko ohjaajia tai opettajia. (Repo–Kaarento 2007, Diat 3 & 4.)

Engström esittää, että **konkreettisesti** oppimisprosessi on tapahtumasarja, joka kulkee erilaisten vaiheiden kautta. Oppimisprosessissa opiskelija on tiedon tutkija, joka etsii syytä tai ratkaisua jollekin ilmiölle. Sen jälkeen hän siirtää mallin käytäntöön ja korjaa sitä. Kapeasti katsottuna oppiminen on tiedon vastaanottamista ja varastoitamista muistiin. Tämä kiteytys on riittämätön

kuvaamaan oppimisprosessia. Oppiminen on myös aina valikoimista, jäsentämistä, tulkintaa ja uuden tiedon yhteen liittämistä vanhaan tietorakenteeseen. Oppiessaan ihminen rakentaa uuden kuvan opittavasta asiasta. Uutta tietoa ei vain kopioida. Ihminen muokkaa entistä tietorakennettaan ja muodostaa uusia käsityksiään maailmasta. Täydellisyyteen pyrkivä oppiminen voidaan määritellä oppimiseksi, joka johtaa korkealaatuiseseen tietoon ja ennen kaikkea tiedon itsenäiseen hallintaan ja kykyyn soveltaa sitä uusissa yhteyksissä. (Engström 1982, 43.)

Oppimisprosessi voidaan jakaa osatekijöihin, joissa kaikki tekijät vaativat oppilaalta määrättyjä oppimistekoja. Opittavan asian työstämisen perusrakenne on **motivoituminen, orientoituminen, sisäistäminen, ulkoistaminen, arviointi ja kontrolli**. Motivoituminen tarkoittaa mielenkiinnon heräämistä opittavaa asiaa kohtaan. Orientoituminen tarkoittaa ennakoivan jäsentelyn muodostamista ongelman ratkaisemiseksi. Sisäistämällä tarkoitetaan uuden tiedon suhteuttamista ja tulkitsemista vanhan mallin tueksi, ja luomalla uuden mallin asiansyhteydestä. Ulkoistamisella mallin avulla ratkaistaan konkreettisia ongelmia tai vaikutetaan ympäröivään todellisuuteen sen avulla. Arvioitaessa tarkastellaan kriittisesti opittavan toimintamallin pätevyyttä ja todenmukaisuutta. Kontrollivaiheessa omaa oppimista tarkastellaan objektiivisesti. Oppimissuoritusta pysähdytään erittelemään omaksuttavan uuden toimintamallin perusteella, ja sen mukaan korjataan suoritusta tai käsitystä asiasta. Täydellisyyteen pyrkivän oppimisprosessin lähtökohtana on siis aito oppilaan tietoisuuteen herännyt ongelma, ristiriita tai puute, joka ilmenee ihmisen konkreettisesti toiminnassa. Sen jälkeen oppija hahmottaa ratkaisumallin, jolla ilmennyt ristiriita voidaan selvittää. Orientoituminen tapahtuu käytännön toiminnassa, kun etsitään selitystä tai vastausta kysymykseen miksi. (Engström 1982, 44–48.)

Alustavan ennakkokuvan avulla tarkastellaan kokonaisuutta, jota jäsenetään ja tutkitaan. Siinä vaiheessa oppilas saattaa muuttaa omat aikaisemmat käsitykset ja tietorakenteensa. Suhteuttamisen aikana syntyy uusi tulkinta asiasta. Tämän jälkeen alkaa vasta tiedon testaaminen, joka on ratkaisevan tärkeää. Tietoa täytyy käyttää konkreettisen asian suorittamiseen tai ympäröivän todellisuuden muokkaamiseen ja uuden käytännön luomiseen. Tällöin opittu asia kehittyy, korjautuu ja alkaa ohjata toimintaa. Tämän jälkeen ihmiselle tulee mahdollisuus arvioida oppimaansa tietoa ja tarkistaa oppimiaan asioita. Oppiminen, jossa jokin näistä osatekijöistä jää heikoksi tai puuttuu kokonaan, ei johda parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen. Oppiminen jää pinnalliseksi ja näennäiseksi. Oppilaasta saattaa tuntua siltä, että hän on oppinut asian, mutta tieto on hataraa ja asiayhteydet epäselviä. (Engström 1982, 44–48.)



Kuvio 1. Oppimisen malli (Engström 1982, 49.)

2.2 Oppimiskäsitykset

Pedagogiikkaa käsittelevät tieteelliset ja käsitteelliset teoriat antavat tutkimuksellista tietoa opetustyötä kohtaan ja toimivat niin kuin uusien näkökulmien avartajina (Mälkki & Mansikka-aho 2020,40). Tutkimuksellisen tiedon avulla voidaan tutkia ihmisten ohjaavia käsityksiä, uskomuksia

ja näkemyksiä suhteessa tutkittuun tietoon oppimisesta ja opettamisesta (Tuni 2022a.) **Oppimiskäsitys** on ihmisen henkilökohtainen käsitys siitä, mitä oppiminen on. Jokaisella ihmisellä esimerkiksi opettajalla tai oppilaalla on tietoa ja tiedonrakentumista koskevia henkilökohtaisia oletuksia, jotka luovat oppimiskäsitykseen (Nevgi & Lindblom–Ylänne 2009, 194).

Oppimiskäsitys luo pohjan ihmisen pedagogiselle ajattelulle. Opiskelijan olisi tärkeää tulla tietoiseksi siitä, mitkä asiat ohjaavat omaa pedagogista ajatusmaailmaa ja toimintaa, ja millaista oppimisprosessia oma toimintaa tukee ja toteuttaa. Opiskelijan olisi myös hyvä tietää mitä oppimisesta ajattelee, ja mistä oma näkemys hyvästä oppimisesta ja opettamisesta on peräisin. Omaa oppimiskäsitystä tulisi myös tarkastella ja suhteuttaa ajankohtaiseen tutkimuskirjallisuuteen ja oppimisen teorioihin. On tärkeä tunnistaa mitä konkreettisia ratkaisuja oman oppimiskäsityksen pohjalta tekee. Omasta työstä palautteen saaminen, kollegoiden kanssa keskustelu, reflektointi ja yhteinen suunnitteleminen muiden kanssa ovat keskeisiä oman käsityksen ja uskomusten ymmärtämisen lisäämisessä ja oman aktiivisen toiminnan näkyväksi tuomisessa. (Tuni 2020a; viitattu lähteeseen Nillsen & Solheim 2015, 404–416.)

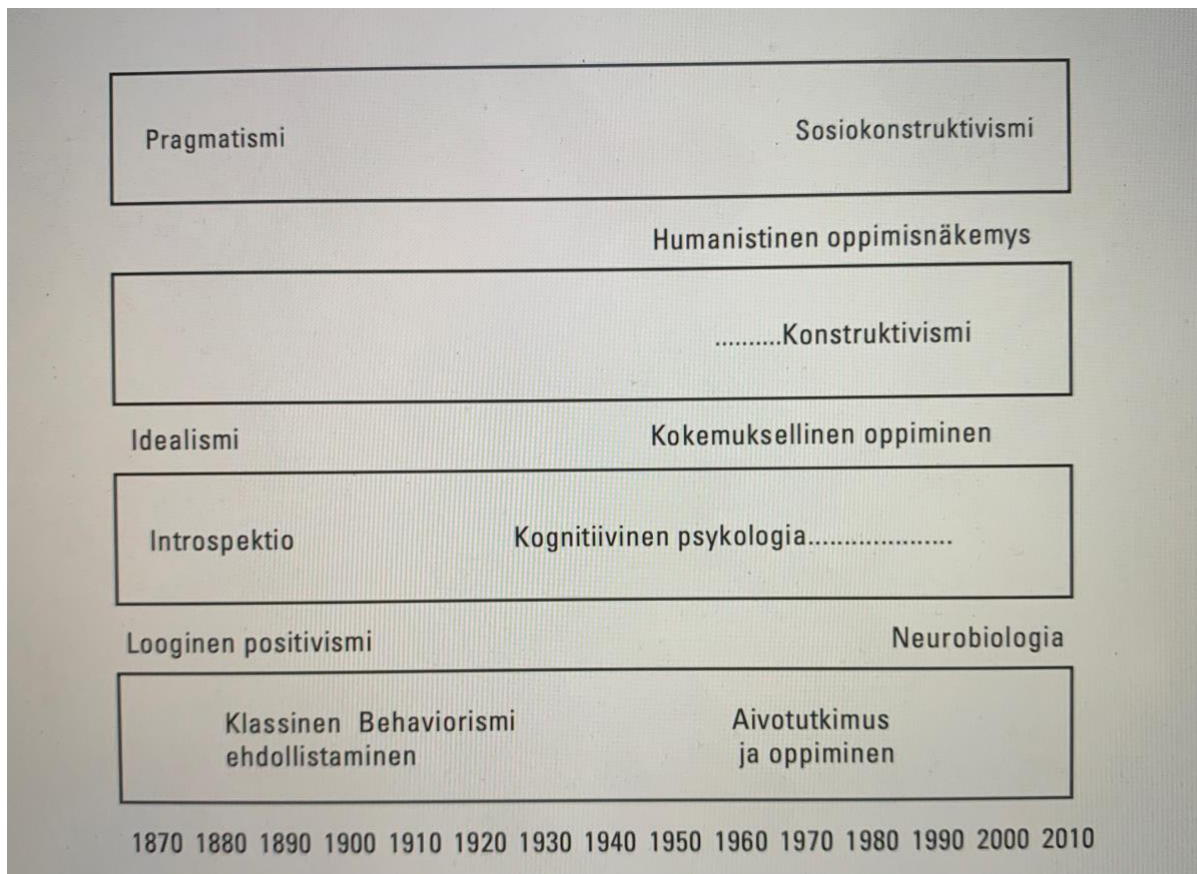
2.3 Oppimisteoriat

Oppimisteoriat ovat tieteellisiä teorioita, joiden avulla selitetään oppimista ja ne pohjautuvat aina tieteelliseen tutkimukseen. Oppimisteoriat sisältävät tietoa ja tiedon rakentumista, sekä tiedon rakentumista ihmisistä ja ihmiskäsitystä koskevista teoreettisista oletuksista. (Nevgi & Lindblom–Ylänne 2009, 194.) Oppimisteorioiden historia on pitkä ja monimuotoinen. Oppimisen teorioiden kehittyminen on ollut tiiviissä yhteydessä eri aikakausien kulttuuriin, tiedonhankintatapoihin ja yhteiskunnan tarpeisiin. Yhteiskunnallinen kehitys ja tutkimusten kehittyminen ja laajeneminen ovat muuttaneet oppimisteorioita. Oppimisteoriat omaavat nykyään tietoa monilta eri tieteenaloilta samalla kehittäen ja laajentaen ihmisten käsitystä oppimisesta. Oppimisteorioiden ymmärtäminen hahmottaa sitä, miksi tietyt opetuskäytännöt ovat käytössä tietyillä opetuksen asteilla, ja mihin näkemyksiin lähestymistavat perustuvat. (Tuni 2020a: Nevgi & Lindblom–Ylänne 2009; Malinen 2000.)

Tärkeimmät oppimisteoriat voidaan jakaa karkeasti kolmeen pääryhmään: **behaviorismiin**, **kognitivismiin** ja **konstruktivismiin**.

- Behaviorismi on ajattelutapa, jossa ihmisen käyttäytyminen tulkitaan ainoastaan sen tekemien toimintojen perusteella. Behaviorismissa keskitytään siis näkyvään toimintaan, eikä pidetä merkityksellisenä sitä, mitä ajatuksia ihmisellä mahdollisesti on. Behaviorismi perustuu ajatukseen, että oppiminen tapahtuu käyttäytymisen muutoksena, ja se korostaa ulkoisen ohjauksen ja palkitsemisen merkitystä oppimisessa.
- Kognitivismi on ajattelutapa, jonka mukaan ihmisen ajattelu ja oppiminen perustuvat aivoissa tapahtuviin kognitiivisiin prosesseihin. Kognitivismissa pidetään tärkeänä myös sitä, miten ihminen ymmärtää ja jäsentää maailmaa ympärillään. Kognitivismi keskittyy sisäisiin prosesseihin, kuten ajatteluun ja muistiin, ja se tutkii miten ihmiset käsittelevät tietoa ja oppivat uusia asioita.
- Konstruktivismi puolestaan korostaa oppijan aktiivista roolia oppimisessa ja ajatusten rakentumista uusien tietojen pohjalta. Se keskittyy oppijan yksilöllisiin tarpeisiin ja oppimisen tapoihin. Konstruktivismi on ajattelutapa, jonka mukaan ihmiset rakentavat oman käsityksensä maailmasta ja oppivat uutta tietoa siihen liittyen. Konstruktivismissa pidetään tärkeänä sitä, että ihmiset rakentavat oman ymmärryksensä maailmasta omien kokemustensa ja aiemman tiedon perusteella, eikä oletta, että maailma on yhtenevä kaikille ihmisille.

Nämä oppimisteoriat ovat yleisiä suuntauksia, eivätkä ne välttämättä vastaa kaikkia oppimisen näkökulmia. On myös olemassa muita oppimisteorioita, ja niiden alateorioita, mutta yllä on mainittu yleisesti tunnetut ja historiallisesti merkittävät oppimisteoriat. Oppimisteorioiden kehitys jatkuu edelleen, ja uusia teorioita syntyy paikoittain. Oppimisteorioiden kehittymisen tutkimuksissa on nykyään painotettu ihmisten toiminnan merkitystä oppimiselle. Nykyisin tutkijat ovat eniten kiinnostuneita sosiokonstruktivistisista ja sosiokulttuurisista oppimisteorioista. (Oulu ProLearn 2015; Nevgi & Lindblom–Ylänne 2009, 223.) Alla näkyvässä kuvassa hahmotetaan oppimista koskevat teorit aikajanalla. Oppimisteorioissa on tunnistettavissa valtavirtauksia.



Kuvio 2. Oppimisteoriat aikajanalla (Nevgi & Lindblom–Yläne 2009, 223.)

Korkeakouluopetuksessa voidaan käyttää useita eri oppimisteorioita riippuen siitä, minkälaisia oppimistavoitteita opetuksella on ja minkälaisia oppijoita opetusryhmässä on. On esitetty, että yksi tärkeimmistä oppimisteorioista korkeakouluopetuksessa on **konstruktivismi**, jonka mukaan oppiminen tapahtuu aktiivisella tiedon sekä merkityksien rakentamisella. Konstruktivismin mukaan oppijan on itse aktiivisesti otettava osaa oppimisprosessiin ja rakennettava uutta tietoa olemassa olevan tiedon pohjalta. Toinen tärkeä oppimisteoria korkeakouluopetuksessa on kognitiivinen oppimisteoria, jonka mukaan ihmisen ajattelu ja oppiminen perustuvat sisäisten mentalististen prosessien, kuten havaitsemisen, muistamisen ja päättelyn, toimintaan. Korkeakouluopetuksessa voidaan myös hyödyntää muita oppimisteorioita, kuten esimerkiksi behaviorismia ja humanistista oppimisteoriaa. Korkeakouluopetuksessa oppimisteoriat ovat tärkeitä, koska ne auttavat opettajia ymmärtämään, miten opiskelijat oppivat parhaiten ja miten opetusta voidaan kehittää tehokkaammaksi. Oppimisteoriat tarjoavat myös keinoja arvioida ja kehittää opetusta, sekä seurata opiskelijoiden edistymistä ja tarvittaessa tehdä muutoksia opetukseen. (Ashworth, Brennan, Egan, Hamilton, Saenz 2004).

3 LAADUKAS OPETUS

Laadukas opetus tarkoittaa erilaisia asioita eri aikakausina ja eri yhteyksien kanssa. Se voi riippua vallitsevista yhteiskunnallisista olosuhteista ja tieteellisistä käsityksistä. Opetuksen laadun arvioinnissa voi olla eroja siinä, kuka arvioinnin suorittaa: opettajat vai opiskelijat. Lisäksi laadukkaan opetuksen erilaiset tulkinnat ja selitykset voivat vaihdella sen osallistujien, sekä opiskelijoiden että opettajien, näkemysten, käsityksien ja arvojen mukaan. Opetuksen laadun mittaaminen voi tapahtua myös niin, että kysytään mitä hyvä opetus tai oppiminen on tai sen pitäisi olla. Korkeakoulun opiskelijalle opetuksen laadun mittarina voi olla se, kuinka paljon lisäarvoa korkeakoulu pystyy opiskelijalle tuottamaan. Mitä enemmän lisäarvoa, sitä laadukkaampaa opetus on. Opiskelijan osaamisessa, taidoissa ja oppimisessa tapahtuu laadullista muutosta ja kehittymistä oppimisen ja opetuksen tuloksena. (Koivula 2003, 19, 27.)

Suomalaisen korkeakoulupolitiikan ympäristössä laadun määritelmä on saanut monenlaisia eri merkityksiä. 1980- luvulla laatu määriteltiin ehdinkona, jota piti parantaa. 1990- luvulla laatu oli kilpailuvalttia koulutuksen kentällä. 2000- luvulla eurooppalaista korkeakouluopetusta yhdenmukaisti Bolognan prosessi, joka loi uuden tavan tulkita laatua ja loi uudet standardit laadunvarmistusjärjestelmiin. (Parpala, Löfström & Kaivola 2009, 394.) Bolognan prosessin tarkoituksena oli luoda yhteinen eurooppalainen korkeakoulualue vuoteen 2010 mennessä. Korkeakoulujen laadun kehittäminen ja laadunvarmistusjärjestelmien laatiminen oli yhtenä osana tätä hanketta. (Ursin 2007, 15.)

Korkeakoulu yhteisöllä on iso vastuu opetustehtävässään. Opetuksen tulee olla tuottavaa ja toimivaa, jotta opiskelija saavuttaa opinnoissaan tieteellisen ajattelun valmiudet selvitä ammatissaan. Opiskelijat tulevat olemaan työn jatkajia ja yhteiskunnan tulevaisuuden korvaamattomia kannattelijoita. Yleensä korkeakouluopiskelijat eivät jatka tutkijoina, mutta silti kaikkien tulisi olla kykeneväisiä tuottamaan uutta tietoa ja olla päteviä arvioidessaan olemassa olevaa tietoa. Korkeakoulu yhteisöjen laatuvaatimus on yhteiskunnallisesta näkökulmasta suuri. Korkea laatuvaatimus velvoittaa korkeakoulu yhteisöjä jatkuvaan opetuksen kehittämiseen. Opettajien näkökulmasta se antaa oikeuden tehdä arvokasta, vaikuttavaa ja pitkälle kantavaa työtä. (Karjalainen, 2009.)

Laatu on käsitteenä monimutkainen ja vaikeasti määriteltävissä, ja sitä on myös vaikea mitata. Laadun merkityksestä on monenlaisia eri käsityksiä ja käsitykset voivat olla keskenään ristiriitaisia, joten on vaikea päästä yhteisymmärrykseen siitä, mitä laatu kokonaisuudessaan tarkoittaa. Jos laadun eri merkityksiä ei ymmärretä, siitä voi tulla pelkkä iskulause, jolla on korkea eettinen sävy, mutta vähän konkreettista arvoa. (Sallis 2002, 12.) Laadun olemassaolo tai sen puuttuminen tunnustetaan kokemuksellisesti ja sen selittäminen tuntuu vaikealta, joskus jopa mahdottomalta. Laatua pidetään itsestäänselvyytenä, jonka syvempää olemusta ja merkitystä ei tarvitse erikseen pohtia. Pääsääntöisesti riittää sen kokemuksesta ja toteutumisesta saatava kokemuksellinen tuntemus. Arkikielessä laatua voidaan pitää jonakin, mikä tekee eron tavanomaisen ja erinomaisen välillä. (Sallis 2002, 1.)

Parpala, Löfström & Kaivola (2009) esittelevät teoksessaan, että Knightin ja Trowlerin mukaan (2000), laadun määritelmä olisi jaettavissa kahteen eri ääripäähän, joita voidaan soveltaa johtamisessa, opettamisessa ja politiikassakin. **Ensimmäisessä** tyypissä laatu määräytyy mitattavissa olevien osoittimien mukaan, eli vaikka tuloksien pohjalta. Ensimmäinen laadun määritelmä toimii hyvin yhteisössä, missä on selkeä hierarkia ja jaettua vastuuta on vähän. Motivaatio toiminnan laadun kehittämisessä tapahtuu ulkoisten palkkioiden ja rangaistuksien avulla. **Toisessa** mallissa tulosten painottamisen sijaan korostetaan enemmän toiminnan prosessin laatua. Ryhmissä työskentely ja vastuun jakaminen synnyttää laatua tässä kontekstissa. Tässä laatu tyypissä virheistä oppiminen korostuu. (Parpala, Löfström & Kaivola 2009, 394.)

Harveyn & Greenin (1993) luomaa mallia viidestä laadun eri näkökulmasta pidetään edelleenkin käyttökelpoisena mallina laatuun viitattaessa. Sen mukaan laatu voi olla poikkeuksellisuutta, virheettömyyttä ja tasaisuutta, tarkoituksenmukaisuutta, rahan vastinetta ja toiminnan muutosta. Mallin kaikki näkökulmat eivät vaikuta totuudenmukaisesti koulutuksen suhteen. Tämän työn osalta ei ole tarpeellista paneutua enempää mallin eri näkökulmiin pienin vaikuttavuuden vuoksi.

Sarja & Knubb-Manninen (2003) ovat kirjoittaneet laadukkaan opetuksen periaatteista, joissa **yhteisöllisyys** on keskeisenä näkökulmana. He mainitsevat kolme periaatetta, jotka ovat keskeisiä laadukkaassa opetuksessa: sitouttaminen, osallistuminen ja tuottaminen. **Sitouttamisen** periaate tarkoittaa, että opiskelijoita kannustetaan ja rohkaistaan sitoutumaan opiskeluun. Tämä on heidän mukaansa tärkeää, koska motivoitunut ja tehtävään sitoutunut opiskelija oppii paremmin. **Osallistumisen** periaate tarkoittaa, että opiskelijat ja opettajat arvioivat säännöllisesti opetusta ja oppimista esimerkiksi opiskelijapalautekyselyn avulla. **Tuottamisen** periaate tarkoittaa, että

yhteisöillä on valtaa itse muokata ja kehittää esimerkiksi opetussuunnitelmiaan. Myös positiivinen ja salliva ilmapiiri on tärkeä tekijä laadukkaana opetuksen kehittymiselle. Kirjassa tarkastellaan myös opiskelijoiden käsityksiä laadukkaasta opetuksesta. Jotkut opiskelijat kokevat opetuksen laadukkaaksi, kun se saa heidät kiinnostumaan ja synnyttämään motivaation aineen opiskeluun. Opiskelijat arvioivat opetuksen myös laadukkaaksi, kun opettaja hallitsee aiheensa ja osaa kertoa siitä selkeästi ja ymmärrettävästi. Opiskelijat painottivat myös, että opettajan tulee hallita asiansa ja osata kommunikoida selkeästi opiskelijoiden kanssa. (Sarja & Knubb- Manninen 2003, 67–72.)

Oulun korkeakouluopetuksen **kehittämishankkeessa** Lapinlampi (2000,23) toteaa, että laadukas opetus on sellaista minkä avulla oppilas oppii asiat helpommin, nopeammin ja syvällisemmin, kuin se opiskelijalla itsellään olisi mahdollista. Opettamisesta täytyy olla oppilaalle todellista konkreettista hyötyä. Opetusta ei järjestetä itsetarkoituksellisesti, vaan pääpaino on oppimisen mahdollistamisessa.

John Biggsin kirjoittamassa kirjassa *Teaching for Quality Learning at University* **konstruktiivista linjakkuutta** pidetään opetuksen laadun tärkeänä perustana. Biggsin (1996) mukaan oppimisen arvioinnin ja opetuksen suunnittelun keskeisin periaate on konstruktiivinen linjakkuus. Linjakkuuden Biggs (1996) määrittää siten, että kaikki opetukseen liittyvät osatekijät esim. oppimistavoitteiden, arviointimenetelmien ja opetusmenetelmien tulee edistää opiskelijoiden oppimista kohti laadukasta syvällistä ja kognitiivista ymmärrystä. Osatekijöiden tulee tukea toisiaan ja vaikuttaa samaan suuntaa, eli olla linjassa keskenään. Osatekijöiden ollessa linjassa syväsuuntautunut oppiminen mahdollistetaan. (Biggs & Tang 2011.)

Osaamisperustaiseen ajatteluun perustuvalla opetussuunnitelmatyöllä tähdätään opiskelijan omaan aktiiviseen tekemiseen ja tiedonrakentamiseen. Opiskelijan omaa ymmärrystä ja osaamista hyödynnetään uuden tietämyksen ja osaamisen integroimiseksi, ja näiden kautta muokataan aikaisempaa ymmärrystä ja rakennetaan uutta tietoa vanhan päälle. Konkreettisesti kuvailtuna opetuksen linjakkuuden kokonaisuus varmistuu, kun osaamisen arviointimenetelmät ja kriteerit, opetuksessa hyödynnettävät opetus- ja oppimistavat ja erilaiset opetusta tukevat toiminnot, tunnistetut osaamistarpeet ja niistä muodostetut osaamistavoitteet sekä opiskeluilmapiiri muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. (Tuni 2022b.)

3.1 Laadunvarmistus korkeakouluissa

Bowdenin & Martonin (1998) mukaan laadunvarmistus koostuu korkeakoulun toimintatavoista ja mekanismeista, joiden avulla voidaan osoittaa tutkimus- ja opetustoiminnan laatu tiedeyhteisölle, yhteiskunnalle ja muille sidosryhmille. . Laadunvarmistuksessa otetaan huomioon laadun mittaus ja arviointi mutta myös toimenpiteet ja päätökset, jotka tehdään laadun arvioimisen pohjalta. (Parpala ym. 2009, 395.)

Laadunvarmistuksella korkeakoulutuksessa varmistetaan, että koulutuslaitokset täyttävät tietyjä laatuvaatimuksia ja tarjoavat korkealaatuista koulutusta opiskelijoille. Laadunvarmistus sisältää monenlaisia toimintoja, kuten opetussuunnitelmien kehittämistä, opiskelijoiden oppimisen arviointia, opettajien kehittämistä ja koulutusjärjestelmän yleistä kehittämistä. Korkeakoulutuksen laadunvarmistuksen tavoitteena on varmistaa, että opiskelijat saavat korkealaatuista koulutusta, joka valmistaa heidät työelämään ja elinikäiseen oppimiseen. Laadunvarmistus antaa jatkuvan parantamisen valmiuden, joka auttaa varmistamaan, että korkeakoulut vastaavat opiskelijoiden ja yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2015.)

3.2 Palaute opetuksesta

Korkeakoulutuksen opetuksen laadun seuraaminen on tärkeää, jotta opetusta voidaan jatkuvasta kehittää ja parantaa. Opetuksen laadulle ei ole olemassa yhtä ainoaa yleisesti hyväksyttyä määritelmää ja lisäksi sen mittaaminen objektiivisilla mittareilla on hankalaa. Esimerkiksi koearvosanat eivät välttämättä kerro opetuksen laadusta, koska hyvän loppuarvosanan saavuttaminen on mahdollista myös pintasuuntautuneella ulkoa muistamisella ilman opiskeltavan aiheen syvällistä sisäistämistä. Loppuarvosanat eivät erottele aikaisempaa osaamista opintojakson aikana opitun osaamisen kanssa. Vähemmän menestyneet opiskelijat voivat kuitenkin yliarvioida oppimistaan, koska he eivät ole tietoisia omien taitojen vajaavaisuudesta, kun taas älykkäämmät ja menestyneemmät opiskelijat ovat tietoisia taitojen puutteista ja päätyvät näin ollen aliarvioimaan oppimisensa laajuuden heikommaksi tiedostaessaan puutteensa. (Clayson 2009, 16–30; Christiaens, Spooren, Mortelmans & Van Loon 2014; Uttl, White & Gonzalez 2017.)

Lisäksi opiskelijoiden arviot erinomaisesta opetuksesta vaihtelevat suuresti, ja nämä käsitykset vaikuttavat opiskelijoiden antamiin kurssiarvioihin. Erityisen huolestuttavaa on, että opettajat, jotka

vaativat opiskelijoiltaan syvällistä oppimista passiivisen oppimisen sijaan, ja joiden kurssit vaativat syväsuuntautunutta oppimista hyvien tulosten saamiseksi, voivat saada jopa negatiivista palautetta opiskelijoilta. Näin ollen on mahdollista, että opiskelijoidensa suorituksia menestyksellisin parantavat opettajat saavat todellisen tutkimuksen mukaan huonompaa kurssipalautetta. Opiskelijoiden kykyä arvioida opetuksen laatua herättää keskustelua korkeakoulu yhteisöissä. Yleisellä tasolla opiskelijapalautteelle annetaan silti iso rooli opetuksen laadun mittaamisessa. (Clayson 2009; Christiaens ym. 2014; Uttl ym. 2017.)

Tutkimusten mukaan opiskelijoiden kurssiarvioihin vaikuttavat monet tekijät, joista osa ei liity suoraan opetuksen laatuun tai opettajan työskentelyyn. Tällaisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi opettajan persoonallisuus ja karisma, kurssin sijoittuminen opinnoissa, opetus aika tai vaikkapa opiskelijan sukupuoli. Tämä tarkoittaa, että kurssiarviot eivät aina ole täysin luotettava mittari opetuksen laadun arvioinnissa. Yksi esimerkki tällaisesta vaikutuksesta on tutkimus, jossa havaittiin, että lääketieteen opiskelijat antoivat parempia kurssiarvioita silloin, kun tunneilla oli tarjolla suklaahippukeksejä. Tämä osoittaa, että opiskelijoiden antamat arviot voivat olla herkkiä jopa sellaisille tekijöille, jotka eivät suoraan liity opetukseen tai oppimiseen. (Hessler, Pöpping, Hollstein, Ohlenburg, Arnemann, Massoth & Wenk 2018, 1064–1072.)

Tutkimukset osoittavat, että opiskelijat arvostavat ja arvottavat opetuksen sisältöjä ja opetusmenetelmiä usein eri tavalla kuin kouluttajat tai asiantuntijat. Opiskelijat saattavat painottaa erilaisia asioita, kuten käytännön harjoittelua, yksilöllistä ohjausta tai vuorovaikutteista oppimista, kun taas kouluttajat saattavat keskittyä teoreettiseen tiedon välittämiseen. Lisäksi on havaittu, että kurssin aihe tai nimi voi vaikuttaa opiskelijoiden arvioihin. Esimerkiksi kurssilla, jonka nimi on houkutteleva tai joka käsittelee kiinnostavaa aihetta, voi olla positiivinen vaikutus opiskelijoiden antamiin arvioihin. Tämä johtuu siitä, että opiskelijat ovat usein motivoituneempia oppimaan aiheesta, joka kiinnostaa heitä enemmän. (Knutas, Hynninen & Kujala 2021, 253–260.)

Oppimiskokemus on kurssin kokonaisarvosanaa parempi mittari opetuksen laadun arvioinnissa. Opiskelijoita tulisi pyytää arvioimaan opintojakson tavoitteiden saavuttamista kokonaisarvosanan sijaan. Myös opiskelijan antama arvosana opettajalle tulisi välttää sen ongelmallisuuden vuoksi. Opintojaksopalautetta käytetään usein hallinnollisena mittarina, jolloin opetushenkilöstön työssä suoriutumista arvioidaan palautteen perusteella. Tämä voi johtaa siihen, että opettajat alkavat optimoimaan saamaansa palautetta sen sijaan, että kehittäisivät opetuksen sisältöä. (Arminen, Hujala & Hynninen 2019.)

Opiskelijapalautteen käyttö koulutuksen kehittämisessä ja laadun arvioinnissa on arvokasta, sillä se voi auttaa korkeakouluja parantamaan sisältöjään ja oppimiskokemuksiaan. Opiskelijoiden antama palaute voi toimia suuntaa antavana mittarina opetuksen laadusta, ja auttaa opettajia tunnistamaan alueita, joilla he voivat parantaa opetustaan. Kuitenkin opiskelijapalautteen käytössä on myös haasteita. Esimerkiksi opiskelijoiden antama palaute ei välttämättä ole yhteydessä oppimiseen tai pedagogiseen tehokkuuteen. On myös tärkeää muistaa, että opiskelijapalautetta ei pidä käyttää ainoana mittarina koulutuksen laadun arvioinnissa, vaan se tulisi yhdistää muihin mittareihin ja arviointimenetelmiin. (Hynninen 2021.)

4 OPETUKSEN LAATU JA KEHITTÄMINEN OULUN AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Opetuksen kehittäminen korkeakouluissa on käsitteenä laaja ja se koostuu useista eri tekijöistä. Myös korkeakoulujen välillä on eroavaisuuksia siinä, mistä heidän toimintansa kehittäminen muodostuu. Opetuksen ja laadun kehittäminen kulkee myös paikoittain rinnakkain, koska esimerkiksi opiskelijapalautejärjestelmä vaikuttaa laadunhallintajärjestelmiin ja laadun valvontaan, ja suoraan myös opetustoiminnan kehittämiseen. Oulun ammattikorkeakoulussa opetuksen kehittäminen koostuu useista eri osa-alueista. Kehittämishankkeet, joissa Oulun ammattikorkeakoulu on mukana antaa paljon suuntaa sille, mihin opetuksen kehittämistä ollaan viemässä tulevaisuudessa. Oppilaitoksen strategia ja arvot asettavat suureessa kuvassa toimintatavat, joilla opetustoimintaa kehitetään. Strategiassa on esim. koulutuksen ja jatkuvan oppimisen tiekartta, joka konkretisoi kehitystoimenpiteitä seuraaville vuosille. Opiskelu ja opetus perustuu Oamkissa kaikissa tutkinto-ohjelmissa opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelma määrää jokaisen tutkinnon, opintokokonaisuuden ja opintojakson työskentelytavat ja osaamistavoitteet. Oamkissa opetussuunnitelmia on kehitetty erityisesti vuonna 2022.

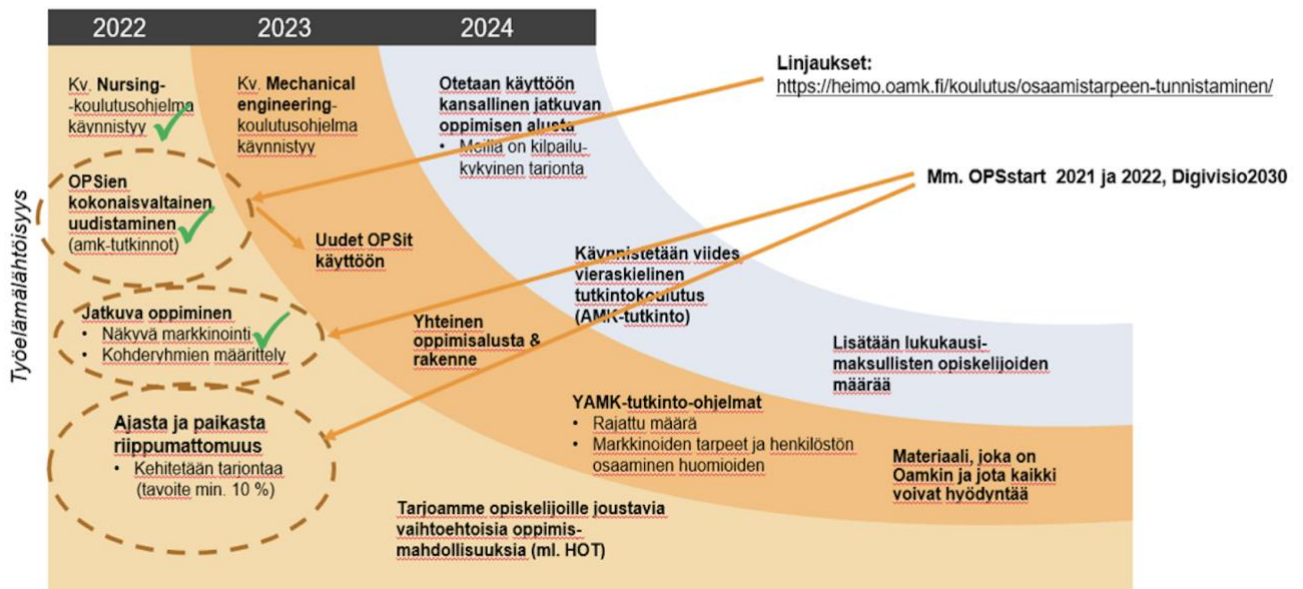
Yksi tärkeimmistä kehittämistyökaluista on opiskelijan palaute, jota voidaan hyödyntää opiskelijakyselyillä tutkinto-ohjelmista, valmistusvaiheen kyselyillä (AVOP) ja uraseurantakyselyillä. Tutkintovastaavat etsivät kehittämistarpeita seuraamalla opiskelijoiden palautetta ja tekemällä nostoja esille tulleista havainnoista. Tutkinto-ohjelmatimeilla on myös oma paikkansa opetuksen kehittämässä. Tiimit koostuvat opiskelijoista, sidosryhmistä ja opettajista. Tiimi kokoontuu muutaman kerran vuodessa ja esiin tulleet kehittämisideat puidaan ja esitetään eteenpäin kehitystoimenpiteiden hallintoon. Myös opintojaksojen opettajat käyttävät opintojaksopalautteitaan oman opetuksensa kehittämässä, ja raportoi yleisesti nostoja opetuksen kehittämistä varten. (Ahvenlampi 2023.)

Oppilaitosten määrittämien kehitysmenetelmien lisäksi opetuksen kehittämiseen vaikuttaa yleismaailmallisesti yhteiskunnallinen vuorovaikutus, korkeakoulutoiminnan strategia ja fundamentaalinen perusta tutkimisesta, opiskelusta ja opetuksesta (Helsingin yliopisto 2021). Tämä työ keskittyy opiskelijoiden laatukäsitykseen opettamisesta. Yllä kuvailtiin tiiviisti yleinen rakenne opetuksen kehittämisestä ja opetuksen laadun mittaamisesta Oulun ammattikorkeakoulussa. Isossa kuvassa opiskelijoilla on vaikutusta osittain kaikkiin

koulutusjärjestelmän osa-alueisiin viitattaessa opetuksen laatuun ja opetuksen kehittämiseen. Vaikka opiskelijat eivät varsinaisesti suoralla toiminnallaan vaikuta kehittämiseen kaikilla osa-alueilla, kokonaiskuvan hahmottamiseksi työhön on sisällytetty myös semmoisia koulutuksen kehittämistoimintoja, mitkä eivät opiskelijoiden vaikuttavuusnäkökulmasta olisi niin merkittäviä.

Tiekartta: koulutus ja jatkuva oppiminen

Työversio



Kuvio 3. Oulun ammattikorkeakoulun kehittämistoimet 2022–2024 (Oulun ammattikorkeakoulu 2023a.)

4.1 Strategia

Oulun ammattikorkeakoulussa strategian osalta annetaan isot raamit sille, miten koulutusta kehitetään. Oamkin strategian tavoitteena vuosille 2020–2030 on tulla Suomen johtavaksi, monialaiseksi, yhteisölliseksi ja kansainväliseksi ammattikorkeakouluksi. Oamkin toimintaa kehitetään tiiviillä yhteistyöllä yritysten ja yhteisöjen kanssa, joka luo pohjan korkeatasoiselle ja ajantasaiselle osaamiselle. Oulun ammattikorkeakoulun koulutusta kehitetään niin, että se synnyttää opiskelijoille vahvaa substanssiosaamista ja luo ymmärrystä tulevista työelämänhaasteista, sekä niiden taustalla vaikuttavista ilmiöistä.

Oulun ammattikorkeakoulun pedagogiikka perustuu vahvasti osaamisperusteisuuteen, joka tarkoittaa osaamisen kerryttämisen ja osoittamisen tuomista kaiken koulutuksen keskiöön.

Opiskelijan polku rakentuu yksilölliseksi muualla hankitun osaamisen johdosta. Opettajan rooli painottuu enenevässä määrin ohjaukseen ja opetuksessa käytetään digitaalisia oppimisympäristöjä ja mobiilisovelluksia. Koulutusta toteutetaan yhdessä työelämän kanssa ja se sisältää projektiopintoja, jotka madaltavat työllistymisen kynnyksiä valmistuttua. Lisäksi opetuksessa tarjotaan vieraskielistä koulutusta erityisesti työperäisen maahanmuuton vahvistamiseksi. Jatkuvaan oppimiseen tarjotaan mahdollisuuksia tilauskoulutuksina, joita rakennetaan oppilaiden tarpeista lähtien. Avoimen ammattikorkeakoulun, erikoistumisopintojen, korkeakoulujen välisten yhteistyöopintojen ja maahanmuuttajien valmentavien opintojen tarjontaa pyritään kehittämään vuosien 2020–2030 strategiassa. (Oamk strategia 2020–2030.)

Oulun ammattikorkeakoulun yhteiskunnallinen vaikuttavuus tarkoittaa työelämätaitojen päivittämistä, tulevaisuuden valmiuksien vahvistamista ja elinvoimaisuuden kehittämisen edistämistä. Oamkin kehittäminen perustuu tiiviiseen yhteistyöhön henkilöstön, opiskelijoiden ja alumnien välillä. Toimintaa kehitetään opiskelijan näkökulmasta. Alumniverkostoa vahvistetaan ja alumnien osaamista hyödynnetään kaikilla koulutusaloilla, sekä kokemusasiantuntijoina että opetuksessa. Henkilöstön osaaminen uudistetaan vastaamaan 2020-luvun haasteisiin, kuten globaaleihin ongelmiin, pedagogiikkaan, kansainvälisyyteen, työelämävalmiuksiin, esimiestyöhön ja johtamiseen. Toteutus tapahtuu kouluttautumisen lisäksi henkilöstön työelämäyhteyksien syventämisellä ja uudella vastuunjaolla. Koko korkeakoulu yhteisö on tietoinen yhdessä määritetyistä ammattikorkeakoulun tavoitteista. Kansainvälisyys korostuu myös ammattikorkeakoulun sisällä ja yhteistyössä Oulun yliopiston kanssa. Yhteistoimintaa tiivistetään kansainvälisten ja kotimaisten opiskelijoiden välillä. Mahdollisuuksia lisätään kansainväliseen koulutukseen. Toiminnan keskiössä on hyvinvoiva korkeakoulu yhteisö, joka mahdollistaa henkilöstön ja opiskelijoiden osaamisen kasvun. (Oamk strategia 2020–2030.)

Tärkein yhteistyökumppani on Oulun yliopisto, jonka kanssa toteutetaan erillisen tarjonnan lisäksi opintopolkuja ammattikorkeakouluopinnoista yliopisto-opintoihin ja päinvastoin. Oamk ja Oulun yliopisto muodostavat yhdessä alueen yhteisen ekosysteemin ydinrakenteen, johon liittyy läheisesti muita keskeisiä koulutus- ja TKI-toimijoita. Ekosysteemi tarjoaa opiskelijoille joustavia opintopolkuja riippumatta koulutusasteesta, sektorin sisällä ja sektorien välillä. Palvelut helpottavat opiskelijoita sujuvassa opintopolussa ja tukevat opintojen edistymistä. Ekosysteemin TKI- ja taiteellinen toiminta ja tutkimusinfrastruktuuri tukevat alueen työelämän kehittymistä ja tarjoavat jatkuvaa oppimista. (Oamk strategia 2020–2030.)

4.2 Kehittämishankkeet

Digitalisaatio on valtaamassa yhä vain nopeammin isompaa osuutta ihmisten ja yhteiskunnan elämässä. Elämästä tällä hetkellä jo merkittävä osa koostuu verkossa elämisestä ja vuorovaikutuksesta siellä. COVID-19 viruksen vaikuttaessa nopeasti koulutusjärjestelmiin, tuli etäopetus osaksi normaaleja opetusjärjestelyitä. Verkko- ja etäopetus oli ollut jo ilmiönä olemassa ennen pandemian alkua, mutta pandemian myötä se muotoutui osaksi tavanomaisiin opetusjärjestelyihin. Aiemmin etäopetus oli vaihtoehtoinen ja toissijainen järjestely lähiopetuksen rinnalla. Pandemian myötä yhteiskunnan tuli nopeasti mukautua ja muuttaa toimintamallejaan ympäristönsä mukaiseksi. Aluksi etäopetukseen sopeutuminen toi haasteita koulutusjärjestelmissä sillä esim. inhimillisyyden ja läsnäolemisen piirteet eivät vaikuttaneet samalla tavalla kuin lähiopetusta järjestettäessä. Myös fyysisen sosiaalisen vuorovaikutuksen määrä väheni etäopetuksen tullessa osaksi koululaisten arkea, mikä loi yhteiskunnallisella ja sosiokulttuurisella tasolla haasteita. Ajan mennessä eteenpäin ja muutokseen sopeutuminen toi esiin etäopetuksen hyödyllisiä puolia. Etäopetus ei ole riippuvainen aikaan ja paikkaan katsottuna, ja etäopetusta järjestettäessä aikaa ei tarvitse käyttää koulumatkoihin ja fyysisen läsnäolon saavuttamiseen, mikä tekee oppimisesta joustavampaa ja tehokkaampaa. Oppiminen mikä voidaan luoda järkevästi etäopetusmenettelyillä mahdollistaa muiden elämän osa-alueiden sovittamisen opintoihin helpommin. Korkeakouluopinnoissa verkostoituminen tiedeyhteisön kanssa on myös iso ja tärkeä osa opiskelijan sopeutumista opintoihin. Tämä voi tuoda haasteita etäopetuksen myötä, koska etäopetus ei vaadi luentotilaan kokoontumista yhdessä. Verkossa samaan aikaan olevat opiskelijat eivät saavuta samanlaista inhimillistä vuorovaikutusta, mitä fyysisessä vuorovaikutuksessa saavutettaisiin. Kaikesta huolimatta yleisesti järjestettävä etäopetus on tullut jäädäkseen, ja se tulee löytämään paikkansa opetusjärjestelmistä.

Oulun ammattikorkeakoulu on mukana HOPEDI-hankkeessa, jonka tavoitteena on **hybridiopetuksen** ja digitaalisen osaamisen **kehittäminen** korkeakouluopetuksessa. Hanke pyrkii parantamaan opiskelijoiden ja henkilöstön digiopiskelutaitoa sekä henkilöstön digipedagogista osaamista. Henkilöstöllä on mahdollisuus osallistua teeman mukaisiin koulutuksiin ja saada osaamismerkkejä digipedagogisesta osaamisesta. Hanke tekee yhteistyötä sidosryhmien kanssa kehittäen ratkaisuja hybridiopetukseen ja oppimiseen ja jakaa hyviä käytäntöjä pedagogisten mallien ja oppimisympäristöjen suhteen. Hankeen toteuttavat kaikki Oulun ammattikorkeakoulun koulutusyksiköt, ja se rahoitetaan Euroopan sosiaalirahastolla ja Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskuksen kanssa. (Oamk Hopedi 2022.)

Oulun ammattikorkeakoulu on myös mukana Digivisiohankkeessa. Digivisio 2030 on yhteinen hanke kaikille Suomen korkeakouluille, jonka tavoitteena on luoda tulevaisuus oppimiselle, joka hyödyttää niin korkeakouluja, oppijoita kuin yhteiskuntaa. Digivisio mahdollistaa oppijoille **joustavamman oppimisen** ja osaamisen **kehittämisen** muuttuvan maailman tarpeisiin. Se vahvistaa myös opettajan roolia laadukkaan sisällön tuottajana ja kansainvälisesti arvostetun opiskelukokemuksen mahdollistajana. Digivisio takaa korkeakoulutuksen tason nousun ja suomalaisten työllistymisen paranemisen Suomessa ja kansainvälisesti (Digivisio 2030 2020.)

4.3 Opiskelijapalaute

Opiskelijoiden antama palaute opiskelun järjestämisestä ja yleisesti opintojen luomasta subjektiivisesta kokemuksesta luo tärkeän työkalun korkeakouluopetuksen **kehittämiseen** ja **laaduntarkkailuun**. Oulun ammattikorkeakoulussa opiskelijat voivat vaikuttaa opintoihinsa erilaisilla tavoilla, kuten aktiivisesti osallistumalla opintoja koskeviin asioihin ja antamalla palautetta koulutuksesta. Tähän tarkoitukseen on olemassa opiskelijapalautejärjestelmä. Oamkin opiskelijapalautejärjestelmä antaa jokaiselle opiskelijalle tasavertaiset mahdollisuudet palautteenantamiseen ja koulutuksen kehittämiseen. (Oulun ammattikorkeakoulu 2023c.)

Opiskelijapalautejärjestelmä koostuu kolmesta eri osasta: **opintojaksoilta** kerättävästä palautteesta, säännöllisesti järjestettävistä **koulutuskyselyistä** ja **tutkinto-ohjelmatiimien** toiminnasta. Jokaiselta opintojaksolta kerätään opintojaksopalaute Pepin kautta, jonka avulla opettajat voivat kehittää opetustaan. Vuosittain järjestetään myös yleinen kysely, jonka tavoitteena on selvittää opiskelijoiden näkemyksiä koulutuksen kehittämiskohteista. Lisäksi tehdään valtakunnallinen opiskelijapalautekysely, jolla arvioidaan koulutusta ja opiskelua kokonaisuudessaan. Tutkinto-ohjelmatiimissä opiskelijat ovat mukana kehittämässä omaa tutkinto-ohjelmaansa yhdessä opettajien ja työelämäedustajien kanssa. (Oulun ammattikorkeakoulu 2023c.) Palautejärjestelmäkokonaisuus pyörii niin, että vuosittaisesta opiskelijakyselystä, AVOPista ja uraseurannasta menee kooste tutkinto-ohjelmavastaaville/ -tiimeille käsittelyyn. Tutkintovastaavat tekevät keväällä katsauksen kehittämistoimista ja toimenpiteistä vastuuhenkilöiden ja aikataulun kanssa. Seuraavana vuonna tarkastetaan, miten asiat ovat vuoden aikana toteutuneet/edenneet, ja tehdään seuraavan vuoden kehittämistoimilistaus. (Kinnunen 2023.)

4.4 Opintojaksopalaute

Peppiin integroitu Spark-järjestelmä tarjoaa opiskelijoille ja opettajille mahdollisuuden arvioida ja antaa palautetta opintojaksojen sisällöistä ja toteutuksesta. Opiskelijat voivat arvioida oman osaamisensa kehittymistä ja opettajat saavat tietoa opintojakson sisällöistä ja toteutuksesta. Palautteita hyödynnetään jatkuvasti opintojaksojen kehittämisessä. (Oulun ammattikorkeakoulu 2023c.)

Opettajat voivat antaa vastapalautetta opintojaksoista, sekä käsitellä palautetta yhdessä opiskelijoiden kanssa. Lisäksi järjestelmä tarjoaa mahdollisuuden antaa jatkuvaa palautetta ja tehdä välipalautekyselyitä. Nämä palautteet hyödynnetään kehityskeskusteluissa esihenkilöiden kanssa. (Oulun ammattikorkeakoulu 2023c.)

4.5 Opiskelijakyselyt

Oamk järjestää vuosittain opiskelijakyselyn koulutuksesta. Tarkoituksena on selvittää opiskelijoiden mielipiteitä siitä, mitkä tekijät helpottavat heidän opiskeluaan ja mitkä tekijät taas estävät heitä edistymästä. Kyselyn tuloksia arvioidaan keväisin tutkinto-ohjelmatilaisuuksissa. Samalla seurataan edellisvuoden kehittämiskohteiden etenemistä. Keväällä koostetaan yhteenveto kehitettävistä alueista, ja se esitellään koulutuksen johtoryhmässä. Tuloksia hyödynnetään tarpeen mukaan tutkinto-ohjelmien välisessä vertaisoppimisessa. (Oulun ammattikorkeakoulu 2023c.)

Ammattikorkeakoulujen valmistumisvaiheen opiskelijapalautekysely (AVOP) on valtakunnallinen kysely, jossa opiskelijat antavat palautetta koulutuksestaan ja opiskelustaan. Kysely tehdään viimeistään tutkintotodistuksen hakemisen yhteydessä, ja tuloksia käytetään paikallisesti korkeakoulun kehittämiseen sekä valtakunnallisesti koulutuksen ohjauksessa ja rahoituksessa. Valtakunnallinen uraseurantakysely on toteutettu vuosittain ja se on suunnattu viisi vuotta aiemmin valmistuneille. Kyselyn tarkoitus on saada ajankohtaista tietoa valmistuneiden työllistymisestä, uramahdollisuuksista ja opintojen soveltuvuudesta työelämässä. Lisäksi selvitetään valmistuneiden tyytyväisyyttä suoritettuun tutkintoon, sijoittumista työelämässä ja jatkokoulutusmahdollisuuksia. (Oulun ammattikorkeakoulu 2023c.)

4.6 Tutkinto-ohjelmatiimien toiminta

Tutkinto-ohjelmatiimit ovat yhteistyöverkostoja opettajien, opiskelijoiden ja työelämän edustajien välillä, joiden tavoitteena on kehittää tutkinto-ohjelmien sisältöä, rakennetta ja varmistaa niiden työelämävastaavuus. Opiskelijat ovat aktiivisesti mukana kehittämässä omaa tutkinto-ohjelmaansa tiimin kokouksissa, joista yksi on suunnattu opiskelijoiden palautteiden käsittelylle. (Oulun ammattikorkeakoulu 2023c.)

Tutkinto-ohjelmatiimit ovat yksi uusimmista kanavista vaikuttaa omaan koulutukseen ammattikorkeakoulussa. Keskustelu tiimeissä tapahtuu yhdessä henkilöstön ja muiden sidosryhmien edustajien kanssa. Tutkinto-ohjelmatiimien toimintaa säätelee rehtorin päätös. (Oulun ammattikorkeakoulu 2023c.)

5 TUTKIMUKSET OPETUKSEN LAADUSTA

Suomessa on tehty tutkimuksia opetuksen laadusta ja myös opiskelijoiden laatuksityksestä opetukseen liittyen. Monet Suomessa tehdyt tutkimukset koskettavat tätä aihealuetta, mutta kaikissa tutkimuksissa on omat piirteensä, ja ne keskittyvät hieman eri näkökulmista aihealueeseen. Alla on listattu muutama tutkimus opetuksen ja koulutuksen laadusta, joskin ei kaikissa täysin samasta tarttumapinnasta lähestyen.

Johansson, Jumisko-Pyykkö & Koskinen (2012) tekivät tutkimuksellisen kehittämishankkeen opetuksen ja laadun kehittämisestä opiskelijoiden näkökulmasta Tampereen ammattikorkeakoulussa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää Tampereen teknillisen yliopiston opiskelijoiden näkemyksiä opetuksen laadusta, sekä kehitettävistä kohteista. Aineisto kerättiin kyselytutkimuksella mukavuusotantaa käyttäen, jossa kerättiin sekä määrällistä että laadullista aineistoa. Kyselyyn osallistui 393 opiskelijaa, jotka edustivat eri koulutusohjelmia, sekä olivat eri vaiheessa opintoja. (Johansson ym. 2012, 4.)

Tutkimuksessa löydettiin kolme pääteemaa, jotka edistävät opetuksen laatua. Nämä teemat tulivat vahvasti esiin sekä ETLQ-kyselyssä, että lauseentäydennystehtävissä. **Ensimmäinen** teema on, että opiskelijat kokevat tarvitsevansa parempaa palautetta ja tukea oppimisstrategioihinsa. Oppimisstrategioiden tukemisessa on opiskelijoiden mukaan erityisen tärkeää huomioida opetuksen sisällön valinnaisuus ja luoda yhteyksiä eri kurssisisältöjen ja oppimisen välille. **Toinen** teema liittyy sisällön ymmärtämiseen. Opiskelijat myös kokevat tarvitsevansa tukea ymmärrykseen ja kriittiseen ajatteluun suuntautuvaan oppimiseen. Opetustilanteissa on hyvä järjestää enemmän keskustelutilaisuuksia esiin nousevista sisällöistä ja ideoista, sekä vahvistaa alan tuntemusta ja tukea ajattelun laajuutta rakentamalla yhteyksiä eri oppiaineiden välille. (Johansson ym. 2012, 4.)

Kolmas teema liittyy opettajiin. Opettajien ammatillista osaamista (substanssiosaamista) ei epäilty, mutta opettajat voisivat tarjota parempaa tukea oppimistaitojen oppimiseen, innostua opettamisesta ja opettaa vaikeita aineita toistuvasti. Avoimissa vastauksissa tärkeimmiksi alueiksi koettiin opettajan innostus, kommunikointi, opetustaidot ja opiskelijan ymmärtäminen. Opiskelijoiden mielestä on tärkeää, että opettaja on innostunut ja motivoitunut opettamaan. He halusivat myös opettajan kommunikoivan selkeästi, korostaen ymmärtävää lähestymistapaa

(kuvaamalla, esimerkein ja käsittelemällä asiaa toistuvasti eri näkökulmista). Tärkeänä pidettiin myös opettajien pedagogista koulutusta ja opetustaitojen parantamista. (Johansson ym. 2012, 4.)

Johansson ym. (2012) toteavat johtopäätöksissä, että TTY:n kehittämisohjelma ottaa huomioon monet opiskelijoille tärkeät kysymykset, mutta on edelleen tarvetta erilaisille jatkotutkimuksille. Opiskelijat ovat saaneet äänensä kuuluville kyselytutkimuksen avulla. Opiskelijoiden aiemmin ehkä hieman hiljaisempi ääni on nyt tiivistetty tärkeiksi teemoiksi kehittämissankkeessa, joiden perusteella on helppo nähdä, mitä opiskelijat todella haluavat opetukselta. Kysymys kuitenkin on, onko asiakas aina oikeassa? Tietävätkö opiskelijat varmasti mikä on heille parasta? (Johansson ym. 2012, 4, 50.)

Heimon (2021) tutkielman tarkoituksena oli kuvata ja ilmaista kotitalousopiskelijoiden kokemuksia opetuksen laadusta Helsingin yliopiston opettajankoulutusohjelmassa. Tutkimusaineistona käytettiin kymmentä Helsingin yliopiston kotitalousopiskelijoiden puolistrukturoitua haastattelua. Haastateltavat olivat sisäpiiriläisiä, sillä sekä haastattelija, että haastateltavat olivat osa samaa yhteisöä. Aineisto analysoitiin kvalitatiivisesti sisällönanalyysimenetelmillä. Analyysin tuloksena tunnistettiin kahdeksan alateemaa, jotka ryhmiteltiin kahden pääteeman alle: opettajaan liittyvät tekijät ja opetukseen liittyvät tekijät. (Heimo 2021.)

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kotitalousopiskelijoiden kokemusten mukaan laadukas opetus on opiskelijakeskeistä, tieteellistä, monipuolista, ajankohtaista ja siinä yhdistyy teoria, käytäntö ja opetus. Opiskelijoiden mukaan laadukkaaseen opetukseen kuuluu myös osaavan ja innostuneen ammattitaitoisen opettajan ohjausta. Haastatelluilla opiskelijoilla oli vaihtelevia kokemuksia opetuksen laadusta, ja suurin osa oli enimmäkseen tyytyväisiä opetuksen laatuun. Kokemuksissaan opetuksen laadusta nousivat esiin opettajan pedagogiset taidot ja käytännöt sekä kurssin didaktiset ja pedagogiset valinnat. (Heimo 2021.)

Pekkarisen (2007) tutkimus on kyselytyyppinen tutkimus, jonka tavoitteena oli selvittää, miten korkealaatuisen yliopisto-opetuksen kehitys heijastuu Helsingin yliopiston opettajien näkemyksiin ja käytäntöihin. Tutkimuksessa tarkastellaan yliopistopedagogisen koulutuksen yhteyttä korkealaatuisen yliopisto-opetuksen kehittämiseen. Kysymyksiä tarkastellaan Pekkarisen tutkimuksessa yksilötasolla, opettajan näkökulmasta. (Pekkarinen 2007.)

Pekkarisen tutkimuksen lähtökohtana on ajatus, että opetuksen kehittämiseen sisältyy ajatus opetuksen laadun parantamisesta. Pekkarisen mukaan korkealaatuisen yliopisto-opetuksen kehittäminen näyttää toteutuvan varsin hyvin Helsingin yliopiston opettajien keskuudessa, sillä suurin osa opettajista noudattaa opetuksessaan opiskelijakeskeistä lähestymistapaa, jota voidaan pitää erinomaisena lähtökohtana laadukkaan opetuksen ja oppimisen toteuttamiseen ja kehittämiseen. (Pekkarinen 2007.)

Marquezin (2021) laadullisen tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisista elementeistä verkko-opetuksen laatu koostuu. Tutkimus toteutettiin suomalaisessa ammattikorkeakoulussa, ja aineistoa kerättiin haastattelemalla ohjaajia. Analyysin perusteella laadukkaan verkko-opetuksen tärkeimmät osatekijät ovat selkeä verkko-oppimisympäristö, työelämään kytkeytyvät opiskelumateriaalit ja oppimistehtävät, sekä vuorovaikutus ohjaajan ja opiskelijoiden välillä. Tulokset osoittavat, että laadukkaan verkko-opetuksen tärkein elementti on hyvä etukäteissuunnittelu, jotta opiskelijat voivat aloittaa opintonsa heti verkko-oppimisympäristössä kaiken tarvittavansa kanssa. Ajasta ja paikasta riippumattoman opiskelun merkityksellisyys korostui myös tutkimuksessa. (Marquez 2021.)

6 TUTKIMUS

Tässä luvussa kerrotaan tutkimuksen toiminnallinen osuus. Aluksi käydään läpi minkälainen tutkimus suoritettiin ja miksi. Edetessä esitellään tutkimusaineisto, tutkimuksen analyysi, johtopäätökset ja oma pohdinta.

6.1.1 Laadullinen tutkimus

Kvalitatiivinen tutkimus on laadullista tiedonhankintaa, joka kootaan luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. Kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä suosii ihmistä tiedonkeruun instrumenttina, jolloin tutkija luottaa enemmän omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittaviensa kanssa kuin mittausvälineiden avulla hankittavaan tietoon. Käytettäessä induktiivista analyysiä pyritään paljastamaan odottamattomia seikkoja, eikä lähdetä testaamaan teoriaa tai hypoteeseja. Tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät esille laadullisia menetelmiä käyttämällä, kuten haastatteluiden, osallistuvan havainnoinnin, ryhmähaastatteluiden sekä erilaisten dokumenttien ja tekstien diskursiivisten analyysien avulla. Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, eikä sattumanvaraisia menetelmiä käytetä. Tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä, ja sitä toteutetaan joustavasti suunnitelmia muuttaen olosuhteiden mukaisesti. Tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. (Hirsijärvi ym. 2014, 160–164.)

6.1.2 Tutkimusprosessi

Suunnitelmallinen ja tavoitteellinen tutkimus on luova prosessi, joka koostuu useista eri vaiheista. Ensimmäinen vaihe on aiheeseen perehtyminen ja suunnitelman laatiminen. Tämä vaihe vaatii aikaa ja vaivaa, mutta se on tärkeä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Suunnittelun jälkeen tulee tutkimuksen toteutusvaihe. Lopuksi laaditaan tutkimusseloste. Opiskelijan on tärkeää ymmärtää, että ajankäyttö on tärkeää tutkimuksen onnistumisen kannalta. Opinnäytetyön tekeminen on helpompaa, kun ymmärtää, että se on osa opintoja ja oma tutkimus on vain yksi näkökulma aiheeseen liittyen. Tutkimuksen lopullinen aihe muotoutuu monesti vasta neuvottelu- ja harkintavaiheiden jälkeen. On tärkeää käydä keskustelua ohjaajan kanssa ja ottaa vastaan

palautetta tutkimussuunnitelmasta ja toteutuksesta. Näin voi hienosäätää omaa tutkimusta ja kehittää sitä eteenpäin. Kaiken kaikkiaan suunnitelmallinen ja tavoitteellinen lähestymistapa auttaa opiskelijaa onnistumaan opinnäytetyön tekemisessä. (Hirsijärvi, Remes, Sajavaara 2014, 63–67.)

Tutkimuksen aiheen rajaaminen ja sen määrätietoisella polulla pitäminen tuotti aluksi haasteita. Tutkijalla ei ollut paljoa ennakkotietoa siitä, kuinka laaja aihe opetuksen laatu kokonaisuudessaan on, ja kuinka syväälle pedagogiikan aihealueisiin täytyi mennä sisäistääkseen, mistä opetuksen laatu koostuu, ja mitä se opiskelijoiden näkökulmasta tarkoittaa. Tutkimus pyritään aina kirjoittamaan omantasoiselle lukijalle, ja sen määrittäminen, mikä tieto on yleistietoa ja mikä tieto vaatii selittämistä, on vaikeaa. Tutkijalle oli haastavaa määritellä sitä, kuinka syväälle opetuksen laadun ymmärtämisessä pitäisi mennä tietoperustaa kirjoitettaessa. Opetuksen laatua ilmiönä ymmärtääkseen vaaditaan todella laajaa perustavanlaatuisia ymmärtämistä koulutuksesta ja oppimisesta. Tutkijan piti laajentaa ymmärrystään humanistisista tieteistä tutkimusta varten. Tietoperusta rakennettiin siten, että se alkaa oppimisen perustavanlaatuisena kuvailuna ja ymmärtämisenä, mikä johtaa opetuksen laadun ilmiön ymmärtämiseen ja määrittämiseen. Jokaista osa-aluetta on käsitelty sopivan kattavasti, mutta myös lyhyesti ja ytimekkäästi. Harjaantuneemman asiantuntijan työssä tietoperustan laatimisen olisi voinut aloittaa käsittelemällä opetuksen laatua suoraan, ja sen jälkeen laatuksitystä opiskelijoiden näkökulmasta, jolloin tietoperusta olisi ollut kompaktimpi. Toisaalta tämän työn tietoperusta antaa mahdollisuuden ymmärtää opetuksen laatua ilman laajaa asiantuntijuutta aiheesta.

6.2 Aineistonkeruusta

Kysely ja haastattelu ovat perinteisiä ja yleisiä aineistonkeruutapoja tutkimuksissa. Kyselyllä tarkoitetaan tutkimuslomakkeen lähettämistä tutkittavalle, joka täyttää sen itsenäisesti. Haastattelu puolestaan on henkilökohtainen tapaaminen, jossa haastattelija esittää kysymykset suullisesti ja kirjaa tai nauhoittaa vastaukset ylös. Kyselyn ja haastattelun vertaileminen on vaikeaa, sillä kummallakin aineistonkeruutavalla on omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Kyselyn etuna on, että se on kustannustehokas ja mahdollistaa suuren joukon kyselyttämisen. Lisäksi kyselyyn vastaaminen on joustavaa ja henkilökohtaista aikataulua voidaan huomioida paremmin. Haastattelulla on se etu, että se mahdollistaa monimutkaisten kysymysten esittämisen ja vastauksiin syventymisen, sekä yksilöllisten vastausten tarkemman tulkinnan. Haastatteluissa kysymyksiä voidaan myös tarvittaessa tarkentaa ja tutkittavaa ohjata vastaamaan tarkemmin. On

tärkeää huomata, että aineistonkeruutapaa valittaessa on otettava huomioon tutkimuksen tavoitteet ja tutkittavan ilmiön luonne. Jos tutkitaan esimerkiksi arkaluonteisia aiheita, kyselylomake saattaa olla parempi aineistonkeruutapa, kuin henkilökohtainen haastattelu, jossa vastaaja saattaa tuntea olonsa epä mukavaksi. Toisaalta, jos tavoitteena on syvälinen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, haastattelu voi olla parempi vaihtoehto kuin kysely, jossa vastaukset jäävät pinnallisemmaksi. Yhteenvedon voidaan todeta, että kyselyn ja haastattelun vastakkainasettelu on haastavaa. Kyselyllä ja haastattelulla on kummallakin omat vahvuutensa ja heikkoutensa, ja oikean aineistonkeruutavan valinta edellyttää huolellista harkintaa ja arviointia. (Ahlström–Laakso 1975, 203–210.)

Opetuksen laadun mittaaminen on haastavaa. Esimerkiksi opintojaksopalautteita tuloksia käytetään Oamkissa opetuksen laadun kehittämiseen. Opiskelijakyselyt esim. opintojaksopalautteet kerätään yleensä kyselymuodossa. Tässä tutkimuksessa opetuksen laatukäsitystä opiskelijoiden näkökulmasta pyritään ymmärtämään haastatteluiden avulla. Opintojaksopalautekyselyt suoritetaan yleensä lomakekyselyillä, mikä mahdollistaa luomaan lisäarvoa oppilaitoksen opintojaksopalautteiden rinnalle opetuksen laadun ilmiön ymmärtämiseksi.

6.2.1 Aineiston määrä

Aineistomäärän arviointi tutkimuksessa on monimutkainen kysymys, johon ei ole yhtä yksiselitteistä vastausta. Aineiston määrään vaikuttaa monia tekijöitä, kuten tutkimuksen tarkoitus, laajuus, kohderyhmä, resurssit ja tutkimusmenetelmät. Esimerkiksi opinnäytetyössä on tärkeää ottaa huomioon omat taidot, aika ja rahalliset resurssit, sillä aineistonhankintaan ei saisi käyttää kohtuuttomasti aikaa ja energiaa. Yhden haastattelutunnin purkamiseen voi mennä 6–12 tuntia litteroinnin tarkkuudesta riippuen, joten tutkimusaineiston määrää on syytä harkita huolellisesti, jotta sen käsittely ei vie kohtuuttomasti aikaa ja resursseja. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään yleensä ymmärtämään ilmiötä syvällisesti, eikä tavoitteena ole tilastollisten yhteyksien etsiminen. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusaineiston ei välttämättä tarvitse olla suuri. Tutkimuksen luotettavuuden ja validiteetin kannalta on kuitenkin tärkeää, että aineisto edustaa kohderyhmää monipuolisesti ja että se on riittävän laaja ja monipuolinen tutkimuskysymyksen kannalta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Montako haastateltavaa on hyvä määrä opinnäytetyön kannalta? Yleisesti ottaen muutaman henkilönkin haastatteluista voi olla hyötyä opinnäytetyön tekemisessä, mutta tämä määrä ei välttämättä sovi kaikille tutkimuksille. Esimerkiksi, jos opinnäytetyö käsittelee erittäin tarkasti rajattua aihealuetta, saattaa tutkimus vaatia vain muutaman asiantuntijahaastattelun. Toisaalta, jos opinnäytetyö käsittelee laajempaa aihetta, voi tutkija tarvita enemmän haastatteluja, jotta tutkimus saa kattavan käsityksen aiheesta. Tämän tutkimuksen aineistonkeruu suoritettiin avoimella haastattelulla, jolloin muutamastakin haastateltavasta saatu aineisto pystyy riittämään tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen. On myös tärkeää huomioida, että haastattelut vievät aikaa sekä haastattelijalta, että haastateltavalta, joten ajankäytölliset seikat tulee ottaa huomioon. Tulee myös miettiä, kuinka paljon aikaa on käytettävissä opinnäytetyön tekemiseen. Jos aikaa on rajoitetusti, kannattaa valita vähemmän haastateltavia. Tärkeintä on valita riittävä määrä haastateltavia, jotta saadaan tarvittavat tiedot tutkimukseen, mutta samalla välttää ylimitoitettua määrää haastatteluja, jotta opinnäytetyön tekeminen pysyy aikataulussa, ja resurssit eivät ylitä. (Hirsijärvi ym. 2014, 177–188.)

6.2.2 Aineistonkeruumenetelmä

Aineistonkeruun perusmenetelmiä laadullisessa tutkimuksessa on haastattelu, kysely, dokumentointi ja havainnointi (Hirsijärvi ym. 2014. 192). Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistonkeruumenetelmänä avointa haastattelua, jonka avulla pyrittiin ymmärtämään syvällisemmin, mistä opiskelijoiden laatukäsitys koostuu, ja mitä opiskelijat pitävät laadukkaana opetuksena. Avoin haastattelu on keskustelunomainen haastattelu, vain keskusteltava ilmiö on ennalta määritetty. Avoimen haastattelun avulla tutkittavaa ilmiötä avataan mahdollisimman perusteellisesti, jolloin on tavanomaista, että haastateltavia on vain muutama henkilö. Avoin haastattelu sopii tähän tutkimukseen, koska se on ilmiökeskeinen, joka antaa paljon liikkumatilaa vaikeasti tulkittavan aiheen ympärillä. Tutkimuksen viitekehys ei määrää tarkasti haastattelun suuntaa, joka mahdollistaa avointa syväluotaavaa keskustelua aiheen ympärillä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, kappale 3.1.1.)

6.3 Aineisto

Tutkimuksen kohderyhmänä oli Oulun ammattikorkeakoulun liiketalouden tutkinto-ohjelman opiskelijat. Tutkimukseen valittiin neljä haastateltavaa, joka oli opinnäytetyön laajuuden, ajankäytön ja tutkimuksen kannalta perusteltu valinta. Haastatteluihin luotiin avoin kutsu Oulun Tradenomiopiskelijat Outo ry:n Instagramisivuilla. Avoin kutsu oli julkaistuna seitsemän päivän ajan. Kutsuilmoitukseen ei ilmoittautunut haastateltavia sen esilläolon aikana. Tämän jälkeen työn johdonmukaisen etenemisen johdosta, päädyttiin osa tutkimuksen viitekehykseen soveltuvista haastateltavista kutsua tutkijan aikaisempien kontaktien pohjalta. Kolme haastateltavista oli tutkijan omalähtöisistä kontakteista ja yksi haastateltava oli lumipallotekniikalla saatu opiskelijajärjestön jäsen tutkimuksen kohderyhmästä. Haastattelut olivat tyypiltään sisäpiirihaastatteluja, sillä tutkimuksen kirjoittaja sekä haastateltavat kuuluivat samaan yhteisöön, liiketalouden opiskelijoihin. Tutkimuksen rajauksen mukaisesti haastateltavilla tuli olla mahdollisimman paljon kokemusta opetuksesta tutkittavassa kohteessa, ja että he ovat kokeneet opetuksen laatua eri tavoin ja pystyvät kertomaan siitä omakohtaisesti. Omien kanavien kautta valitut haastattelut voivat olla haasteellisia, koska jos haastateltavan tuntee, voi olla vaikeaa saada luottamuksellista ja avointa keskustelua aikaan. Myös mahdolliset eturistiriidat ja vaikutusmahdollisuudet voivat vääristää haastattelujen tuloksia. Omien kontaktien kautta valitut haastateltavat on valittu yllä mainittujen piirteiden huomioon ottamisen jälkeen. Haastateltavat ovat vapaaehtoisia ja he ovat antaneet suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen. Heille on kerrottu tutkimuksen tarkoitus ja menetelmät, sekä että aineistoa käsitellään luottamuksellisesti. Ennen haastatteluja on varmistettu, että haastateltavat ovat olleet mahdollisimman avoimia kokemuksistaan ja mielipiteistään. He eivät ole myöskään tunteneet tutkijan odotuksia tai näkemyksiä tutkittavasta aiheesta etukäteen. Haastateltavat valittiin edustamaan mahdollisimman laajasti liiketalouden opintoja eri suuntautumismuodoista. Tutkimustuloksista on pyritty saamaan mahdollisimman aitoja ja luotettavia.

Haastattelut kestivät keskimäärin noin 20 minuuttia, lyhyin haastattelu oli 15 minuuttia ja pisin haastattelu 33 minuuttia. Haastattelut toteutettiin yksityisinä haastatteluina Teamsin välityksellä. Haastattelu koostui kahdesta osiosta (liite 1); taustatiedoista (kysymykset T1–T4) ja haastattelusta (kysymykset (K1–K3 & LK 1–2). Haastattelukysymyksiä oli kolme kappaletta, ja tarkentavia lisäkysymyksiä kaksi kappaletta. Haastattelukysymykset muotoiltiin avoimen haastattelun luonteisiksi. Kysymykset ohjasivat avoimeen keskusteluun tutkimuksen aihealueen ympärillä, ja keskustelu sai elää tutkimusaiheen sisällä haastattelun edetessä. Haastattelut etenivät aihealueen

sisällä niin, että haastateltavien kokemukset ja mielipiteet pystyttiin keräämään. Haastattelija sekä haastateltava pystyi halutessaan esittämään tarkentavia kysymyksiä. Haastattelut litteroitiin Teams-tallenteen ja automaattilitteroinnin pohjalta. Tekstiä kertyi 8,5 sivua. Haastateltavat pysyvät tutkimuksessa tunnistamattomissa, ja heidän informantit koodattiin numeroiksi P1–P4. Anonymiteetin säilyttämiseksi haastateltavien nimeä tai muuta tunnistettavaa tietoa ei paljasteta tutkimuksessa. Haastateltavien taustatiedot taulukossa 1.

Taulukko 1: Haastateltavien taustatiedot

| Kysymys | Vastaus | Määrä |
|-----------------------------|-----------------------------------|--------------|
| Haastateltavan ikä | 21 | 1 |
| | 32 | 1 |
| | 22 | 1 |
| | 28 | 1 |
| | | |
| Opintojen aloitusvuosi | 2020 | 3 |
| | 2021 | 1 |
| | | |
| Osaamispolku opinnoissa | Taloushallinto | 1 |
| | Esimiestyö ja henkilöstöosaaminen | 1 |
| | Myynti ja markkinointi | 2 |
| | | |
| Työkokemus opintojen alalta | Kyllä | 3 |
| | Ei | 1 |

6.4 Analyysimenetelmä

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadulliseen tutkimukseen perustuvissa tutkimuksissa. Se on yksi perinteisimmistä laadullisen analyysin menetelmistä, joka ei vaadi syvällistä teoreettista tietämystä verrattuna esimerkiksi narratiiviseen tai grounded theory -analyysiin. Se sopii erityisen hyvin aloittaville tutkijoille, jotka pääsevät helposti sisälle menetelmän käyttöön, mutta samalla antaa riittävästi haasteita myös pidemmälle edenneille laadullisen tutkimuksen tekijöille. Sisällönanalyysi on kaikkiaan monipuolinen menetelmä, joka tarjoaa paljon erilaisia tapoja tarkastella ja tulkita aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, kappale 4.0 & 4.7.) Sisällönanalyysi on myös hyvä analyysimenetelmä tutkimukselle jossa on käytetty haastattelua, koska se mahdollistaa syvällisen ja perusteellisen analyysin laadullisesta aineistosta.

Sisällönanalyysi auttaa tutkijaa ymmärtämään vastaajien kokemuksia, mielipiteitä ja ajatuksia, jotka on kerätty haastatteluissa. Sisällönanalyysi mahdollistaa myös vastaajien vastauksien tarkastelun ja yksityiskohtaisen analyysin. Tutkija pystyy löytämään vastausten yhteiset teemat. Teemojen löytäminen auttaa myös tutkijaa löytämään vastaajien vastauksista eroja ja yhteneväisyyksiä. Sisällönanalyysi auttaa myös varmistamaan tulosten luotettavuutta, sillä menetelmä perustuu järjestelmälliseen ja toistettavaan analyysiin. Tutkija voi osoittaa analyysiprosessin avoimuuden ja dokumentoida sen yksityiskohdat, mikä auttaa vakuuttamaan tulosten validiteettia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, kappale 4.)

Sisällönanalyysi tapahtuu niin, että aineistonkeruun jälkeen litteroidusta aineistosta valitaan ne asiat, jotka oman tutkimuksen kannalta kiinnostaa, ja mitkä asiat halutaan tutkimukseen sisällyttää. Yleensä myös valitut piirteet teemoitellaan aineiston selkeyttämiseksi. Aihealueen valitsemisen jälkeen kaikki muu jätetään tutkimuksen ulkopuolelle. Aineistosta kiinnitetään keskeisimmät asiat riippumatta siitä, mitä ne esittävät tai miten ne kulkevat suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin. Merkityt asiat kerätään yhteen ja ne eritellään muusta aineistosta. Kerätty aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään. Lopuksi kirjoitetaan yhteenveto ja johtopäätökset. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.1; Vuori 2023.)

Haastatteluiden jälkeen nauhoitettu puhemuotoinen aineisto litteroitiin kirjalliseen muotoon. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavana aineistolähtöisenä sisällönanalyysina. Aineistolähtöisessä analyysissä kerätystä aineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Analyysiyksiköt eivät ole ennakoon tiedossa, vaan analyysiä luodaan saadun aineiston pohjalta. Aikaisemmilla tiedoilla, teorioilla ja havainnoilla ei pitäisi olla tekemistä analyysin toteuttamisen kannalta. Kaiken kaikkiaan aineistolähtöinen analyysi on vaikea toteuttaa, koska teoriapitoiset havainnot ovat yleisesti hyväksyty periaate tutkimuksissa. Se perustuu siihen, että ei ole käytännössä olemassa objektiivisia havaintoja, vaan kaikkiin tuloksiin pohjautuu olemassa olevia käsitteitä, tietoa ja menetelmiä. On myös kyse siitä, että voiko tutkija tehdä tutkimuksen aineiston tiedonantajien perusteella, eikä anna ennakkotietojen ja oletusten vaikuttaa tutkimuksen tekemiseen. Aineistolähtöisen analyysin ongelmia voidaan paikata teoriaohjaavalla analyysillä, jossa teoria toimii analyysin apuna, mutta analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan. Analyysistä voidaan tunnistaa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisempi teoria ei testaa tuloksia, vaan auttaa aukomaan uusia ajatusuria tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, kappale 4.2.)

7 TULOKSET

Tässä luvussa käydään läpi tutkielman tulokset. Alaluvussa 7.1 käsitellään liiketalouden opiskelijoiden määritelmiä siitä, mitä laadukas opetus on. Alaluvussa 7.2 käydään läpi haastatteluissa esille tulleita tekijöitä, jotka vaikuttavat laadukkaan opetuksen muodostumiseen. Molemmissa alaluvuissa esitellään katkelmia haastatteluista, jotta haastatteluiden mielipiteet, pohdinnat ja kokemukset tulisivat mahdollisimman tarkasti esille. Haastattelukatkelmiin viitataan tekstissä haastateltaville annetuilla koodeilla (esimerkki P1), katkelmista on poistettu mahdolliset tunnistettavat tekijät (esimerkki tunnistettava opintojakso tai opettaja).

7.1 Liiketalouden opiskelijoiden määritelmät opetuksen laadusta

Liiketalouden opiskelijoiden määritelmät laadukkaasta opetuksesta voidaan jakaa 13 eri alateemaan. Haastateltavien vastaukset esiintyivät samojen teemojen ympärillä. Vastauksissa löytyi pienestä haastateltavamäärästä huolimatta toistettavuutta, eikä ristiriitoja esiintynyt vastauksien välillä. Alateemoissa on myös sellaisia koodeja, jotka ovat nostettu yksittäisen havainnon pohjalta. Lähes kaikki haastateltavat nostivat laadukkaan opetuksen määritelmäksi opettajan asiantuntijuuden ja eri oppimistyylien huomioimisen opettamisessa. Opettajan roolia korostettiin opetuksen laatuun viitattaessa. Esimerkiksi opettajasta huokuvaa halua opettaa tai vuorovaikutuksen muodostamista opiskelijoihin pidettiin laadukkaana opetuksena.

Taulukko 2: Opetuksen laadun määritelmät luokiteltuina alateemoihin ja esimerkki alateemaan liittyvästä koodista

| Yläteema | Alateema | Esimerkki koodista |
|-----------------|--------------------|---|
| Laadukas opetus | Asiantuntijuus | Opettaja on asiantuntija opettamassaan asiassa |
| | Auttaminen | Opettaja valmis auttamaan oppijaa |
| | Halu opettaa | Opettajalla aito halu opettaa oppilaitaan |
| | Kehittyvää | Opetus kehittyy esim. kehitysideoiden ilmetessä |
| | Koulutustaso | Ajantasaiset koulutukset opettajilla |
| | Läsnäolo | Opetuksessa tuntuu opettajan halu olla läsnä |
| | Mukautuvuus | Opetus pystyy mukautumaan ajan mukana |
| | Oppimistyyli | Opetuksessa otetaan huomioon oppijoiden erilaiset tavat oppia |
| | Palautteenanto | Rakentava palautteenanto oppijalle |
| | Suunnitelmallisuus | Opetus on suunniteltua |
| | Työvälineet | Ajantasaiset työkalut oppimiseen |
| | Vuorovaikutus | Vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan välillä |
| | Ymmärrettävyys | Oppija ymmärtää opetettavan asian pääpiirteet |
| | | |

Opettajan asiantuntijuus ja eri oppimistyylien huomioiminen esiintyi moninaisimmin aineiston havainnoissa. Haastateltavien mukaan laadukkaassa opetuksessa oppijoiden erilaiset tyylit oppia tulisi ottaa huomioon opetusta toteutettaessa, jotta kaikille oppimistyyliille löytyisi mieluinen tapa opiskella opetettavaa asiaa. Esimerkiksi tekemällä oppiville tulisi olla käytännötyöskentelyä lukemisen rinnalle. Myös henkilöille, jotka tykkäävät oppia asioita yksikseen, tulisi olla mahdollisuus itseopiskeluun opetusta järjestettäessä, jos se vain asian oppimisen kannalta on mahdollista. Opetuksen tulisi olla monipuolista eri oppimistyylien kannalta. Ei pelkkää lukemista, ei pelkkää ryhmätyötä, ei pelkkää yksilötyötä. Mahdollisuus oppia opetettava asia omalla tavalla, ja mahdollisuus oppia opittavasta aiheesta mahdollisimman tehokkaasti. Opiskelija pystyisi henkilökohtaisesti valitsemaan, mikä olisi hänelle paras tapa oppia opetettava asia. Haastateltavien mukaan laadukas opetus on myös sellaista, jonka avulla oppija oppii opetettavan asian ymmärrettävästi.

P4: ”Semmoista opetusta missä otetaan kaikki opiskelijat huomioon.

Sopivassa suhteessa kaikkee, koska silloin taataan, että se opiskelija saa

*oppia sillä omalla tavallaan ja saaha se tieto ja oppi siitä kurssista
mahollisimman tehokkaasti itelleen.”*

*P3: ”Helposti ymmärrettävää kaikille opiskelijoille, joilla on erilaiset
oppimistavat, niin olisi hyvä olla tarjolla erilaisia oppimismuotoja. Voisi
opiskelijakohtaisesti valita, mikä olisi itselle paras, niin kaikki oppisivat tuota
yhtä hyvin.”*

*P1: ”Tietynlainen monipuolisuus, että on niinku erilaisia tapoja, miten asioita
käydään läpi.”*

Kaikki haastateltavat mainitsivat myös opetuksen laatuun viitattaessa opettajan asiantuntijuuden. Opettajan tulisi olla meritoitunut siinä alalla ja asiassa mitä hän opettaa, esimerkiksi yrittämisen, akateemisuuden tai työelämän eri tehtävien kautta. Hyvästä opettajasta huokuu se, että hän tietää mistä puhuu. Opetuksesta tulisi välittyä ammattitaito aihetta kohtaan.

*P2: ”Kyllä ruotsin kielen opettajan pitää olla hyvä puhumaan ruotsia tiiäkkö.
Sillee se ammattitaito omaa aihetta kohtaan.”*

*P2: ” Mukava kuunnella todella ammattimaisen henkilön ajatusmaailmaa
hänen asiantuntijuudestaan liittyvään aiheeseen, koska se niinku voi auttaa
todella paljon ajattelemaan asiaan liittyvistä asioista tai eri näkökulmasta.”*

*P3: ”Laadukas opetus vaatii laadukkaat opettajat. Opettajien olisi hyvä olla
asiantuntijoita”.*

*P4: ”Opetus ei ole semmoista keinoa. Opettaja tietää mistä puhuu, ja siltä voi
kysyä lisäkysymyksiä ja se ei mee lukkoon niistä. Se on valmistautunut
opetettavaan aiheeseen ja opetuksesta näkyy se sen ammattitaito aihetta
kohtaan.”*

Haastatteluissa mainittiin myös muita opettajiin liittyviä havaintoja. Esimerkiksi opettajan valmiutta auttaa oppijaa, opettajan aitoa halua opettaa, opettajan välittämistä ja läsnäoloa opetuksessa ja rakentavaa palautteenantoa pidettiin laadukkaana opetuksena. Ajantasaiset materiaalit opetuksessa nostettiin myös esille.

P1: ”Tällä hetkellä tuntuu, että jotkut opettajat ovat tapoihinsa kangistuneita. Istuu vaan luokan edessä, ja lukee ne diat mitä he ovat lukeneet 20 kertaa aikaisemminkin. Toiset opettajat kulkevat oppilaiden seassa, ja tuntuu että ne itsekin oppii siinä opetettaessa. Tuntuu, että tällöin paljon helpompi oppia sitä asiaa.”

P2: ”Kerran oli yks kurssi, missä ope tarjos tosi selkeet työkalut ja välineet, että sai tehtyä kurssin tehtävät, ja oli myös aina valmiina neuvomaan.”

Haastatteluissa nousi havainnoksi myös vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä. Mitä opettajat haluavat oppilailta ja mitä oppilaat opettajilta. Käytännönesimerkkinä palautteenanto opettajan vastaanottotunneilla tai kahdenkeskisenä keskustelutuokiona kurssin opetuksesta. Myös Pepin Spark palautteet kohdennettuna palautteenantona. Opiskelijayhteisön jäsenen haastattelussa nousi havainnoiksi, että mahdollisesti moni opiskelija ei tiedä tämänhetkisestä palautteenantojärjestelmän monipuolisuudesta. Lisätietoa palautteenannosta tulisi antaa, ja opetteleminen palautteenantoon heti opintojen alussa olisi askel kohti parempaa yhteisöllisyyttä ja laadukasta opetusta. Havaintona nousi, että palautteenanto laadukkaassa opetuksessa toimii molempiin suuntiin opiskelijoiden ja oppilaiden välillä. Korkeakouluyhteisöt ottavat opetuksen kehittämisen tosissaan, jolloin kaikki tietoinen palaute edistää opetuksen mahdollista kehittymistä.

Keskusteleminen asioista opetuksen yhteydessä nousi myös havainnoksi opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksen välillä. Avoin kommunikaatio oppitunneilla saavuttaisi erilaisia mielipiteitä asioista, ja mielipiteitä voitaisiin pyöritellä keskenään ja saada sitä kautta vastauksia kysymyksiin. Kursseilla myös avoin keskustelunomainen ilmapiiri sallii huolien kertomisen ja mielipiteiden vaihtelun ilman pelkoa. Alla esimerkkihavainto opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutusmahdollisuudesta opetuksen kehittämiseksi.

P4: ” Opettajat haluavat tietää miten opiskelijat saadaan osallistumaan ja tulemaan paikalle. Kaikille ei ole se paikalle tulo paras vaihtoehto oppia. Korona-ajan opiskelijoilla voi olla esimerkiksi turvallisemman tuntuista osallistua etänä tunneille.”

Haastatteluiden mukaan laadukas opetus on myös suunniteltua, mukautuvaa ja kehittyvää. Opetus on suunniteltu mahdollistamaan oppijalle oppiminen niin hyvin, kuin tilanteiden mukaan olisi mahdollista. Esimerkkinä laadukas opetus pystyi mukautumaan koronapandemian aikana tilannemuutoksiin niin, että oppiminen pystyttiin mahdollistamaan oppijalle mahdollisimman hyvin resurssien muuttuessa. Laadukas opetus myös kehittyi ajan mukana ja käyttää hyväkseen kehityksen tuomia mahdollisuuksia opetusta toteutettaessa. Esimerkkinä ajan tasalla olevan koulutustason ja opetustyökalujen käyttäminen.

7.2 Opetuksen laatuun vaikuttavat tekijät

Liiketalouden opiskelijoiden kokemukset opetuksen laatuun vaikuttavista tekijöistä voidaan jakaa yhdeksään eri alateemaan.

Taulukko 3: Opetuksen laadun kokemukseen vaikuttavat tekijät luokiteltuina alateemoihin ja esimerkki alateemaan liittyvästä koodista

| Yläteema | Alateema | Esimerkki koodista |
|---------------------------------------|----------------------------|--|
| Opetuksen laatuun vaikuttavat tekijät | Oppimisympäristö | Rauhallinen luokkahuone |
| | Ryhmäkoko | Opettajalla on aikaa auttaa jokaista oppijaa |
| | Käsitykset | Erilaiset arvottamiset siitä mitä laadukas opetus on |
| | Motivaatio | Oppijan motivaatio opetettavaan asiaan |
| | Oppijan asenne | Mieltääkö oppija opettavan asian hyödylliseksi |
| | Oppijan ennakkotiedot | Kuinka paljon oppija tietää opetettavasta aiheesta etukäteen |
| | Oppijan vastaanottavaisuus | Opetettavan asian mielenkiintoisuus opiskelijalle |
| | Oppimistyylit | Opetuksessa on huomioitu kuuntelemalla oppivat |
| | Resurssit | Oppilaitoksen taloudelliset mahdollisuudet |

Aluksi mainittakoon, että 7.1 kappaleessa mainittuja määritelmiä laadukkaalle opetukselle olisi voinut käyttää yhtä hyvin hieman muunneltuina opetuksen laatuun vaikuttavina tekijöinä, ja myös toisinpäin opetuksen laatuun vaikuttavia tekijöitä olisi voinut käyttää määritelminä laadukkaalle opetukselle oikein muotoiltuna. Esimerkkinä oppimisympäristön muotoileminen rauhalliseen oppimisympäristöön olisi silloin tämä alateemana pystytty tässä muodossa sisällyttämään

määritelmäksi opetuksen laadun. Myös oppimistyyliä ovat mainittuna molemmissa 7.1 ja 7.2 kappaleiden taulukoissa. Havainnollistettuna oppimistyylien monipuolinen huomioiminen opetuksessa on ollut haastattelujen mukaan laadukasta opetusta, mutta haastattelujen mukaan oppilaan oman mieluisen oppimistyylin ja kurssilla järjestetyn oppimistyylin kohtaamisen toteutuminen voi vaikuttaa siihen mieltääkö opiskelija opetuksen laadukkaaksi vai ei. Voidaan todeta, että määritelmät opetuksen laadulle ja opetuksen laatuun vaikuttavat tekijät kulkevat rinnakkain toistensa kanssa.

Tässä tutkielmassa haastateltavilta on aluksi kysytty, miten he määrittävät laadukkaan opetuksen. Keskustelujen ja vastauksien jälkeen haastateltavilta on kysytty opetuksen laatuun vaikuttavia tekijöitä. Tällä kysymysrakenteella haastattelevalta on pystytty monipuolisesti keräämään vastauksia eri tulokulmista koskien opetuksen laatua. Haastateltavat vastasivat opetuksen laatuun vaikuttaviksi tekijöiksi pääosin samoja tekijöitä, mitä he määrittivät laadukkaaksi opetuksiksi, mutta haastatteluista nousi myös uusia havaintoja opetuksen laatuun vaikuttaviksi tekijöiksi. Esimerkkinä yhteiskunnalliset tekijät ja oppijan ominaisuudet oppijana. Toistettavuuden välttämiseksi ja selkeyden ylläpitämiseksi opetuksen laatuun vaikuttaviin tekijöihin on valittu semmoiset havainnot, mitkä nousivat eroavaisina opetuksen laadun määritelmälle.

Eniten haastateltavien mukaan opetuksen laatuun vaikuttaa oppimisympäristö, ryhmäkoko ja yhteiskunnalliset resurssit. Avoimen haastattelun mukaisesti syntyi myös keskusteluja, jossa nousi esille, että opiskelijalla itsellään on myös vaikutusta siihen, mahdollistuu laadukas opetus. Oppimisympäristöön vaikuttaa haastattelujen mukaan ryhmäkoko hyvässä ja huonossa. Ryhmäkoon paljous saattaa huonontaa yksittäisen opiskelijan huomioonottamista. Oppilaiden piirteet oppimisympäristössä vaikuttavat myös opetuksen laatuun, koska esimerkiksi opetusta häiritsevät opiskelijat voivat vaikuttaa laadukkaan opetuksen mahdollistamiseen. Haastatteluiden mukaan laadukkuutta tukee tarpeeksi pienet ryhmäkoot, koska kaikille riittää mahdollisesti tukea ja apua opettajalta.

P2: ”Meillä oli ekana vuonna tosi iso se ryhmäkoko ja se varmasti vaikutti siihen, että opella ei ollut aina aikaa auttaa kaikkia jotka sitä apua ois tarvinnu.”

P3: ”Oppimisympäristössähän ihmiset keskenään juttelee, ja se käsitys saattaa mieltä sen mukaan mitä siellä yhteisössä mielletään hyväksi opetuksesi.”

P4: ”Tosi monella saattaa olla haastava tilanne elämässä, ja silloin saattaa äkkiä tippua kärryiltä opetuksessa, niin semmoinen oppimisympäristö missä se opiskelija uskaltaa pyytää apua ja saa apua niin on laadukasta opettamista.”

Haastatteluissa nousi havainnoksi yhteiskunnalliset resurssit ja niiden vaikutus opetuksen laatuun. Koulujen saamat resurssit loppujen lopuksi määrittelevät kuinka laadukasta opetusta pystytään antamaan. Esimerkkinä liiallinen työkuorma yksittäisellä opettajalla ei mahdollista laaduntakuuta opetustyössä. Kaikkien opiskelijoiden huomioonottaminen vaatii todella paljon opettajalta kurseja toteuttaessa, ja resurssien näkökulmasta se ei ole aina myöskään mahdollista. Myös kaikkien oppimistyylien huomioiminen työllistää opettajaa enemmän, mikä vaatisi resursseja.

P1: ”No siis resurssithan ne vaikuttaa, kuinka laadukasta opetusta voidaan loppujen lopuksi järjestää.”

P3: ”Mut se vaatii kyl tosi paljon niinku ottaa kaikki opiskelijat huomioon ja mahdollistaa kaikille hyvä opetus.”

Haastatteluiden mukaan oppijalla itsellään on myös vaikutusta opetuksen laatuun. Jos opetettava aihe ei kiinnosta oppijaa, saattaa oppija tällöin automaattisesti mieltää opetuksen tylsäksi, vaikka opetus olisi muuten laadukasta. Vastakohtana jos oppija on itsestään utelias opetettavaa aihetta kohtaan, saattaa hän mieltää opetuksen hyväksi sillä painoarvolla, että hän itse on vain kiinnostunut aiheesta. Omistautuessaan tylsätkin asiat aiheeseen liittyen pystyy olemaan mielekkäästi opittavissa, koska aihe yleisesti kiinnostaa. Tutkintoon sisältyy väistämättä sellaisia asioita, jotka on vaan pakko opettaa, vaikka se ei opiskelijaa kiinnostaisi.

Havaintona tuli myös, että opiskelijalla ei lähtökohtaisesti ole tarpeeksi viisautta varteenotettavasti määrittää sitä mitä laadukas opetus todellisuudessa on. Opiskelijat eivät ole yleensä pedagogiikan asiantuntijoita. Havaintona tuli myös se, että opiskelijan ennakkotiedot opetettavaa aihetta kohtaan

saattaa vaikuttaa opetuksen laadun määritelmään, koska jos oppija tietää valmiiksi kaikki opetettavat asiat, niin hän saattaa alitajunnassa mieltää opetuksen kehnoksi, vaikka hän on vain väärässä paikassa väärään aikaan. Myös erilaiset käsitykset siitä mitä laadukas opetus on opettajien, opiskelijoiden ja tieteen näkökulmasta vaikuttaa opetuksen laadun määrittämiseen. Opettajat ammattilaisia, mutta ei suleta silmiä oppilaiden palautteelta.

P2: [Kysyn, mitä laadukas opetus haastateltavan mielestä on] ”No se varmasti riippuu keneltä kysytään, mutta minun opiskelijan näkökulmasta...”

P3: ”Koska jos miettii, että jos oppilas on paljon nuorempi verrattuna vanhempaan kouluttuneeseen oppilaaseen, niin hänhän ajattelee laadukkaasta opetuksesta ihan eri lailla.”

P2: ”Varmasti se vaikuttaa omaan arvosteluun onko opetus laadukasta, että kiinnostaako se aihe mua. Et, mulle on tosi vaikee oppia jostakin uudesta aiheesta, jos se ei oikeesti sitten mua itteä kiinnosta.”

P1: ”Täälläkin koulussa on ollut semmosia opettajia ja kursseja, missä se opetus ei oo just muhun purru, mut vaikka luokkakaverin kans, kun keskusteli siitä, niin se oli sitten kokenut sen tunnin hyödylliseksi.”

8 POHDINTA

Tässä luvussa käydään aluksi läpi tutkielman tulokset ja niitä vertaillaan aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen. Tämän jälkeen tarkastellaan tutkielman luotettavuutta, jonka jälkeen pohditaan tulevaisuutta.

8.1 Tutkimuksen tulokset verrattuna aikaisempaan kirjallisuuteen

Luvussa 7 käytiin läpi liiketalouden opiskelijoiden käsityksiä opetuksen laadusta ja aiheista, jotka vaikuttavat laatuun. Liiketalouden opiskelijat määrittivät opetuksen laadun institutionaalisen ja opetusvuorovaikutteisen tason tekijöihin, esimerkkinä vuorovaikutussuhteet opettajan ja oppilaiden välillä ja ajankohtaiset työvälineet opetuksessa. Haastatteluaineistosta nousi esille, että opiskelijoiden määritelmien mukaan laadukas opetus on asiantuntevaa, kehittyvää, mukautuvaa, monipuolista, vuorovaikutteista, suunniteltua ja ymmärrettävää. Myös opettajan erilaisia ominaisuuksia opetustyössä kuvailtiin laadukkaaksi opetuksiksi.

Kirjallisuudessa opetuksen laatua on hahmotettu eri selittein. Koivulan (2003) mukaan laadukas opetus esiintyy siinä kuinka paljon lisäarvoa se pystyy tuottamaan opiskelijalle. Lapinlampi (2000) toteaa, että laadukkaalla opetuksella oppilas oppii asiat paremmin, kuin se opiskelijalle itselleen olisi mahdollista. Sarja & Knubb-Manninen (2003) totesivat, että yhteisöllisyys on keskeisenä osana opetuksen laatua. Haastatteluissa havainnoksi nostettu vuorovaikutus luo yhteyttä tämän väitteen kanssa. Yhteisöllisyyden esimerkkeinä Sarja & Knubb-Manninen (2003) esittivät sitouttamisen, joka kannustaisi ja rohkaisisi opiskelijoita opiskeluun. Myös osallistaminen palautteenannon muodossa oli osana yhteisöllisyyttä. Nämä väitteet osuvat yhteen haastatteluista poimittujen havaintojen kanssa. Sarjan & Knubb-Mannisen (2003) teoksessa opiskelijat olivat arvioineet opetuksen myös laadukkaaksi silloin, kun opettaja hallitsee aiheena ja osaa kertoa siitä selkeästi ja ymmärrettävästi. Opiskelijat myös painottivat, että opettajan tulisi osata kommunikoida selkeästi opiskelijoiden kanssa. Nämä opiskelijoiden havainnot limittyvät Sarjan & Knubb-Mannisen teoksessa suurilta osin myös tämän tutkimuksen haastatteluista saatuihin havaintoihin laadukkaasta opetuksesta.

Marquezin (2021) pro gradu -tutkielmassa selvitettiin verkko-opetuksen laadun elementtejä. Tutkimuksessa nostettiin esille ohjaajan ja opiskelijoiden vuorovaikutus osana opetuksen laatua.

Heimon (2021) maisterin tutkielmassa tutkittiin Helsingin yliopiston kotitalousopiskelijoiden kokemuksia opetuksen laadusta. Tutkimuksessa nostettiin esiin monipuolisuus ja ammattitaitoinen ohjaus osana opetuksen laatua. Repon (2010) väitöstutkielmassa esitetään oppimisympäristön ja yhteisöllisyyden merkityksellä olevan myönteistä vaikutusta oppimisen laatuun. Näiden tutkimuksien valossa tämän tutkielman haastatteluiden havainnot vahvistavat kyseisiä määritelmiä opetuksen laadun määrittämisessä.

Aineiston havainnoista nousi esille, että opetuksen laadun tekijöihin vaikuttaa oppimisympäristö, ryhmäkoko, eriävät laatukäsitykset, oppijan ominaisuudet, oppimistyyli ja resurssit. Aikaisempaa tutkimustietoa opetuksen laatuun vaikuttavista tekijöistä on hyvin vähän. Tutkimuksen havainnot löytyvät silti yhteneväisyyttä muiden opetuksen ja sen laadun näkökulmien, sekä eri opetuksen laadun kriteeristöjen kanssa. Aikaisemmissa tutkimuksissa mainitaan hyvin vähän siitä, mitä opetuksen laatu konkreettisella tasolla on. Opetuksen laatuun vaikuttavista tekijöistä puhutaan vielä vähemmän. Opetuksen laatua on suurilta osin puettu sanoiksi havainnollistavalla ja ymmärtävällä tasolla. Tutkimuksen havaintoja pystyy yhtenäistämään aikaisemman kirjallisuuden määritelmiin, mutta todenmukaista linjakkuutta on vaikea mitata, kun käytännön esimerkkejä on vähän. Hynnisen (2021) tieteellisessä artikkelissa kuvataan opiskelijoiden määrittävän opetuksen laatua laadusta riippumattomien tekijöiden valossa. Tämä herättää keskustelua esimerkiksi opiskelijoiden antaman opintojaksopalautteen arvottamisesta. Tässä tutkimuksessa opetuksen laatuun vaikuttaviin tekijöihin nousi avoimen haastattelun eläessä keskustelua siitä, että oppijalla itselläänkin olisi vaikutusta siihen mahdollistuuko laadukas opetus. Esimerkkihavaintona jos opiskelija ei miellä opetettavaa aihetta mielenkiintoiseksi, niin se ei itsessään tarkoita sitä, että opetus ei olisi laadukasta.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä tutkimuksessa on pyritty havainnollistamaan liiketalouden opiskelijoiden käsityksiä opetuksen laadusta. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että se ei tavoittele objektiivista totuutta tai laajempaa yleistettävyyden todistamista. Tarkasteltaessa laadullisen tutkimuksen objektiivisuutta, on totuuskysymyksen lisäksi pohdittava havaintojen luotettavuutta ja puolueettomuutta. Puolueettomuus esiintyy siinä, pystyykö tutkija ymmärtämään tiedonantajia itsenään, vai suodattuuko tiedonantajan kertomus tutkijan oman kehysten läpi. Metodologisessa kirjallisuudessa tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään yleensä valideetin ja reliabiliteetin käsittein, mutta nämä perustuvat ajatukseen siitä, että tutkimuksessa voitaisiin päästä

objektiiviseen totuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnista ei siis ole yksiselitteistä ohjetta. Tutkimusta kuitenkin arvioidaan kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus painottuu. Tutkijan tulee antaa lukijoille riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on tehty, jotta lukijat pystyvät arvioimaan tuloksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, kappale 6.)

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä pyrittiin luomaan tunnuspiirteitä siitä, mitä oppiminen, opetus ja sen laatu ovat. Tällä pyrittiin luomaan ymmärrystä liiketalouden opiskelijoiden määritelmiin opetuksen laadusta ja laatuksitykseen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksen aineistonkeruutavaksi valikoitui avoin haastattelumalli, mikä toimi tutkimuksen luonteen vuoksi hyvin. Aineiston analyysi toteutettiin teoriaohjaavalla aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Luotettavuuden parantamiseksi havaintoja kirjatessa mukaan lisättiin suoria katkelmia haastatteluista.

Tässä tutkimuksessa luotettavuuteen on voinut vaikuttaa haastattelijan ja haastateltavien välinen tunteminen. Haastattelut olivat sisäpiirihaastatteluja, koska tutkimuksen tekijä ja haastateltavat kuuluivat samaan yhteisöön, Oamkin liiketalouden opiskelijoiden. Osa haastateltavista oli haastattelijalle entuudestaan tuttuja. Etukäteistunteminen haastateltavan ja haastattelijan välillä pystyy vaikuttamaan haastattelun kulkuun tai sisältöön, koska asetelmasta tai henkilöstä riippuen haastateltava saattaa vastata kysymyksiin laajemmin tai suppeammin, kuin entuudestaan tuntemattomalle haastattelijalle. Haastattelutilanteessa haastateltava voi paljastaa sellaisia henkilökohtaisia asioita, joita ei tavallisesti kerro muille, ja siksi hän voi salata jotain arkaa haastattelijalta, jos hän ei luota häneen tai ei halua kertoa siitä hänelle. Toiset taas saattavat olla avoimempia omista näkemyksistään, tunteistaan ja elämyksistään, kun haastattelija on entuudestaan tuttu.

Sisäpiirihaastattelujen mukaisesti haastattelujen aikana tuli myös ilmi joitakin sisäpiiripaljastuksia. Tutkimuksessa haastateltavien anonymiteetin lisäksi on painotettu myös haastatteluiden ulkopuolisten tekijöiden, kuten Oulun ammattikorkeakoulun henkilökunnan anonyymiyttä, eikä haastatteluissa ilmi tulleita tunnistettavia tekijöitä tuotu tutkimuksen aikana esille. Sisäpiirihaastatteluiden nimettömyydestä on huolehdittava tutkimuksen julkaisun jälkeenkin, koska tutkijalla on eettinen vastuu siitä, että tutkimuksen teon aikana tunnistettavia ilmi tulleita havaintoja ei pääse anonymiteetin ulkopuolelle.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on myös huomattava, että haastateltavien vastaukset perustuvat yksittäisen henkilöiden kokemuksiin. Tutkielman tulokset eivät siis yllä yleistettävyyteen, koska haastattelujen määrä oli myös yleistettävällä mittarilla vähäinen. Haastatteluiden määrä oli kuitenkin työn vaatimusten ja laajuuden kannalta riittävä, koska tutkimuksen kerättyä aineistoa kertyi sen verran, että tutkimus pystyttiin toteuttamaan.

8.3 Tulevaisuuteen

Tutkimuksen tekeminen oli erittäin kiinnostavaa, sillä tutkimuksen eri vaiheissa teoriasta ja aineistosta nousi uusia aiheita, jotka liittyivät opetuksen laatuun tai sen kokemiseen, ja joita ei ollut tutkittu juuri aikaisemmin. Saan tutkimuksesta opittujen kokemusten, tietojen ja taitojen avulla seurata uusien lasien läpi tulevaisuuden keskustelua ja osallistumista aihealueen ympäriltä. Tämän tutkimuksen tuloksien paikka on mielestäni opetuksen kehittämisessä ja opetuksen laadun jatkotutkimuksien hyödyntämisessä. Tutkimuksen tuloksia pystyisi jatkohyödyntämään, kun opetuksen laatua ja sen ympärillä olevia aihealueita ja näkökulmia tutkittaisiin lisää tulevaisuudessa.

Aineistosta esiin tulleista havainnoista pystyy muodostamaan myös konkreettisia kehityssuuntia opetuksen kehittämisessä. Mielestäni opetukseen käytettävien resurssien tulisi pyrkiä mahdollistamaan oppilaiden eri oppimistyylien paremman huomioonottamisen opetuksessa. Käytännössä opintojaksoa toteuttavalle opettajalle tulisi antaa enemmän resursseja ja aikaa toteuttaa opintojakso moninaisemmin opiskelijoita varten. Kun opettajalla olisi enemmän resursseja pystyisi hän käyttämään enemmän aikaa yksittäisen opiskelijan tiedonrakentamisen huomioimiseen. Käytännössä yksittäisen opettajan resurssien lisääminen tarkoittaisi esimerkiksi kokonaistyötaakan vähentämistä, jotta työaika pystyisi enemmän jakamaan oppilaille ja keskittämään paikoittain kehitystyöhön.

Aineistosta nousi alateemoiksi auttaminen, läsnäolo ja vuorovaikutus. Opettajan mahdollisuutta auttaa opiskelijaa pidettiin laadukkaan opetuksen piirteenä. Opetuksessa opettajan läsnäolo oppilaita kohtaan loi laadukkaan opetuksen tunnetta. Vuorovaikutus opetuksessa opettajan ja oppilaiden välillä luo oppilaille turvallisen keskustelunomaisen ilmapiirin oppimiseen, joka oppilaiden mielestä edesauttaa oppimista. Auttamisen, läsnäolon ja vuorovaikutuksen parantaminen opetuksessa vaatisi enemmän huomioonottamista yksittäisen opiskelijan kohdalla, ja tämän yksi rajoittava tekijä on mahdollinen käytettävä työaika opiskelijoita kohden.

Myös opintojaksojen ryhmäkoko vaikuttaa auttamisen, läsnäolon ja vuorovaikutuksen mahdollistamiseen. Opintojaksojen ryhmäkoko pienentämällä yksittäiselle opiskelijalle jäisi enemmän aikaa ja nostetut havainnot pystyisivät toteutumaan paremmin. Ryhmäkoon pienentäminen lisäisi yksittäiseen opiskelijaan käytettävien resurssien määrää, mutta mahdollistaisi räätälöidymmän opetuksen järjestämisen.

Etäopetuksen tulo lähiopetuksen rinnalle luo myös omia ilmiötä opetuksen kehittämässä. Etäopetuksessa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on toistaiseksi kokenut taantumaa verrattuna lähiopetuksessa mahdollistettuun vuorovaikutukseen. Etäopetus toisinaan voi olla myös oppilaalle vuorovaikutuksen tasolla miellyttävä tapa oppia, jos on esimerkiksi aloittanut opinnot koronapandemian aikaan, jolloin äkillinen pakkosiirtyminen pelkän etäopetuksen piiriin tapahtui hetkellisesti. Etäopetus myös mahdollistaa joustavan ja eri oppimistyylien huomioonottamisen opetuksessa. Esimerkiksi oppilaille jotka haluavat rakentaa tietonsa mahdollisuuksien mukaan lukemalla tai kuuntelemalla, olisi tällöin heille suotuisaa olla opittava materiaali ajasta ja paikasta riippumattomana saatavilla esimerkiksi valmiina Moodle-alustalla. Oppilaille jotka arvottavat inhimillistä fyysistä vuorovaikutusta ja keskustelua esimerkiksi opettajan ja muiden oppilaiden kanssa, olisi heille suotuisaa järjestää fyysinen oppimisympäristö, jossa opettaja on läsnä.

Opittavasta aiheesta riippuen aina kaikki oppimisen muodot eivät sovellu opetukseen, joten esimerkiksi ryhmätyöt tai todella vuorovaikutteisen taidon oppiminen on perustelu opettavan esimerkiksi pelkästään lähiopetuksessa. Erilaisten oppijoiden kannalta olisi suotuisaa, jos opittavan aiheen tiedonrakentamisen pystyisi toteuttamaan joustavalla itselleen sopivalla tavalla, jos tavasta riippumatta aiheen sisäistetty sisältö pysyisi samana. Oulun ammattikorkeakoulun kehittämishankkeissa on mukana hybridiopetukseen ja etäopetukseen keskittyviä hankkeita, joka osoittaa suuntaa siihen, että siirtyminen etä- ja digiopetukseen on osa opetuksen kehityssuuntaa.

Opetuksen kehittymistä ja palautteiden ilmi tulemistä tukisi myös palautteenannon opettaminen oppilaille heti opintojen alussa. Mielenpitoet ja tuntemukset oppimisesta ja sen kehittymisestä tulisi läpinäkyvämmäksi, jos palautteenannon kynnyks on pieni ja mahdollisimman helposti toteutettavissa. Myös tunne siitä, että yksittäisenä opiskelijana pystyy vaikuttamaan, madaltaa kynnyksistä mielenpitoetiden ilmaisuun. Tutkinto-ohjelmatiimien toiminta on yksi esimerkki siitä, että myös oppilaiden opintojaksopalautteesta ollaan kiinnostuneita ja sen annetaan vaikuttaa opetuksen kehittämiseen.

Korkeakouluopinnoissa opiskelijan tulisi olla itse tiedonrakentaja ja vastuu oppimisesta on oppijalla, mutta mahdollisimman monipuolisesti ja tehokkaasti järjestetty opetus mahdollistaa oppilaalle parhaimman mahdollisen tiedonrakentamisen edellytyksen. Kiteytettynä yksittäisen opiskelijan oppiminen parantuisi, jos opetus räätälöitäisiin enemmän palvelemaan yksittäistä oppijaa, jotta tiedonrakentaminen olisi optimoitu parhaiten erilaisille yksilöille, mutta tämä on kärjistetty lopputulema. Korkeakouluissa opettajan rooli on oppimisen mahdollistaminen ja tarkoituksena ei ole mahdollistaa oppimista ainoastaan yksittäiselle opiskelijalle, vaan useammalle opiskelijalle kerrallaan. Koen että näistä suuntaviivoista pystyy kehittämään opetusta, mutta tarkoituksena ei ole palvella yksinomaan yksittäistä opiskelijaa vaan tuoda tutkimuksessa esiinnoitteita parannusehdotuksia sovellettavan käytössä olevaan opetusmalliin, missä tarkoitus on opettaa useaa ihmistä samaan aikaan.

Oamk ja muut korkeakoulut ovat osoittaneet suuren kiinnostuksensa opetuksen kehittämiseen. Mielestäni opetuksen laatukäsitystä tulisi tutkia lisää, jotta opetuksen kehitystyössä tehtäisiin liikkeitä ja harppauksia oikeaan suuntaan. Olisi oppimista, opetusta ja yhteiskuntaa palvelevaa, jos laadun merkitystä ja sen olemassaoloa osattaisiin käsittää mahdollisimman paljon. Ymmärryksen vieminen käytännöntasolle palvelisi myös opetuksen ja oppimisen kehittämistä. Aihetta palvelisi samantyylinen laajempi tutkimus, esimerkiksi maisteritason työ. Laajemmalle tutkimukselle pystyttäisiin antamaan enemmän työmäärää ja aikaa. Suurempi tutkimus parantaisi tutkimuksen tuloksien luotettavuutta. Tämän tutkimuksen havainnot pystyvät olemaan varteenotettavia, mutta on eettistä pitää silmät avonaisina epäkohdille. Tuloksien havainnoista mielenkiintoista oli esimerkiksi oppilaan vaikutuksen mahdollisuus opetuksen laadun muodostumisessa. Tämä vaatii kuitenkin lisätutkimusta, ennen kuin siihen takertuu lisää. Opettajan asiantuntijuus, opetuksen monipuolisuus ja vuorovaikutus saivat havaintoina tukea myös aikaisemmista tutkimuksista. Opiskelijoiden laatukäsitykset ja opetuksen laatu ilmiönä tulee tarvitsemaan lisätutkimusta, jotta sen parempi ymmärtäminen johdattaisi koulutuksen kehittymistä oikeaan suuntaan. Kaikki mahdollinen työ ja mielenkiinto aiheen ympärillä tulee auttamaan meitä jokaista.

LÄHTEET

- Ahlström-Laakso, Salme 1975. Kysely vai haastattelu? Alkoholipolitiikka-lehti, 203–210. Hakupäivä 25.02.2023. <https://www.julkari.fi/handle/10024/128275>.
- Ahvenlampi, Sari 2023. Re: Opetuksen kehittämisestä ja opetuksen laadun mittaamisesta Oamkissa. Vastaanottaja: k9haos00@students.oamk.fi. 18.01.2023.
- Ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämishanke. Hakupäivä 10.11.2022. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/50791/Johansson_Jumisko-Pyykko_Koskinen_kehittamishanke.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arminen, H. Hujala, M. & Hynninen, T 2019. Opiskelijapalaute yliopisto-opetuksen laadun mittarina: mitä opiskelijoiden opintojaksopalautteesta voidaan päätellä. Yliopistopedagogiikka, 2, 2019. Hakupäivä 15.01.2023. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2019/08/30/opiskelijapalaute-laadun-mittarina/>.
- Ashworth, Francis. Brennan, Gabriel. Egan, Kathy. Hamilton, Ron & Sáenz Olalla 2004. Learning theories and higher education. Dublin: Technical University. Hakupäivä 18.01.2023. <https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=engscheleart>.
- Biggs, John & Tang, Catherine 2011. Teaching for Quality Learning at University. 4. uudistettu painos. McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education. Hakupäivä 10.12.2022. https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf.
- Christiaens, W. Spooren, P. Mortelmans, D & Van Loon, F 2014. Students' perceptions of learning, course grades, and students' evaluations of teaching (SET): An empirical analysis. The International Journal of Assessment and Evaluation, 20(3), 13–21. Hakupäivä 09.01.2023. https://www.researchgate.net/publication/287251890_Students'_perceptions_of_learning_course_grades_and_student_evaluation_of_teaching_An_empirical_analysis.

Clayson, D.E 2009. Student evaluations of teaching. Are they related to what students learn? A meta-analysis and review of the literature. *Journal of Marketing Education*, 31(1), 16–30.

Hakupäivä 07.01.2023.

<https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/JOURNALS/M090400C.pdf>.

Digivisio 2030 2020. Korkeakouluhanke digipedagogiikan kehittämiseen. Hakupäivä 20.02.2023.

<https://digivisio2030.fi>.

Engeström, Yrjö 1982. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtiovarainministeriö. Hakupäivä

20.12.2022. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/3665/engeström1-](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/3665/engeström1-175.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

[175.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/3665/engeström1-175.pdf?sequence=2&isAllowed=y).

Harvey, Lee & Green, Diana 1993. Defining quality Assessment & Evaluation in Higher Education, 9–34. Birmingham: University of Central England. Hakupäivä 05.12.2022.

<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1589/Defining%20Quality%20Harvey%20and%20Green%20copy.pdf>.

Heimo, Meeri 2021. Taattua laatua : kotitalousopettajaopiskelijoiden kokemuksia tieteenalaopintojen opetuksen laadusta. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Hakupäivä 20.02.2023.

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/330593/Heimo_Meeri_tutkielma_2021.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Helsingin yliopisto 2021. Opetuksen laatu ja kehittäminen. Hakupäivä 24.01.2023.

<https://www.helsinki.fi/fi/hakeminen-ja-opetus/opetus/opetuksen-laatu-ja-kehittaminen>.

Hessler, M. Pöpping, D.M. Hollstein, H. Ohlenburg, H. Arnemann, P.H. Massoth, C & Wenk, M 2018. Availability of cookies during an academic course session affects evaluation of teaching. *Medical Education*, 52(10), 1064–1072. Hakupäivä 12.01.2023.

https://cfrips.unistra.fr/fileadmin/uploads/websites/cfrips/Analyse_d_articles/2019_oct_hernandez.pdf.

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

Hynninen, Timo 2021. Opiskelijapalaute opetuksen laadun mittarina. Xamk Read, 3, 2021. Hakupäivä 16.01.2023. <https://read.xamk.fi/2021/koulutus/opiskelijapalaute-opetuksen-laadun-mittarina/>.

Johansson, Petri. Jumisko-Pyykkö, Satu & Koskinen, Johannes 2012. Opetuksen laatu ja opetuksen kehittäminen Tty:n opiskelijoiden näkökulmasta. Tampere: Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Karjalainen, Asko 2009. Opetusopas Oulun yliopiston opettajille. Oulun yliopisto. Hakupäivä 01.12.2022. <https://www.oamk.fi/c5/files/7015/5429/2752/opetusopas.pdf>.

Kansallinen koulutuksen arviontikeskus 2015. Laadunvarmistuksen periaatteet ja suositukset eurooppalaisella korkeakoulutusalueella. Hakupäivä 09.05.2023. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Finnish_by%20FINEEC.pdf.

Kinnunen, Ismo 2023. Re: Kysymys opetuksen laadun mittaamisesta Oamkissa. Vastaanottaja: k9haos00@students.oamk.fi. 27.01.2023.

Knutas, A. Hynninen, T & Hujala, M 2021. To get good student ratings should you only teach programming courses? Investigation and implications of student evaluations of teaching in a software engineering context. In 2021 IEEE/ACM 43rd International Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training 253–260. Hakupäivä 16.01.2023. <https://arxiv.org/pdf/2102.08179.pdf>.

Koivula, Sampo 2003. Yliopisto-opetus ja laadun merkitykset. Teoksessa Laadun tekijät: havaintoja yliopisto-opetuksesta. Toim Knubb-Manninen, Gunnel. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä, 17–32.

Lapinlampi, Tanja 2000. Vapailta vesillä: opetuksen kehittämisen suuntaviivoja Oulun yliopistossa. Oulu: Oulun yliopiston korkeakouluopetuksen kehittämistoimikunta.

Lindblom-Yläne, Sari. Mikkonen, Johanna. Heikkilä, Annamari. Parpala, Anne & Pyhältö, Kirsi 2009. Oppiminen yliopistossa. Teoksessa Nevgi, Anne & Lindblom-Yläne (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja (70–100). Helsinki: WSOYpro, Hakupäivä 29.11.2022.

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/330402/Yliopisto-opettajan_kasikirja_2009.pdf?sequence=3&isAllowed=y.

Malinen, Anita 2000. Towards the essence of adult experiential learning: a reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylän yliopisto. Hakupäivä 05.01.2023. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44452/towards-the-essence-of-adult-experiential-learning.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Marquez, Maria del Mar 2021. Verkko-opetuksen laatu ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Hakupäivä 10.02.2023. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/76009/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202105273256.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Mälkki, Kaisu & Mansikka-aho, Anette 2020. Raketti ajattelun avaruuteen. Tampereen yliopisto. Hakupäivä 10.12.2022. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/119788/978-952-03-1438-5.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Nevgi, Anne & Lindblom-Yläne, Sari 2009. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro. Hakupäivä 20.11.2022. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/330402/Yliopisto-opettajan_kasikirja_2009.pdf?sequence=3&isAllowed=y.

Oamk 2022. HOPEDI – Hybridimallin opetuksen ja digitaalisen osaamisen kehittäminen korkeakouluopetuksessa. Hakupäivä 10.02.2023. <https://www.oamk.fi/fi/tutkimus-ja-kehitys/tki-ja-hanketoiminta/hopedi>.

Oamk 2020. Oulun ammattikorkeakoulun strategia 2020–2030. Hakupäivä 09.02.2023. <https://www.oamk.fi/fi/oamk/nain-toimimme/strategia>.

Opetusministeriö 2008. Koulutus ja tiede Suomessa. Helsinki: Valtioneuvosto. Hakupäivä 14.01.2023. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78933/opm24.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Oulu ProLearn 2015. Oppimisen teoriaa. Hakupäivä 10.01.2023.

https://www.youtube.com/watch?v=_DXEEdbKm90.

Oulun ammattikorkeakoulu 2023a. Jatkuvan oppimisen tiekartta. Sisäinen pdf-dokumentti. Saatu käyttöön Oulun ammattikorkeakoulun laaturaportilla Sari Ahvenlammelta sähköpostilla 24.01.2023.

Oulun ammattikorkeakoulu 2023c. Opiskelijapalautekokonaisuus. Sisäinen Word-dokumentti. Saatu käyttöön Oulun ammattikorkeakoulun kehitysraportilla Ismo Kinnuselta sähköpostilla 27.01.2023.

Parpala, Anne. Erika Löfström & Kaivola, Taina 2009. Laatu ja laadunvarmistus yliopistokoulutuksessa. Teoksessa Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja, 394–412. Helsinki: WSOYpro. Hakupäivä 27.11.2022.

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/330402/Yliopisto-opettajan_kasikirja_2009.pdf?sequence=3&isAllowed=y.

Pekkarinen, Virve 2008. Laadukasta yliopisto-opetusta kehittämässä : laadukkaan yliopisto-opetuksen kehittäminen ja yliopistopedagogisen koulutuksen yhteys opetuksen kehittämiseen Helsingin yliopiston opettajilla. Helsinki, Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Hakupäivä 18.02.2023.

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19959/laadukas.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Rauste-von Wright, Marjaliisa. Wright, Johan von & Soini, Tiina 2023. Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Repo, Saara 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Väitöstutkimus. Helsinki: Helsingin yliopistopaino. Hakupäivä 28.5.2023.

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19875/yhteisol.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Repo-Kaarento, Saara 2007. Opiskelijoiden oppimisprosessien ohjaus avoimessa yliopistossa. PowerPoint- diasarja. Helsinki: Helsingin yliopisto. Hakupäivä 25.11.2022.

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwig3P79hrb->

[AhVxBhAIHc33CccQFnoECAoQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.avoin.helsinki.fi%2Fopettajille%2F070312oppimisprosessinohjaus.ppt&usq=AOvVaw3QEUIZq0YQDJ-ckhPMScto](https://www.avoin.helsinki.fi/fopettajille/2F070312oppimisprosessinohjaus.ppt&usq=AOvVaw3QEUIZq0YQDJ-ckhPMScto).

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniikka, Anna 2006. KvaliMOTV: Menetelmäopetuksen tietovaranto. verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Hakupäivä 15.02.2023. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>.

Sallis, Edward 2002. Total quality management in education. 3. uudistettu painos. London: Kogan Page Ltd. Hakupäivä 04.02.2023. https://herearmenia.files.wordpress.com/2011/09/ebooksclub-org_total_quality_management_in_education.pdf.

Sarja, Anneli & Knubb-Manninen, Gunnel 2003. Yhteisöllisyys oppimisen tukena laatuysiköissä. Teoksessa Knubb-Manninen, Gunnel (toim.) Laadun tekijät (57–75). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Tampereen korkeakoulu yhteisö 2022a. Teoreettisia ja käsitteellisiä näkökulmia opetustyöhön. Hakupäivä 19.11.2022. <https://www.tuni.fi/tlc/suunnittelu/pedagogisia-ratkaisuja/>.

Tampereen korkeakoulu yhteisö 2022b. Linjakas opetus. Hakupäivä 19.11.2022. <https://www.tuni.fi/tlc/suunnittelu/linjakas-opetus/>.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Ursin, Jani 2007. Yliopistot laadun arvioijina. Koulutuksen tutkimuslaitos. Hakupäivä 15.12.2022. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37601/978-951-39-3291-6.pdf?sequence=1>.

Uttl, Bob. White, C.A. & Gonzalez, D.W 2017. Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. Studies in Educational Evaluation, 54, 22–42. Hakupäivä 09.01.2023. <https://tools.bard.edu/wwwmedia/files/99971464/11/Studies%20in%20Educational%20Evaluation.pdf>.

Vuori, Jaana 2023. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Hakupäivä 26.4.2023.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>.

Taustatiedot:

T1: Ikä

T2: Opintojen aloitusvuosi

T3: Suuntautumismuoto

T4: Onko työkokemusta opintojen alalta?

Haastattelukysymykset

K1: Mitä sinulla tulee mieleen, kun puhutaan "laadukkaasta opetuksesta", osaisitko kuvailla minkälaista tai mitä "laadukas opetus" on sinun mielestä?

K2: Mitkä tekijät mielestäsi vaikuttavat opetuksen laatuun?

K3: Osaisitko kuvailla, miten "laadukas opetus" käytännössä esiintyy?

Taustakysymykset, jos yllä mainittuja aihealueita esiintyy haastateltavan vastauksissa:

LK 1: Millainen on opettaja, jonka opetus on laadukasta?

LK 2: Kuvaile omaa käsitystä siitä, mitä oppiminen on? Miten arviot oppimisen oman oppimisen vaikuttavan laatuksitykseen?