

OPISKELIJAPALAUTE OSANA OPPILAITOKSEN LAATUJÄRJESTELMÄÄ

Jari Kokko

Opinnäytetyö
Tekniikka ja liikenne
Teknologiaosaamisen johtamisen koulutusohjelma
Insinööri (YAMK)

2014

Tekniikka ja liikenne
Teknologiaosaamisen johtaminen

Tekijä	Jari Kokko	Vuosi	2014
Ohjaaja	Veikko Kärnä		
Toimeksiantaja	Rovaniemen kaupungin kansalaisopisto		
Työn nimi	Opiskelijapalaute osana oppilaitoksen laatujärjestelmää		
Sivu- ja liitemäärä	143 + 2		

Tässä tutkimuksessa kehitettiin Rovaniemen kaupungin kansalaisopiston opiskelijapalautejärjestelmää. Tavoitteena oli parantaa opiskelijapalautteen hyödyntämistä opetuksessa. Tutkimusmenetelmänä oli konstrukttiivinen tutkimus ja tutkimusongelmia lähestyttiin laadullisella otteella. Teemahaastattelujen ja opiskelijapalautteiden analysoinnin avulla selvitettiin palautteeseen vaikuttavat tekijät sekä opiskelijapalautejärjestelmien nykytilanne. Tutkimuksen tietoperusta avaa opiskelijapalautejärjestelmien kehityksen vaiheita ja esittelee erilaisia palaute-muotoja. Yleisemmällä tasolla opiskelijapalautejärjestelmien toimintaa verrataan opetusorganisaatioiden laatujärjestelmiin.

Tietoperustan ja aineiston vertailu nosti esiin kysymyksen opiskelijapalautteen keräämisen suhteesta opetuksen laadun kehittämiseen. Opiskelijoiden tyytyväisyyden mittaamisen sijaan laadullisen palautteen monipuolinen hyödyntäminen voisi auttaa kehittämään opetuksen laatua. Ongelma on siinä, että nykyiset palautejärjestelmät toimivat yksisuuntaisesti, vaikka vuorovaikutus on kehityksen perusta. Opettajat ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa keräten tietoa opetuksensa kehittämiseksi. Tämän hiljaisen tiedon hyödyntäminen olisi avain opetuksen laadun järjestelmälliseen kehittämiseen. Lisäksi palautejärjestelmien toiminta ja tulokset pitäisi tehdä läpinäkyviksi. Tällä on suuri vaikutus motivaatioon, joka on yksi laadukkaan palautteen avaintekijöistä.

Nykymuotoisten palautejärjestelmien avulla kerätty tieto on määrällistä ja korostaa tilastollista merkitsevyyttä. Palautemenetelmiä kehittämällä, on mahdollista luoda laadullista palautetta keräävä järjestelmä, jossa palautteiden edustavuus korvaa määrän. Suhteellisen pienellä määrällä edustavaa ja laadukasta palautetta voidaan päästä tuloksiin, jotka jäävät ratkaisematta monimutkaisilla ja huippuunsa kehitetyillä palautelomakejärjestelmillä. Tutkimuksen tuloksena syntynyt normatiivinen malli toimii selväkielisenä oppaana opiskelijapalautteiden keräämiseen liittyvissä kysymyksissä ja se on yleistettävissä myös muiden opetusorganisaatioiden käyttöön. Opiskelijapalautteen keräämisellä on potentiaalia kehittää opetuksen laatua, mutta nykyisellään se hukataan määrällisessä tarkastelussa ja tulokset jäävät saavuttamatta.

Avainsanat opiskelijat, palaute, järjestelmät, laatu, oppilaitokset, opetus, kehittäminen

School of Technology, Communication and Transport
Management of Technological Competence

Author	Jari Kokko	Year	2014
Supervisor	Veikko Kärnä		
Commissioned by	Rovaniemi Adult Education Centre		
Subject of thesis	Student Feedback in Educational Quality System		
Number of pages	143 + 2		

The purpose of this thesis was to develop a student feedback system to the Rovaniemi Adult Education Centre. It aimed to enhance the way collected student feedback is applied to teaching. The study was conducted as a qualitative research via constructive case study, and it will follow the principles of inductive analysis. The data was collected using two methods which consisted of focused interviews and surveys. The purpose of the analysis was to research which factors will influence the feedback and how the feedback systems operate. The history of the student feedback systems and different kinds of feedback channels are explained on a theoretical level. Student feedback systems are also compared to educational organization quality systems in a common way.

By comparing the theoretical knowledge and the data collected by research, the question of how student feedback would influence the quality of teaching became apparent. The contentment of the students does not contribute to the quality of the teaching, but utilizing the qualitative student feedback instead could possibly have this effect. The problem is that feedback systems used today operate in a unidirectional manner regardless of the fact that interaction is the very basis of development. Teachers interact with students and collect information to improve teaching methods. This quiet knowledge is the key to systematic improvement in the quality of teaching. The operation and results of the quality systems should be visible to students. This would motivate them to give feedback, and motivation is one of the key factors in a feedback of good quality.

The information collected by feedback systems is quantitatively emphasized by statistical significance. It is possible to create a feedback system powered by qualitative data, in which quantity is displaced by representativeness. With a relatively a small amount of representative, high quality feedback it is possible to address issues that would remain unaffected by large-scale survey-based feedback processing. This study offers a normative model for solving the problems on how to collect the student feedback. It will also applicable to multiple other organizations. Collecting student feedback is a potential way to improve the quality of teaching. However as it is at the moment, the benefits of feedback are lost due to the dominance of quantitative feedback collection methods.

Key words students, feedback, education, development, quality

SISÄLLYS

1	TUTKIMUKSEN TAUSTOITUS	8
1.1	Opiskelijapalautteen hyödyntäminen opetustoiminnassa.....	8
1.2	Opetuksen laatu opetustoiminnan näkökulmasta	12
1.2.1	Opetuksen laadun määrittely ja arviointi.....	12
1.2.2	Opetuksen laadun suhde opiskelijoiden tyytyväisyyteen	14
1.3	Opetuksen laadunarviointimenetelmien kehitys	17
1.3.1	Palautejärjestelmät osana laadunarviointia	17
1.3.2	Palautejärjestelmät opetuksen laadun kehittämisessä	19
1.4	Laadun arviointi ja seuranta.....	21
1.5	Tutkimuksen tavoite, tarkoitus ja tehtävä	22
1.6	Tutkimuksen viitekehys.....	24
1.6.1	Tutkimuksen rakentuminen ja käsitteellinen viitekehys	24
1.6.2	Didaktiikka – opetuksen ja oppimisen tutkimista	25
1.6.3	Viestintä osana palautejärjestelmää.....	27
1.6.4	Palautejärjestelmän suhde opetusorganisaatioon	28
1.7	Tutkimuksen rakenne ja eteneminen	29
2	PALAUTE OSANA OPETUSTA.....	32
2.1	Palautteen määritelmä	32
2.2	Opiskelijapalautteen hyödyntämisen lähtökohta opetuksessa	33
2.3	Opiskelijapalautteen monet muodot.....	34
2.3.1	Palautekanava palautteen välittäjänä	34
2.3.2	Palautelomakkeet ja kyselyt	36
2.3.3	Verbaalinen palaute (dialoginen palaute) ja palautetilaisuudet	39
2.3.4	Tentit, esseet ja muut kirjalliset työt.....	41
2.3.5	Jatkuva palaute	42
2.3.6	Epäsuora palaute	43
2.4	Rovaniemen kaupungin kansalaisopiston palautejärjestelmä.....	44
2.5	Palautteen hyödyntämisen haasteet ja mahdollisuudet	45
2.5.1	Opiskelijan antamaan palautteeseen vaikuttavia tekijöitä	45
2.5.2	Opiskelijan työmäärän ja motivaation vaikutus.....	47
2.5.3	Opiskelijan orientoitumisen ja opettajan vaikutus	48
2.5.4	Tutkijoiden vastakkaisia näkemyksiä.....	50
2.6	Palautejärjestelmien epäkohtia	52

3	MENETELMÄT JA AINEISTO	55
3.1	Tutkimuksen tyyppi	55
3.2	Tutkimusote	57
3.3	Aineiston keruu ja analysointi	58
3.3.1	Aineistonhankintamenetelmän valinta	58
3.3.2	Haastateltavien valinta	62
3.3.3	Haastattelun suunnittelu	64
3.3.4	Haastattelun toteutus	67
3.3.5	Haastatteluiden etiikka	71
3.4	Aineiston organisointi ja analysointi	74
3.4.1	Analyysin periaatteita	74
3.4.2	Analyysin rakenne	75
3.4.3	Analyysin toteutus	77
3.4.4	Tulosten esittäminen	81
4	TULOKSET	83
4.1	Teema 1 – Palautteen rakentuminen	83
4.2	Teema 2 – Palautteen antamisen muodot	87
4.3	Teema 3 – Palautejärjestelmän toiminta ja opetuksen laatu	89
4.3.1	Palautejärjestelmän toiminnan näkyminen opiskelijoille	89
4.3.2	Palautejärjestelmän vaikutus opetuksen laatuun	93
4.4	Teema 4 – Palautteen laatu ja siihen vaikuttavat tekijät	97
4.5	Teema 5 – Palautejärjestelmien kehitys	104
5	YHTEENVETO	110
5.1	Tutkimuksen tulokset pähkinänkuoressa	110
5.2	Johtopäätökset	119
5.3	Reliabiliteetin, validiteetin ja tutkimusmenetelmien arviointi	123
5.3.1	Reliabiliteetti ja validiteetti laadullisessa tutkimuksessa	123
5.3.2	Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden määrittely	124
5.3.3	Tutkimuksen laadun ja luottavuuden arviointi	126
5.4	Kehitysehdotukset ja jatkotutkimuksien aiheet	128
	LÄHTEET	133
	LIITELUETTELO	143
	LIITTEET	

ALKUSANAT

Olen laatinut tämän tutkimuksen Lapin ammattikorkeakoulun teknologiaosaamisen johtamisen koulutusohjelman (YAMK) opinnäytetyönä. Aloitin tutkimuksen tekemisen syksyllä 2013 Rovaniemen kaupungin kansalaisopistolle, jonka sivutoimisena tuntiopettajana olen toiminut alkuvuodesta 2012 lähtien. Tutkimuksen kantavana voimana oli kiinnostus omaa opettajuutta ja kansalaisopiston opetuksen kehittämistä kohtaan. Johtoajatuksenani oli opetuksen kehittäminen opiskelijoita kuulemalla ja siinä tehtävässä opiskelijapalautejärjestelmällä on keskeinen osa. Tutkimukseni keskittyy näiden palautejärjestelmien toiminnan arviointiin ja kehitysehdotusten laatimiseen tutkimuksen tietoperustan ja empiirisen osion analyysin avulla. Tutkimukseni tuottama tietämys mahdollistaa Rovaniemen kaupungin kansalaisopistolle opetuksen kehittämistä tukevan opiskelijapalautejärjestelmän luomisen. Tutkimukseni on tehty siten, että sen tulokset palvelevat myös laajempaa yleisöä. Tavoitteenani oli, että tutkimukseni aikana tehty työ koituisi myös muiden opetusorganisaatioiden hyödyksi.

Tutkimukseni tekemisessä avustivat seuraavat henkilöt, joille haluan osoittaa syvän kiittollisuuteni: Rovaniemen kaupungin kansalaisopiston rehtori kasvatus-tieteiden maisteri Riitta Pietarila, opinnäytetyöni ohjaaja kauppatieteiden tohtori Veikko Kärnä, äidinkielen ohjaaja filosofian maisteri Leena Ruokanen, opponentit insinööri Tuomas Valtanen ja insinööri Juha Petäjäjärvi sekä innokkaat opiskelijatoverit, jotka monissa seminaareissa auttoivat työni eteenpäin saattamisessa. Tahdon kiittää myös ystäviäni ja tuttaviani, jotka auttoivat työn vaativassa oikolukemisessa sekä kaikkia haastattelemani henkilöitä.

Rovaniemellä syyskuussa 2014



Jari Kokko

KÄYTETYT MERKIT JA LYHENTEET

RKK Rovaniemen kaupungin kansalaisopisto

1 TUTKIMUKSEN TAUSTOITUS

1.1 Opiskelijapalautteen hyödyntäminen opetustoiminnassa

Aloitin Rovaniemen kaupungin kansalaisopiston (myöh. RKK) sivutoimisena tuntiopettajana keväällä 2012, jolloin pidin ensimmäisen atk-kurssini. Se, ja kaikki kevääseen 2014 mennessä opettamani atk-kurssit (10 kpl), oli suunnattu aloitteleville tietokoneenkäyttäjille, jotka ovat olleet lähes poikkeuksetta senioreita. Kiinnostuneena omaa alaani ja opetuksen onnistumista kohtaan, olen alusta lähtien kerännyt kurseilleni osallistuneilta opiskelijoilta palautteet kurssiarviointilomakkeen avulla (liite 1). Liitteessä esitetty kurssiarviointilomake on uusin käytössä oleva versio, mutta se on pysynyt pieniä muutoksia lukuun ottamatta samanlaisena alusta lähtien. Esitän alla poimintoja lomakkeen avulla kerätystä palautteista.

Kurssin hyviksi puoliksi nähtiin:

"Sai henkilökohtaista opetusta."

"Tunnilla käydyt asiat käydään läpi siinä tahdissa, että kaikki pysyvät mukana."

"Opetus oli hyvää ja kerrattiin asioita."

"Kurssi oli ihan ok."

"Opettaja oli loistava, rauhallinen, ja kannustava."

"Opettaja oli erittäin ammattitaitoinen."

Kurssin heikkouksiksi mainittiin:

"Henkilökohtainen opastus vähäistä."

"Liian hidas tahti. Kertaamisen olisi voinut jättää vähemmälle."

"Oma pää. Ei jää mieleen opetus."

Kehittämisehdotuksia:

"En osaa sanoa."

"Aloitusaika olisi voinut olla vähän myöhemmin."

"Kurssi voisi alkaa vaikka vähän aikaisemmin."

(Opiskelijapalautteet 2012–2014.)

Edellä oleva esimerkki ei anna koko kuvaa palautteista, koska joukossa on ollut myös yksittäisiä laajemmin perusteltuja argumentteja. Esimerkki kuvaa kuitenkin hyvin niitä palautteen antamisen ja tulkitsemisen ongelmia, joita tämä tutkimus käsittelee. Ensi alkuun vaikuttaisi, että opiskelijat ovat olleet pääasiassa

tyytyväisiä saamaansa opetukseen ja opettajan näkökulmasta voisi olla syytä paukutella henkseleitä varsinkin kun kyseessä on opettaja, jolla ei ole pedagogista pätevyyttä. Kertooko kommentti *”Opettaja oli loistava, rauhallinen ja kannustava.”* siitä, että opettaja on ollut ammattitaitoinen ja opetuksen laatu on ollut korkea vai siitä, että opettaja on ollut mukava persoona ja konkreettisten oppimistulosten arviointi on jäänyt toisarvoiseksi? Entäpä kommentti *”Opetus oli hyvää ja kerrattiin asioita.”*? Opiskelija on nähnyt kertauksen hyvänä asiana, mutta tämä pätee aika monen opiskelijan kohdalla. Entäpä millaisia määritelmiä saisimme jos pyytäisimme määrittelemään hyvän opetuksen? Tätä asiaa tutkii kokonainen tieteenala (didaktiikka), joten mistään yksikäsitteisestä asiasta ei ole kyse. Kuka voisi parhaiten vaikuttaa asiaan jos opiskelija kirjoittaa kommentin *”Oma pää. Ei jää mieleen opetus.”*? Opiskelijan päässä tuskin on tässä tapauksessa mitään sellaista lääketieteellistä vikaa, joka estäisi oppimisen. Olisiko opiskelijan opiskelumenetelmillä tai opettajan opetusmenetelmillä mahdollisuutta vaikuttaa asiaan?

Opiskelijapalautteiden subjektiivinen luonne käy ilmi myös palautteiden ristiriitaisuuksista. Se tahti mikä sopii toiselle, ei välttämättä sovi toiselle ja näin on myös yksilöllisen opetuksen suhteen. Subjektiivinen kokemus opetuksesta onkin tämän tutkimuksen mukaan keskeinen syy sille, miksi nykymuotoiset palauttejärjestelmät eivät ole onnistuneet opetuksen kehittämisessä. Ne pyrkivät opiskelijoiden tilastolliseen käsittelyyn ja tasapäistämiseen, vaikka opetuksen nykyinen kehitys vaatii enenevässä määrin opiskelijoiden yksilöllistä huomioimista. Voidaankin aiheellisesti kyseenalaistaa palautteiden tilastollinen edustavuus opetuksen kehittämisen suunnittelussa. Omassa työssäni olen luopunut tavoitteesta kehittää opetusta luomalla kokonaisnäkemyks palautteista. Sen sijaan perustan kehityksen laadukkaiden yksittäisten palautteiden varaan Hendryn ym. (2001, 334–335) ja Vuolannon (2014) näkemysten mukaisesti sekä jatkuvaan vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa. Jatkuva vuorovaikutus mahdollistaa myös dynaamisen yksilöllisen kurssikokemuksen jokaiselle opiskelijalle. Ideaalitulannetta silti tuskin saavutetaan, sillä kaikkia ristiriitaisuuksia voi olla mahdollonta kitkeä pois.

Kriittisesti tarkasteltuna opiskelijapalautteissa on tämän tutkimuksen mukaan hyvin vähän sellaista, joka tosiasiaa antaa hyvän ja perustellun kuvan opetuksen onnistumisesta ja mahdollistaa opetuksen laadun kehittämisen. Varsinkin jos jätetään huomioimatta kehitysehdotukset, jotka koskevat pelkästään opetuksen organisointia ja sen järjestelyitä. Palautteen antaminen ja sen tulkitseminen ovat nykyisten palautejärjestelmien kompastuskiviä, joita tämä tutkimus pyrkii osaltaan poistamaan.

Aiheen tutkimukselleni sain, kun mietin RKK:n toimintaa ja opiskelijoiden kehittymistä opetuksen aikana. Minusta alkoi tuntua siltä, ettei minkäänlaista organisoitua palautejärjestelmää ollut olemassa. Toisin sanoen ei ollut olemassa keskitettyä tapaa kerätä opiskelijapalautetta. Tapoja miettiessäni huomasin, että palautejärjestelmä rakentuu useista palautekanavista. Termiä *”palautekanava”* ei ole määritelty tieteellisesti, joten tässä tutkimuksessa se käsittää jonkin yksittäisen tavan antaa palautetta. Termi palaute on määritelty tarkemmin luvussa 2.1 ja palautekanavia on käsitelty laajemmin luvussa 2.3. RKK:n käytössä olevat palautekanavat ovat vuonna 2014 käyttöön otettu kurssipalautelomake sekä opiskelijoiden verbaalinen palaute ja niitä on käsitelty tarkemmin luvussa 2.4.

Alkuperäisen tutkimussuunnitelmani mukaan RKK:n opetuksen kehittämisen haasteet olisivat ratkaistavissa kehittämällä huippuunsa viritetty palautelomake RKK:n käyttöön. Kun opiskelijat kurssin päätteeksi täyttäisivät lomakkeen, olisi se oivallinen tapa kehittää sekä opettajien että koko opiston toimintaa. Merkitystä olisi vain sillä, millainen lomake olisi paras mahdollinen ottaen huomioon RKK:n asiakkaat, resurssit, tarpeet ja kehityssuunnitelmat.

Walshamin mukaan tutkijan ennakkoluulot, asenteet, aikaisemmin hankittu tietämys ja tutkimukset vaikuttavat tapaan nähdä asioita. Myös tutkijaryhmän paine sekä organisaation tavat tai omat intressit, kuten esimerkiksi konsulttitoiminta, voivat vaikuttaa tapaan tehdä tutkimusta. (Walsham 2006, 321.) Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran mukaan tutkijan subjektiivinen asenne on monesti monipuolisen tiedonhankinnan este. Toisin sanoen tutkija ei osaa katsoa asioita laajemmin, vaan tukeutuu tuttuun ja turvalliseen näkökulmaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 19.) Edellä mainitut tutkijat ovat tiedostaneet ongelman,

jonka olemassaoloon havahduin kun eräänä iltana aloin kyseenalaistamaan alkuperäisen tutkimussuunnitelmani mielekkyyttä. Mielessäni pyörivät ammatti- korkeakoulun kurssien aikana opitut asiat inhimillisten ominaisuuksien voimasta ja siitä, kuinka niitä oikein kohdentamalla voidaan saada huomattavia tuloksia aikaiseksi hyvin pienillä resursseilla. Muistelin myös erään opiskelijakollegani sanoja siitä, kuinka suomalainen on hyvä antamaan palautetta, mutta huono ottamaan sitä vastaan. Aloin miettimään, miten itse menettelen palautetilanteessa. Miten otan palautetta vastaan ja miten annan sitä? Samalla mietin, miten muut antavat palautetta ja miten palaute etenee organisaatiossa? Huomasin, että palautelomake on vain yksi tapa antaa palautetta. Se on yksi monista palautekanavista. Tähän ovat myös Harri ym. kiinnittäneet huomiota peräänkuuluttamalla tapoja, joilla esimerkiksi opiskelijoiden spontaania palautetta voitaisiin hyödyntää (Harri ym. 2006, 39).

Tämä huomio muutti tutkimustani siten, että palautelomakkeen kehittämisen sijaan keskityin tutkimaan sitä, minkälaiset palautteenantotavat olisivat RKK:n näkökulmasta hyödynnettävissä parhaiten opetustoiminnan kehittämiseksi. Mitään valmista palautejärjestelmämallia ei ollut tarkoitus kehittää, vaan tutkimuksen tuloksena syntynyt opinnäytetyö on näin ollen luonteeltaan normatiivinen, eli kantaa ottava ja ohjaileva. Tähän linjanvetoon vaikutti paljon se, että palautteen antamisen voi tehdä monella eri tavalla ja jokainen tapa näyttäisi sisältävän sekä hyviä että huonoja puolia. Tämä yhtälö on haasteellinen ja sen ratkaisua lähestytään lähinnä palautteen antajan näkökulmasta tutkimuksen aikana.

Käsitys tutkittavasta ilmiöstä on pääosin muodostunut oman kokemuksen ja käytännön työn perusteella, mutta siihen ovat viimeisen vuoden aikana vaikuttaneet paljon opiskelun kautta omaksutut tiedot, taidot ja asenteet. Tämä näkyy tutkimuksen aikana muun muassa johdanto- ja pohdintaosuudessa luvuissa 1 ja 5, joissa reflektoin tutkimusta ja sen tuloksia omia käytännönkokemuksiani hyödyntäen. Näin tutkimukseen saatiin mukaan työelämlähtöinen näkökulma, jonka vahva läsnäolo on tutkimuksen konstruktiviselle otteelle tyypillinen (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2009, 65). Työelämlähtöisyydestä rakentuivat myös ne viitekehykset, jotka antoivat luonnollisen lähtökohdan rajata tutkimus suomalais-

sen kansalaisopiston ja siihen verrattavissa olevien opetusorganisaatioiden opiskelijapalautejärjestelmien käsittelyyn.

Laajemmassa kontekstissa tutkimus on suunnattu opetustyötä harjoittavien oppilaitosten palautejärjestelmien kehittämisestä vastaaville henkilöille, vaikka siinä rakennetaan ratkaisumalleja kansalaisopiston tyyppisten vapaan sivistystyön oppilaitosten näkökulmista. Tutkimuksen tuloksena syntynyt raportti, eli opinäytetyö, on kirjoitettu tätä kohderyhmää silmällä pitäen. Tavoitteenani oli, että tutkimus avaa uusia näkökulmia ja antaa ratkaisuehdotuksia tämän varsin haasteellisen toimenkuvan parissa askarteleville ihmisille. Tutkimus pyrkii tarjoamaan soveltamiskelpoista ja uutta tietoa ymmärrettävässä muodossa ja osallistuu myös laajempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun opiskelijapalautejärjestelmien nykytilasta.

1.2 Opetuksen laatu opetustoiminnan näkökulmasta

1.2.1 Opetuksen laadun määrittely ja arviointi

Koulutusorganisaatioiden tavoitteena on tuottaa yhteiskunnan vaatimia tutkintoja, jotka palvelevat yhteiskunnan kasvua ja kehitystä vastaten työnantajien tarpeisiin. Tutkintoja tuotetaan yksilöä ja hänen osaamistaan kehittämällä. Kun yksilö saavuttaa koulutusorganisaation ennalta määrittelemän osaamistason, voidaan hänelle myöntää tästä todistus, eli tutkinto. Koulutusorganisaation tehtäväksi mielletään koulutuksen tuottaminen ja opettajan tehtäväksi välittää organisaation laatima koulutustuote opiskelijalle. Tällainen opetus voidaan todentaa erilaisten määrällisten muuttujien, kuten järjestettyjen oppituntien ja suoritettujen tutkintojen valossa, mutta näiden lukujen pohjalta on hyvin vaikea arvioida opetuksen laatua. Laatu rakentuu opetusta järjestävän organisaation ja opiskelijan yhteistyön pohjalle, jossa opiskelija on tärkeässä osassa. (Karjalainen & Alaniska 2006, 13–14.)

Laadun arviointi ja kehittäminen edellyttävät käsitystä siitä, mitä laatu on (Hakkarainen 1995, 13). Yleisesti laatu on määritelty hyvin monen tutkijan suulla kun on kyse yrityksen tuotteesta tai palvelusta. Huomattavasti vähemmän laatua on tarkasteltu opetuksen ja opettamisen näkökulmasta. Tähän törmää kun etsii lähdemateriaalia. Raivola tarkastelee laatua neljän eri lähestymistavan kautta. Ensimmäisessä lähestymistavassa laatu voidaan ymmärtää eksellenssinä, itsessään näkyvänä ja ilmeisenä erinomaisuutena, joka poikkeaa tavanomaisesta. Esimerkiksi Chivas Regal, Oxbridge ja Mercedes Benz ovat esimerkkejä laadusta, jotka eivät ole kovin monen ulottuvilla. Laadun todentaminen on kuitenkin haasteellista, koska standardit puuttuvat ja vertailu muihin on mahdotonta. Toisessa lähestymistavassa laatu voidaan ymmärtää arvona, hintana ja tehokkuutena. Se, että jotakin tuotetta saadaan tehtyä kustannustehokkaasti ja myytyä hyvällä katteella, ei kuitenkaan tee tuotteesta laadukasta. Jotta tuotteen laatu voidaan määrittää arvon kautta, pitää ottaa huomioon tuotteen koko elinkaari kaikkine vaiheineen.

Kolmannessa lähestymistavassa laatu voidaan ymmärtää kriteerivastaavuutena. Tuote on laadukas kun se on tuttu, luotettava, sopii tarkoitukseen ja siihen saa helposti varaosia. Tähän kategoriaan luetaan myös erilaiset direktiivit, jotka pyrkivät tuotteiden ja prosessien standardointiin. Sokea kriteerien noudattamisen maksimointi voi kääntyä itseään vastaan, sillä asiakas tekee päätöksensä intuitiivisesti ja subjektiivisesti tuottajan omista standardeista välittämättä. Kriteerit on harvoin määritelty asiakaslähtöisesti. (Raivola 1999, 15–17, 19.)

Yleisimpänä suuntauksena Raivola näkee neljännen ja viimeisen lähestymistavan, jossa laatu ymmärretään asiakkaan tarpeiden tyydyttämisenä ja mahdollisena ylittämisenä. Asiakas määrittelee laadun, joten on erittäin tärkeää olla selvillä asiakkaan tarpeista ja toivomuksista (Raivola 1999, 18–19, 52.) Myös Feigenbaum ja Lipponen näkevät laadun kumpuavan asiakkaan odotuksista. Feigenbaum lisää laadun olevan sekä yksilöllistä että yhteisöllistä. Se on periaate ja se näkyy pitkäjänteisessä työssä, eikä sitä voi erottaa kustannuksista, vaan ne kulkevat käsi kädessä. (The Feigenbaum Foundation 2013; Lipponen 1993, 218.)

Laatu on vaikeasti määriteltävissä oleva käsite, koska arvioijan näkökulma vaikuttaa arvioinnin tulokseen. Näin laatu saa eri sisältöjä sen mukaan, missä asemassa arvioija on tai mitä hän on tekemässä. Yleisesti määriteltynä laatu on kyky täyttää asiakkaan odotukset ja vaatimukset (Lipponen 1993, 218). Opetuksessa tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija voidaan nähdä asiakkaana, jonka odotukset oppilaitoksen on kyettävä täyttämään (Karjalainen & Alaniska 2006, 13). Esimerkiksi opetuspalvelujen laadun arvioinnissa määritetään tyypillisesti ensin mitattavat osa-alueet, jonka jälkeen mitataan opiskelijoiden tyytyväisyyttä näillä osa-alueilla (Hakkarainen 1995, 13). Tämä ohjaa laadunarviointia kohti asiakas-tyytyväisyyden mittaamista, vaikka oppimista tuottavassa organisaatiossa opiskelija on paljon muutakin kuin pelkkä asiakas (Karjalainen & Alaniska 2006, 17).

Karjalaisen ja Alaniskan tavoin RKK näkee opiskelijat asiakkaina (Pietarila 2014a; Rovaniemen kaupungin kansalaisopisto 2014), vaikka opiskelija on vielä yleisesti käytössä oleva termi ("Henki ja elämä" 2012; Kansalaisopistojen liitto 2014; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Tässä tutkimuksessa ei ole tarpeellista käsitellä asiakkaan ja opiskelijan terminologiaa ja niiden välisiä eroavaisuuksia. Sekaannusten välttämiseksi asiakkaista käytetään nimitystä opiskelija, koska se on vielä yleisesti hyväksytty ja ymmärretty käsite. RKK:n tapauksessa opiskelijaksi käsitetään henkilö, joka on ilmoittautunut RKK:n järjestämälle kursille.

1.2.2 Opetuksen laadun suhde opiskelijoiden tyytyväisyyteen

Kaiken a ja o on siis opiskelijoiden tyytyväisyys. Voidaanko tyytyväisyys käsittää laadukkaana opetuksena? Arthur Jr:n ym. mukaan ajateltaessa opetusta palveluna ja opiskelijaa asiakkaana, asiakastyytyväisyyttä mitattaessa tärkeimmät kriteerit ovat opiskelijoiden yleiset tuntemukset ja reaktiot palveluun. Opetuksen laadun kanssa tällä asialla on kuitenkin hyvin vähän tekemistä, sillä opetuksen laatu kumpuaa tyytyväisyyden sijaan oppimistuloksista. (Arthur Jr ym. 2003, 278.) Hakkaraisen mielestä opetuksen laatu on ensisijaisesti kytköksissä oppimisen laatuun, mutta sitä voidaan ainakin osittain mitata opiskelijoiden tyytyväisyydellä (Hakkarainen 1995, 16, 28). Karjalaisen ja Alaniskan mukaan pelkät

tyytyväisyystulokset eivät riitä kestäväksi perusteeeksi rakentaa opetusta, joka tähtää oppimisen kehittymiseen (Karjalainen & Alaniska 2006, 17).

Raivolan mielestä tyytyväisyystulokset eivät kerro opetuksen laadusta. On haastavaa osoittaa kumpuaako opiskelijatyytyväisyys laadukkaasta opetuksesta vai laadukas opetus opiskelijatyytyväisyydestä. Molemmat käsitteet on mitattu samoin jonkin tutkijan tai ryhmän määrittelemän ymmärryksen mukaan. Ne sopivat hyvin laadun tunnistamiseen ja tarkkailuun, mutta huonosti sen tuottamiseen tai kehittämiseen. (Raivola 1999, 19.) Tyytyväisyystuloksia voisi kärjistysti verrata asiakaspalauteautomaatteihin, jotka on varustettu neljällä erivärisellä napilla. Asiakkaan ollessa saamaansa palveluun tyytyväinen hän painaa oletetusti vihreää nappia. Tyytyväisyyden laskiessa asteikossa seuraavana tulevat keltainen, oranssi ja viimeiseksi punainen nappi. Kyseinen automaatti todennäköisesti toimii palvelun laadun indikaattorina, mutta se ei kykene yksilöimään palvelussa ilmenneitä laatupuutteita, joten palautteen saaja ei tiedä mitä osaluuetta pitäisi kehittää.

Myös Kalema näkee asian niin, että hyvän opetuksen kriteeri ei voi olla se, että kaikki opiskelijat olisivat opetukseen tyytyväisiä. Kaleman näkemystä tukee Arthur Jr:n ym. (2003, 277) viittaus tutkimuksiin, joiden mukaan opetuksesta pitäminen ei ole sama asia kuin oppiminen. Helppo kurssi arvioidaan paremmaksi kuin työläs ja vaativa, vaikka jälkimmäinen johtaisi onnistuessaan huomattavasti parempaan ja syvällisempään oppimiseen. (Kalema 1998, 95.) Yrjönsuuren ja Yrjönsuuren mukaan oppimista tapahtuu koko ajan alitajuisesti esimerkiksi opetustoiminnan seurauksena, kun taas opiskelu on päämäärätietoista toimintaa ja sitä ohjaa tietoinen tarkoitus oppia jotain (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 5). Tämä alitajuisesti omaksuttu tietämys on opetuksen arvioinnin kannalta ongelmallista, sillä Moilasen ym. mukaan opiskelijalla voi olla vaikeuksia tunnistaa oppimiaan asioita (Moilanen ym. 2008, 21).

Oman kokemukseni mukaan, oman oppimisen tunnistaminen voi olla erityisen haasteellista varsinkin modernien opiskelijaa aktivoivien opetusmenetelmien käytössä. Siirrettäessä vastuuta tiedonhausta yhä enenevässä määrin opiskelijalle itselleen, voi haettu tieto vaihdella hyvin paljon saman kurssin eri opiskeli-

joiden välillä. Tällaista tietoa voi olla vaikea mitata yksilöllisesti. Kalema mittaisikin hyvää opetusta tiedon määrän kasvun sijaan oppimisen ja ymmärtämisen kasvuna. Laadukasta opetusta on esimerkiksi keskittyminen kurssin kannalta olennaisiin asioihin. (Kalema 1998, 95.) Karjalaisen ja Alaniskan mukaan laadukas opetus tulee oppimistuloksista, joita mittaamalla saavutetaan kattavampi käsitys laadunarvioinnin pohjaksi. Tiivis, luonteva ja monipuolinen yhteistyö opettajan ja opiskelijan välillä sekä opettajan proaktiivinen toiminta ovat opetuksen laadun tae. (Karjalainen & Alaniska 2006, 17, 20.)

Opetuksen laatua ja oppimistuloksia voidaan kuitenkin mitata monella tavalla. Esimerkkinä tästä toimii suomalaisissa päivälehdissä käytävä vuosittainen keskustelu Suomen lukioden paremmuudesta. Arvosteluissa lukiot on tyypillisesti listattu paremmuusjärjestykseen ylioppilaiden saamien arvosanojen perusteella (ks. Karvonen 2014; Valtavaara & Autio 2014; Varjus & Latva-Mantila 2012). On vaikeaa sanoa, ovatko parhaiden lukioden ylioppilaat tyytyväisempiä opetukseensa kuin vertailun häntäpäässä olevien lukioden ylioppilaat. Sen sijaan artikkeleista saa helposti vaikutelman, että opetus olisi jotenkin laadukkaampaa lukioissa, joiden ylioppilaat ovat saavuttaneet hyvät arvosanat. Jos halutaan tarkastella asiaa niin kuin Arthur Jr ym. sen näkevät, pitäisi opetuksen laatua verratessa ottaa huomioon myös opiskelijoiden lähtötaso (Arthur Jr ym. 2003, 278). Suomen Tietotoimisto teki tällaisen vertailun ja päätyi siinä hyvin erilaisiin tuloksiin lukioden paremmuuden suhteen (ks. Koskela & Wikgren 2013). Mitkään edellä mainituista vertailuista tuskin täyttävät tieteelliselle tutkimukselle asetettuja kriteerejä, mutta ne antavat viitteitä siitä, kuinka paljon tutkimusmenetelmillä voidaan vaikuttaa näkemykseen laadukkaasta oppilaitoksesta ilman, että asiaa kysytään missään vaiheessa opiskelijoilta. Menetelmien valinta voi myös olla tarkoitushakuista, jolloin tutkimuksen tuloksilla haluttaisiin esimerkiksi vaikuttaa poliittiseen päätöksentekoon. Hakkaraisen mukaan koulutuksien laadun arvioinnissa on kyseenalaisia piirteitä. Laadun arviointeja käytetään lyömäaseina kilpailtaessa rahoituksesta ja opiskelijamääristä ja tuloksia pyritään muokkaamaan kohdistamalla laadun arviointi asioihin, joista on hyötyä kilpailussa (ks. Puoskari 2014). Varsinainen keskustelu, pohdiskelu ja dialogi toiminnan laadun kehittämiseksi jätetään pois. (Hakkarainen 1995, 13.) Opetuksen laatua arvioidaan osittain opiskelijapalautteiden kautta ja laadun arvioimiseen

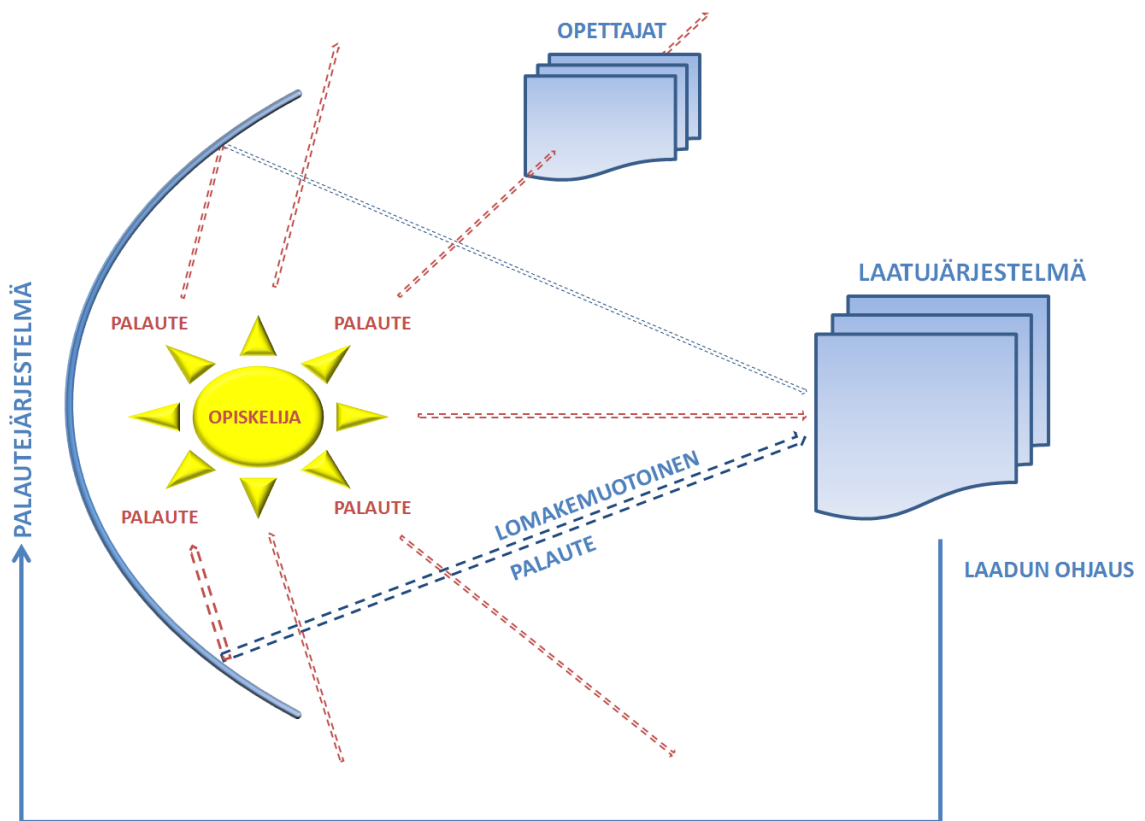
on kehitetty erilaisia palautejärjestelmiä. Seuraavassa luvussa käsitellään näiden palautejärjestelmien kehitystä.

1.3 Opetuksen laadunarviointimenetelmien kehitys

1.3.1 Palautejärjestelmät osana laadunarviointia

Opetuksen laadun mittaamista varten oppilaitoksissa on käytössä palautejärjestelmät. Palautejärjestelmät puolestaan ovat osa oppilaitosten laatujärjestelmiä, mutta integraation suhde vaihtelee oppilaitoskohtaisesti. (Moilanen ym. 2008, 15–16.) Joissakin oppilaitoksissa, kuten Kuopion yliopistossa, puhutaan erikseen opetuksen laatujärjestelmän kehittamisestä ja palautejärjestelmän kehittamisestä (Lammintakanen, Mikkonen, Pasanen, Stigell & Suntioinen 2006, 58), kun taas Tampereen ammattikorkeakoulu puhuu selvemmin palautejärjestelmästä osana laatujärjestelmää (Lähteenmäki ym. 2006, 83). Laatujärjestelmien puutteena voidaan nähdä usein se, etteivät ne huomio palautejärjestelmää kunnolla. Esimerkiksi Tampereen ammattikorkeakoulussa laatujärjestelmä on kuvattu yleisellä tasolla, eikä siinä ole annettu ohjeita esimerkiksi siitä, miten kerätty palaute käsitellään ja miten sitä hyödynnetään kehitystyössä (Lähteenmäki ym. 2006, 83). Sen sijaan Oulun yliopistossa laatujärjestelmä on myös palautejärjestelmän kannalta osoittautunut toimivaksi, mutta toimintaa ei takaa ohjeiden olemassaolo, vaan laatuvaastavien jatkuva vuorovaikutus kentän toimijoiden ja erityisesti opiskelijoiden kanssa (Alaniska 2006, 32–33). Tosin Moilanen ym. ovat kritisoineet Oulun yliopiston mallia siitä, että se kutsuu opiskelijoita kumppaneiksi, eikä kumppaneiden mielipiteiden tiedustelu tuota sellaista tietoa, jonka pohjalta toimintaa voitaisiin arvioida. Aito kumppanuus on heidän mukaansa molemminpuolista yhteistyötä, jossa opetustoiminta ja sen suunnittelu toteutetaan yhteistyössä. Yliopisto instituutiona ei tutkitusti vielä tällä hetkellä taivu tämäntasoiseen yhteistyöhön opiskelijan kanssa (Moilanen ym. 2008, 18–19, 22.)

Edellä kuvatun mukaisesti voidaan ajatella palautejärjestelmien olevan ainakin jossain määrin alisteisia laatujärjestelmille. Palautejärjestelmien ja laatujärjestelmien suhdetta voidaan havainnollistaa seuraavalla kuviolla.



Kuvio 1. Palautejärjestelmän suhde laatujärjestelmään (nykyinen malli)

Kuviossa 1 on esitetty tutkimusten tulosten mukainen nykymuotoinen palautejärjestelmä. Se voidaan nähdä peilinä, joka kerää opiskelijan lähettämät palautesignaalit ja heijastaa ne organisaation laatujärjestelmään. Laatujärjestelmästä lähtevä takaisinkytkentä palautejärjestelmään mahdollistaa peilin korjaamisen ja suuntaamisen laatujärjestelmän tarpeita vastaavaksi. Mitä enemmän palautejärjestelmä sisältää menetelmiä, joilla opiskelijan palautetta voidaan kerätä, sitä laajemmin peili kerää palautesignaalit. Näitä menetelmiä on esitelty luvussa 2.3. Ilman palautejärjestelmää saa organisaation laatujärjestelmä vain heikkoja signaaleita opiskelijoilta lähinnä opintomenestyksen kautta ja suurin osa opiskelijan palautteesta jää hyödyntämättä. Mitä laadukkaammin palautejärjestelmä on rakennettu, sitä tarkemmin se pystyy palautesignaalit kohdistamaan ja säilyttämään palautteen reliabiliteetin ja validiteetin. Nykymuotoinen huonosti rakennettu ja epäsuhtainen määrällistä lomakemuotoista palautetta korostava palautejärjestelmä hukkaa suuren osan opiskelijoiden antamasta palautteesta. Sen lisäksi opettajien opiskelijoilta keräämä palaute ei heijastu laatujärjestelmään, vaan se

jää opettajan työpöydälle. Myöhemmin tutkimuksen luvussa 5.1 kuviossa 7 esitetään tutkimuksen tulosten pohjalta kehitetty paranneltu malli.

1.3.2 Palautejärjestelmät opetuksen laadun kehittämisessä

Palautteiden keräämisen voidaan kuitenkin nähdä tähtäävän ensisijaisesti opetuksen laadun kehittämiseen. Parjanen on todennut koulutuksen, opettamisen, oppimisen ja tutkimuksen laadun mittareiden olevan Suomessa keskeneräisiä (Parjanen 1999, 33). Vasta niinkin myöhään kuin 1999 kirjattiin lakiin koulutuksen järjestäjän velvollisuus arvioida antamaansa opetusta tai koulutusta ja sen vaikuttavuutta (Perusopetuslaki 628/1998 5:21 §; Lukiolaki 629/1998 4:16 §; Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998 4:24 §; Laki ammatillisesta aikuis-koulutuksesta 21.8.1998/631 5:15 §; Laki vapaasta sivistystyöstä 632/1998 3:7 §; Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998 7 §). Nämä lait juonsivat juurensa kesäkuussa 1999 allekirjoitetusta Bolognan julistuksesta, joka oli jatkumoa vuonna 1998 alkaneelle Bolognan prosessille (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010).

Opettaminen pohjautuu historialliseen perinteeseen, jossa opettaja kertoo faktoja opiskelijoille ja testaa opittujen asioiden tietämystä kuulusteluilla. Opiskelijalla on ollut täysi vastuu oppimisestaan, eli toisin sanoen jos oppimista ei ole tapahtunut, on vika ollut opiskelijassa. (Booth 2000, 31; Hendry ym. 2001, 336.) Käsitteet alkoivat hitaasti muuttua viime vuosisadan alussa kun tiedostettiin opiskelijoiden mahdollisuus auttaa opetuksen vaikutuksien arvioimisessa. Yhdysvalloissa opiskelijapalautteen kerääminen aloitettiin korkeakoulutasolla 1920-luvulla ja Euroopassa 1970-luvun alussa (Marsh 1987, 2; Hounsell 2008, 198). Suomi tuli mukaan arviointeihin niinkin myöhään kuin 1990-luvulla, jolloin Helsingin yliopisto aloitti omat arviointinsa pääosin siitä syystä, että yliopistoilta oli alettu vaatia kustannustehokkuutta niin Suomessa kuin muualla Euroopassa. Vaikka arviointien pääasiallinen tarkoitus oli lisätä toiminnan tehokkuutta kuluja karsimalla, tuotti se myös useissa tiedekunnissa vähän toisistaan poikkeavia tapoja kerätä palautetta ja osallistaa opiskelijoita. (Hyvärinen, Hämäläinen & Pakkanen 1996, 4–6, 10, 19–21, 25.)

Vennan mukaan palautteen kerääminen oli kuitenkin vielä tuolloin vakiintumaton ja epäsystemaattista (Venna 2005, 7). Tämä todettiin myös Tuomen ja Pakkasen tekemässä tutkimuksessa, jossa Helsingin yliopiston palaute- ja laadunvarmistusjärjestelmä todettiin puutteelliseksi (Tuomi & Pakkanen 2002, 29). Vasta Bolognan prosessi 2000-luvun alussa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010) sekä opetusministeriön tavoite laatujärjestelmien arvioinneista vuoteen 2008 mennessä pisti kunnolla vauhtia laatujärjestelmien kehittämiseen (Venna 2005, 7). Varsinkin Yhdysvalloissa, Isossa-Britanniassa ja Australiassa yliopistoja seurataan tarkasti ja se on aiheuttanut niille paineita luoda vankkoja laadunvarmistusmenettelyjä (Ihonen, Kiho, Peltola, Rautanen & Vuolanto 2006a, 6). Jotain laadunarviointimenetelmien kehittämisen vaikeudesta kertoo kuitenkin se, ettei esimerkiksi yhdysvaltalaisen varaslähtö näy arviointimenetelmien laadussa. Chadna ja Frick ovat todenneet, että kansainvälisesti tarkasteltuna nykyiset arviointimenetelmät ovat lyhytvaikutteisia, eikä niillä saada aikaan pitkäaikaisia vaikutuksia opiskelijoiden suoritustasoon. Palautetta ei myöskään käytetä opetuksen parantamiseen, eivätkä arviointityökalut korreloi opiskelijoiden saavutusten välillä. (Chadna & Frick 2011, 2–4.)

Moilanen ym. viittaavat useisiin kansainvälisiin tutkimuksiin, joiden mukaan ei ole olemassa todisteita sille, että opiskelijapalautteen kerääminen johtaisi opetuksen laadun paranemiseen. Niin kauan kuin saatua palautetta ei liitetä opettajien ohjaukseen ja opettajille ei tarjota resursseja, eikä opettajia palkita, on palautteen kerääminen tutkijoiden mielestä turhaa. Pikemminkin siitä on haittaa opetukselle, sillä se voi vaikuttaa negatiivisesti opettajien työoloihin ja vääristää opetusta. (Moilanen ym. 2008, 18.) Näyttäisi siltä, ettei ongelmaa ole tiedostettu, sillä Greenwaldin mukaan opiskelijapalautteiden tutkiminen, koskien palautteiden validiteettia, on romahtanut kymmenesosaan viimeisen 40 vuoden aikana. Greenwaldin päätelmä on kuitenkin se, että aikaisemmat tutkimukset olisivat jo poistaneet suurimmat epäkohdat. (Greenwald 1997, 1182–1183.)

Suomalaisten ja ulkomaisten oppilaitosten laatujärjestelmien keskeneräisyyden voisi ajatella olevan suoraa seurausta hitaasti edenneestä kehityksestä. Raivolan mukaan koulutustoiminnan vaikutukset ovat todennettavissa vasta pitkän ajan kuluttua esimerkiksi asiakaskyselyjen avulla (Raivola 1999, 18). Mikäli laa-

tu- ja palautejärjestelmät ovat näinkin pahasti keskeneräisiä, heijastuu se väistämättä myös opiskelijakyselyiden laatuun. Silloin ne eivät anna luotettavaa kuvaa koulutusjärjestelmän nykytilasta niin meillä kuin muuallakaan. Parjasen mukaan mittareiden keskeneräisyys myös kansainvälisellä tasolla (vrt. OECD 2013a; OECD 2013b, 2) on toistaiseksi näennäisesti pelastanut suomalaisen koulutuspolitiikan (Parjanen 1999, 32–33).

1.4 Laadun arviointi ja seuranta

Valtakunnallisesti koulutus on tiukasti säädeltyä peruskoulutasolta lähtien. Oppilaitosten arvioinnista vastaa opetus- ja kulttuuriministeriön yhteydessä toimiva Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI), joka toteuttaa opetukseen ja opetuksen järjestämiseen liittyviä arviointeja. Arviointeja tuotetaan perusopetusta, lukiokoulutusta, ammatillista koulutusta, ammatillista aikuiskoulutusta, vapaata sivistystyötä ja taiteen perusopetusta koskevien lakien 628–633/1998 pohjalta. (Opetushallitus 2014; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 7.) Lisäksi opetusministeriö antaa suositusluonteisia laatukriteereitä oppilaitoksille (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a, 10).

Toisin kuin kaikessa muussa opetuksessa, ei vapaan sivistystyön opetuksen sisältöä tai tavoitteita säädellä lainsäädännöllisesti, vaan niistä päättävät oppilaitosten ylläpitäjät (Opetushallitus 2014). Lain mukaan arvioinnista vastaavat opetusta järjestävät oppilaitokset, joilla on tarvittaessa velvollisuus avustaa KARVIa (Laki vapaasta sivistystyöstä 632/1998 3:7 §). Koska opetuksen järjestäjillä on vapaat kädet määritellä opetuksen sisältö ja tavoitteet, asettaa tämä haasteita myös opetuksen arvioinnille, sillä vapaan sivistystyön eri oppilaitosten väliset arvoinnit eivät ole keskenään vertailukelpoisia. Arvioinnin vaikeutta painottaa myös Silvennoinen, jonka mielestä tarkoitus pyhittää keinot ja pyrkimys hyviin päämääriin on tärkeämpää kuin tieto siitä, miten opetus on onnistunut. Vaikka vapaalla sivistystyöllä on erivapauksia, on se silti tulostavasti rahoittajaa eli valtiota kohtaan. (Silvennoinen 2013, 163.) Tulostavasti on kuitenkin lähinnä näennäinen tapa seurata käytetyn rahan määrää suhteessa

toteutuneisiin tunteihin ja laadun kanssa, sillä voisi olettaa olevan hyvin vähän tekemistä.

Tulosvastuullisuus voi olla yksi syy siihen miksi vapaan sivistystyön oppilaitoksilla ei ole ollut kiire luoda laadunvarmistusmenettelyjä ja ne ovat edelleen hyvin keskeneräisiä. Näin näyttäisi olevan myös RKK:n tapauksessa. Pietarilan mukaan laatujärjestelmien kannalta RKK:n tilanne syksyllä 2013 oli se, että opiskelijapalautetta kerättiin järjestelmällisesti vain asiakaspalautekyselyiden muodossa, jotka on toteutettu joka toinen vuosi. Muut opiston asiakaskyselyt ja kurssipalautteiden kerääminen ovat olleet opettajien vastuulla ja ne eivät ole olleet säännöllisesti organisoituja. (Pietarila 2014c.) Laadun seuraamiseen käytettyjä indikaattoreita ovat lähinnä määrälliset elementit, kuten pedagogisen pätevyyden omaavien opettajien määrä suhteessa muihin opettajiin ja opettajien pitämien tuntien määrä suhteessa opiskelijamääriin. Satunnaisesti opiskelijoita ja sidosryhmiä on kuultu myös verbaalisesti ja sähköpostin välityksellä. Lisää laadullisia elementtejä tuli mukaan keväällä 2014 käyttöön otetun kurssipalautelomakkeen muodossa (liite 2). Lisäksi Virvatuli-hankkeen myötä on tehty asiakaspalautejärjestelmää koskeva vuosittain etenevä suunnitelma. (Pietarila 2014b; Pietarila 2014c.) Askelet ovat oikeansuuntaisia, mutta ne eivät vielä yksinään riitä RKK:n laatujärjestelmää tukevan toimivan palautejärjestelmän aikaansaamiseksi. Luvussa 2.4 on käsitelty tarkemmin RKK:n nykyistä palautejärjestelmää ja sen kehitystarpeita.

1.5 Tutkimuksen tavoite, tarkoitus ja tehtävä

Tutkimuksen tavoitteena on kehittää Rovaniemen kaupungin kansalaisopiston eli RKK:n opiskelijoiden palautejärjestelmää ja parantaa palautteen hyödyntämistä opetuksessa.

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa RKK:n käyttöön sopivia opiskelijapalautekanavia ja esittää kehitysehdotuksia nykyiseen palautekäytäntöön. Tarkoituksena ei ole suunnitella valmista palautejärjestelmämallia, vaan laatia erilaisia menetelmiä laajasti tarkasteleva tutkimus, jonka normatiivisten tulosten avulla

RKK:n palautejärjestelmän kehittämistä on mahdollista hallitusti ohjata. Lisäksi tutkimuksen aikana tarkastellaan mahdollisuutta kehittää opiskelijapalautteiden avulla myös opetuksen laatua.

Tehtävänä on ratkaista tutkimusongelma vastaamalla seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitkä ovat opiskelijapalautteeseen ja sen laatuun vaikuttavat tekijät?
 - 1.1 Miten palautteen antaminen ymmärretään?
 - 1.2 Millaisia ovat palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen vaikuttavat mekanismit?
2. Millainen on opiskelijapalautejärjestelmien nykytilanne opiskelijoiden näkökulmasta?
 - 2.1 Ymmärtävätkö opiskelijat organisaationsa opiskelijapalautejärjestelmän toimintaperiaatteen ja palautteen antamisen merkityksen?
 - 2.2 Näkyvätkö opiskelijapalautejärjestelmän vaikutukset opiskelijoille?
3. Mahdollistaako opiskelijapalautteiden kerääminen opetuksen laadun kehittämisen?
 - 3.1 Millainen on opiskelijapalautejärjestelmien suhde oppilaitosten laatujärjestelmiin?
 - 3.2 Mitkä ovat opetuksen laatuun vaikuttavat tekijät?
4. Miten opiskelijapalautetta voitaisiin käyttää RKK:n toiminnassa?
 - 4.1 Millaiset opiskelijapalautteen keräämisen menetelmät sopisivat RKK:lle?
 - 4.2 Miten näitä menetelmiä voitaisiin soveltaa RKK:n opetustoiminnassa?

Tutkimus rajataan siten, että tarkastellaan vain RKK:n tapaisen organisaation kuten oppilaitosten palautejärjestelmiä tai kyseessä olevien organisaatioiden laatujärjestelmiä niiltä osin, joilta ne käsittelevät opiskelijapalautteita. Opettajan tai organisaation opiskelijalle antama palaute ei ole tämän tutkimuksen kohteena, mutta se on ollut välttämätöntä ottaa huomioon, koska palaute on hyvin usein vuorovaikutteista toimintaa kahden eri henkilön välillä. Keskittymisellä

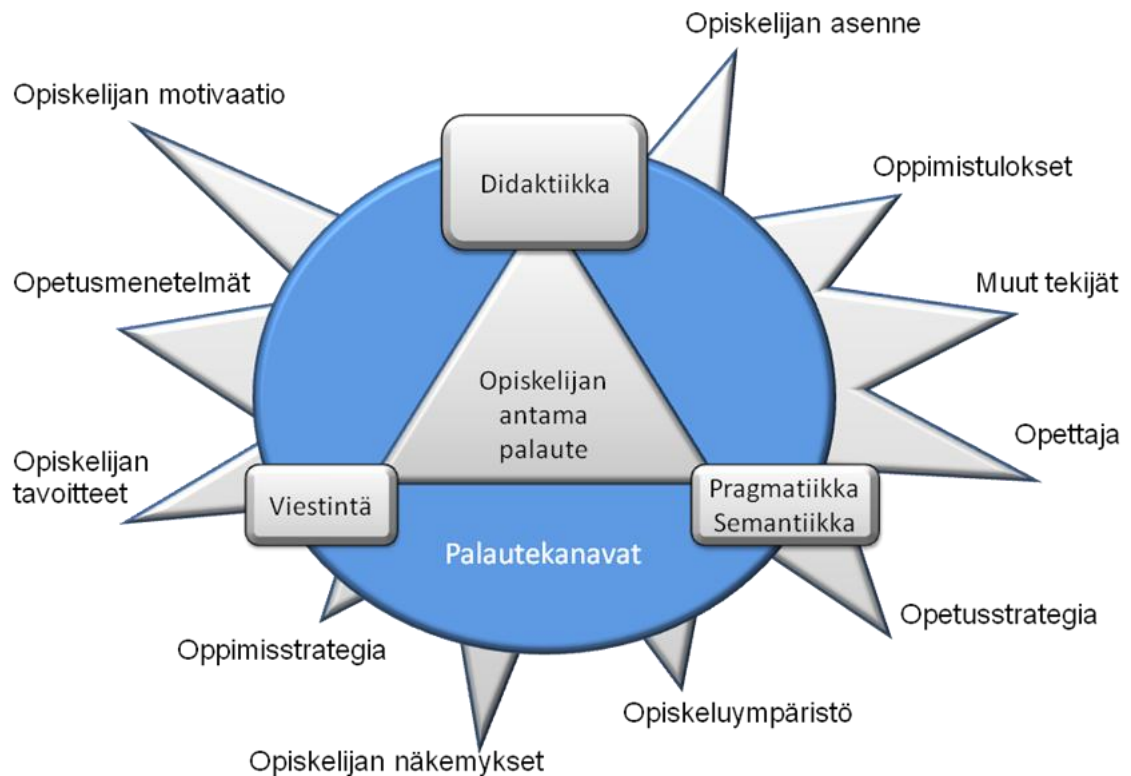
opiskelijapalautejärjestelmiin ei kuitenkaan tahdota väittää, että palautteen antaminen, kerääminen, analysointi ja hyödyntäminen olisi tärkein opetuksen ja oppimisen laatujärjestelmän osa-alue. Se on kuitenkin keskeisessä osassa opetuksen kehittämisen näkökulmasta kuten tämän tutkimuksen tuloksista käy ilmi.

1.6 Tutkimuksen viitekehys

1.6.1 Tutkimuksen rakentuminen ja käsitteellinen viitekehys

Tutkimus lähtee liikkeelle olettamuksesta, jonka mukaan opiskelijoita kuulemalla on mahdollista kehittää opetusta. Tätä oletusta tukee myös Karjalainen (2003, 88), jonka mukaan opiskelijat olisi saatava mukaan suunnittelemaan koulutuksen sisältöä ja Boud, jonka mukaan opiskelijoilla tulisi olla nykyistä enemmän valtaa vaikuttaa opetustavoitteiden ja kriteerien määrittelyyn (Boud 1995, 60–61); teoksessa (ks. Heikkinen 2014, 42) – – . Tutkimuksessa käsitellään monipuolisesti opiskelijapalautteisiin liittyviä mahdollisuuksia, mutta myös niissä ilmenneitä ongelmia.

Koska palautejärjestelmän ensisijainen tarkoitus on kehittää opetusta ja opetuksen laatua, on usein opetusorganisaation palautejärjestelmä kytketty osaksi organisaation laatujärjestelmää. Tällöin tulee aiheelliseksi pohtia hetki sitä, mitä on hyvä ja laadukas opetus. Vaikka opetusta on tutkittu teoreettisesti ja erilaisilla malleja vuosisatojen kuluessa rakennettu (Uusikylä & Atjonen 2005, 26), on eräs tärkeä asia jäänyt hyvin vähälle huomiolle. Voisi nimittäin olettaa, että opiskelijoilla on tähän pohdiskeluun hyvät edellytykset tuoda rakentavia näkökulmia. Tähän onkin viime vuosisadan kuluessa hiljalleen herätty (Marsh 1987, 2; Hounsell 2008, 198) ja opiskelijoiden mielipiteillä on alkanut olemaan alati kasvavaa merkitystä opetuksen suunnittelussa. Opettajat ja opetusorganisaatio ovat pyrkineet tulkitsemaan näitä mielipiteitä ja kehittämään menetelmiä niiden vastaanottamiseksi. Keinoja on etsitty esimerkiksi erilaisissa kehittämishankkeissa (OOLA) ja ideaseminaareissa (Lähteenmäki ym. 2006, 84). Osittain prosessia viedään eteenpäin vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Tässä prosessissa on tunnistettavissa elementtejä kasvatustieteistä, kielitieteistä ja yhteiskuntatieteistä kuvion 2 mukaisesti.



Kuvio 2. Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys

Palautejärjestelmässä palautteen pohja rakentuu opiskelijan sisäisten vaikutteiden ja ulkoisten kokemusten kautta. Opiskelijan antama palaute voi saada monenlaisia muotoja ja näitä muotoja kutsutaan tässä tutkimuksessa palautekanaviksi. Niiden määrä, samoin kuin palautteen käsittelyn menetelmät, vaihtelevat organisaatiokohtaisesti. Opiskelijan antaman palautteen prosessoinnissa viestintä, pragmatiikka ja semantiikka ovat tärkeässä osassa, sillä ne mahdollistavat palautteen analysoinnin ja arvioinnin. Ne toimivat laatua parantavina elementteinä sovellettaessa palautejärjestelmällä saatua tietämystä didaktikkaan. Seuraavissa kappaleissa nämä keskeiset termit didaktiikka ja viestintä käsitellään tarkemmin.

1.6.2 Didaktiikka – opetuksen ja oppimisen tutkimista

Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys rakentuu pääosin didaktiikan ympärille. Opetusoppi, eli didaktiikka, on kasvatustieteen alue. Termi didaktiikka on kotoisin Saksasta ja korvasi perinteisen opetusmenetelmäopin ja opetussuunnitel-

maopin sisältäneen opetusopin 1970-luvulla. Termi on hieman ongelmallinen, koska sitä käytetään kyseisessä asiayhteydessä Suomen lisäksi vain Saksassa ja muissa Pohjoismaissa. Englantilaiset ja Yhdysvaltalaiset ymmärtävät termin hieman eri tavalla ja se on syytä ottaa huomioon esimerkiksi tutkimuskirjallisuuden perehdyttäessä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 26–30.) Termin ristiriita anglosaksisen tiedemaailman kanssa onkin aiheuttanut sen, että Suomessa ollaan hiljalleen luopumassa termin käytöstä ja sitä ollaan korvaamassa opetuksen ja oppimisen tutkimuksella (Hellström 2008, 31).

Saksalaiset ovat määrittäneet didaktiikan opetuksen ja oppimisen teoriaksi ja käytännöksi. Didaktiikasta on olemassa erilaisia koulukuntia, jotka painottavat hieman eri osa-alueita kuten opetuksen sisältöä, yhteiskuntasidonnaisuutta ja opetussuunnitelmia. (Uusikylä & Atjonen 2005, 26–30.) Pääsääntöisesti didaktiikan voidaan nähdä vastaavan kysymykseen millaista on hyvä opetus (Hellström 2008, 31) ja tämän tutkimuksen tietoperusta liittyy ensisijaisesti opetuksen teorioihin ja käytänteisiin. Näihin teorioihin ja käytänteisiin tutkimus myös pyrkii tuomaan uusia ajatuksia tekemättä jakoa deskriptiivisen ja normatiivisen didaktiikan välille.

Uusikylän ja Atjosen mukaan keskeinen käsite didaktiikassa on opetus. Opetukseen kuuluu kolme vaihetta, jotka ovat preaktiivinen, interaktiivinen ja postinteraktiivinen vaihe. Preaktiiviseen vaiheeseen kuuluu opetuksen ennakkosuunnittelu. Interaktiivisessa vaiheessa opetusjakso aloitetaan yhteissuunnittelulla, jossa opettaja ja opiskelijat yhdessä sopivat tavoitteista, aikatauluista, oppimateriaaleista sekä työ- ja arviointitavoista. Tähän vaiheeseen kuuluu myös yhteisesti tehtävä arvio siitä, miten jakson toteuttamisessa onnistuttiin. Postinteraktiivisessa vaiheessa opettaja ja opiskelijat pohtivat, miten opetusta voitaisiin parantaa saatujen kokemusten perusteella. (Uusikylä & Atjonen 2005, 19.)

Edellä lueteltuihin vaiheisiin tutkimuksella on mahdollisuus tuoda uutta tietämystä, sillä tutkimuksessa käsitellyt palautekanavat sisältävät useita tapoja, jotka ovat muodossa tai toisessa käytössä näissä vaiheissa.

1.6.3 Viestintä osana palautejärjestelmää

Termi viestintä juontaa juurensa 1800-luvun amerikkalaiseen kulttuuriin, jossa viestit matkasivat paikasta toiseen tavara- ja henkilöliikenteen avustuksella. Carey on määritellyt tämän mallin siirtomalliksi. Se edustaa tiedon ja sanomien levitystä ja se on vallitseva käsitys kaikissa teollisissa kulttuureissa. Näkemys-
semme viestinnästä pohjautuu edelleen tähän samaan malliin, vaikka sähköiset tiedonsiirtotavat ovat tuoneet viestintään uusia mahdollisuuksia. (Carey 1994, 82–83.) Esimerkiksi Wiio määrittelee viestinnän tietojen vaihdannaksi ihmisten kesken (Wiio 1994, 67).

Careyn mukaan on olemassa myös paljon viestinnän siirtomallia vanhempi viestinnän malli, joka edustaa kumppanuutta. Tätä mallia Carey kutsuu rituaalimalliksi, jossa oleellista on yhteisöllisyys, viestin sanoma ja tulkinta sekä yhteisen ymmärryksen tuottaminen. Siinä viestinnän painopiste siirtyy informaation siir-
rosta kulttuurin ylläpitämiseen ja rakentamiseen. Näitä viestejä voidaan välittää esimerkiksi kehonkielellä, visuaalisesti, kirjallisesti ja verbaalisesti. Ne toimivat pikemminkin konfirmaation kuin informaation roolissa. Tällainen viestintä ilmentää viestin perusteena olevia asioita ja prosesseja. (Carey 1994, 85.)

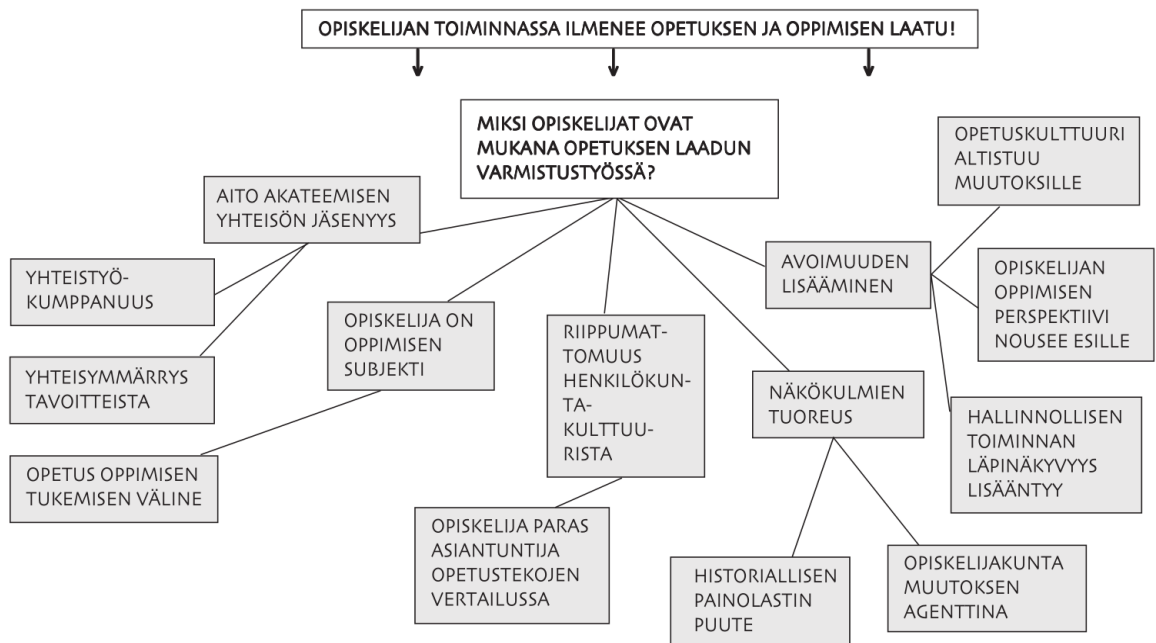
Tässä tutkimuksessa on tärkeää huomata viestinnän painopisteen olevan Careyn esittämässä rituaalimallissa, vaikka tiedon esteetön kulku on eräs toiminnan lähtökohdista. Rituaalimallin tarkoitus on tuoda opiskelijapalautejärjestelmään ajatus siitä, että palautejärjestelmä ei ole pelkästään viestien välitykseen tarkoitettu rakennelma, vaan ajatteleva ja tunteva eliö, joka herkillä tuntosarvillaan aistii opiskelijoiden ja opiskeluympäristön viestejä ja tekee näiden viestin pohjalta tulkintoja ja tuottaa ymmärrystä. Tämä malli edellyttää toimiakseen pragmatiikan ja semantiikan hallintaa, jotta laadullisista elementeistä koostuva palaute voidaan prosessoida.

Palaute voi saada eri muotoja opiskelijasta ja opetusorganisaatiosta johtuen. Nämä muodot toimivat palautekanavina ja näistä palautekanavista muodostuu opetusorganisaation näkökulmasta opiskelijan antama palaute. Palaute voi sisältää sekä verbaalisia, visuaalisia että kirjallisia elementtejä. Tältä osin tutki-

mus käsittelee vuorovaikutuksen ja viestinnän aihealueita. Opiskelijapalautteen antaminen on viestintää ja vuorovaikutusta opettajaan ja oppilaitokseen päin. Tässä tutkimuksessa opiskelijapalaute käsitellään pääosin yhdensuuntaisena opiskelijasta lähtevänä viestintänä. Varsinkin verbaalisen palautteen analysoinnissa törmätään pragmatiikan ja semantiikan merkitykseen, mutta myös kirjallisissa palautteissa tämä asia korostuu sitä enemmän, mitä vähemmän vastausta on etukäteen rajattu. Oppilaitosten palautejärjestelmien kehittämisessä kolmion kärjen muodostaa didaktiikka, jota koko palautejärjestelmä palvelee.

1.6.4 Palautejärjestelmän suhde opetusorganisaatioon

Kasvatustieteistä, kielitieteistä ja yhteiskuntatieteistä syntyvä kolminaisuus vastaa siitä, että opiskelijan antama palaute analysoidaan oikein. Tällöin opetusorganisaatiolla on mahdollista suorittaa korjaavia toimenpiteitä, joilla vaikutetaan opiskelijan kokemuksiin opetuksesta sekä kehitetään palautekanavia. Palautejärjestelmän kunnollisen toiminnan voisi nähdä vaikuttavan myös opetuksen laatuun, sillä Karjalaisen ja Alaniskan mukaan opetuksen laadun parantamisessa auttavat opiskelijan kuunteleminen ja häneltä kysyminen, vaikka Moilasen ym. mukaan (2008, 18) asiasta on olemassa myös eriäviä mielipiteitä. Opiskelija voi asiantuntijana arvioida kuinka hän on saavuttanut oppimistavoitteet ja kuinka iso rooli koulutusorganisaation tarjoamilla työkaluilla on prosessin aikana ollut. (Karjalainen & Alaniska 2006, 16.) Kuvio 3 esittää Tampereen yliopiston näkökulman opiskelijasta koulutusorganisaation resurssina.



Kuvio 3. Opiskelija osana opetuksen laadunvarmistusta (ks. Karjalainen & Alaniska 2006, 12)

Yliopistossa opiskelija on olennaisessa osassa opetustoiminnassa. Ilman opiskelijoita ei olisi opetustakaan ja opettajat ovat olemassa opiskelijoita varten. Opiskelija mahdollistaa opettajan kannalta tarkasteltuna objektiivisen palautteen, johon ei vaikuta organisaation henkilökuntakulttuuri. Palaute muodostuu tuoreesta näkökulmasta ilman historian painolastia konkreettisten opetustapah- tumien ja opintojen kautta. Hallinto ratkaisee kuinka laaja-alaisia ja konkreettisia muutoksia opetustoiminnan kehittämisen eteen ollaan valmiita tekemään. Esi- merkiksi Lähteenmäen mukaan Tampereen ammattikorkeakoululla opiskelijoilla on jopa mahdollisuus päästä vaikuttamaan tulevien opettajien rekrytointiin (Lähteenmäki ym. 2006, 84).

1.7 Tutkimuksen rakenne ja eteneminen

Tutkimuksen rakenne noudattaa tutkimusraporteille perinteistä kaavaa, jossa lyhyttä johdanto-osuutta seuraava kirjallisuuskatsaus taustoittaa tutkimuksen menetelmäosuuden. Näiden osioiden jälkeen käsitellään tutkimuksen varsinaiset tulokset ja tehdään niistä lyhyt yhteenveto. Lopuksi pohditaan tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia sekä arvioidaan tulosten yleistettävyyttä. Laadulli-

selle tutkimukselle tyypilliseen tapaan opinnäytetyötä ei kirjoitettu suoraan edellä esitetyssä järjestyksessä, vaan tutkittava ilmiö muodosti kehyksen, jonka sisään palapeli rakennettiin pala kerrallaan.

Ensimmäisessä luvussa esitellään tutkimuksen lähtöasetelmat ja taustoitetaan tutkittava ilmiö. Opetuksen laadun kehittämisessä opiskelija on tärkeässä asemassa. Luvussa käsitellään sitä, miten laatu käsitetään opetustoiminnassa ja miten sitä mitataan opiskelijan asiantuntemusta hyödyntämällä. Tämä kokonaisuus muodostaa luvun lopussa tutkimuskysymykset ja tutkimuksen viitekehyksen. Tutkimus keskittyy kartoittamaan tapoja, joilla opiskelija on vuorovaikutuksessa opetusorganisaation eri toimijoiden kanssa pyrkien arvioimaan RKK:lle parhaiten sopivan mallin. Toisessa luvussa määritellään, miten kirjallisuus käsittelee palautteen vuorovaikutuksessa ja millaisia keinoja opiskelijalla on tänä päivänä palautteen antamiseen sivuten lyhyesti RKK:n nykyistä tilannetta. Luvun lopussa tarkastellaan palautteen hyödyntämisessä huomioitavia asioita ja sitä, millaiset lähtökohdat opiskelijalla on palautteen antamiseen.

Kolmas luku esittelee tutkimuksen tyypin ja tutkimusotteen sekä aineistonkeruumenetelmän. Luvussa perustellaan lyhyesti käytetty tutkimusmenetelmä vertaamalla sitä toisiin tutkimusmenetelmiin. Aineistonkeruumenetelmien kohdalla kerrotaan lisäksi, miten aineistonkeruu on toteutettu, miten kerättyä aineistoa on analysoitu ja miten tulokset on esitetty. Tutkimuksen validiutta edistää käytettyjen menetelmien mahdollisimman seikkaperäinen selostaminen. Tässä luvussa käsitellyt asiat limittyvät osin edellisessä luvussa käsiteltyyn tietoperustaan. Eri-tyisesti tämä näkyy haastatteluissa, jossa tietoperustaa on käytetty apuna haastattelurungon suunnittelussa, mutta myös suunnittelun ja toteutuksen aikana ilmenneitä asioita on joiltain osin käsitelty tietoperustassa. Validiteetin kannalta myös tutkimustulosten esittäminen yksityiskohtaisesti ja ymmärrettävästi on tärkeää. Tähän on kiinnitetty huomiota neljännessä luvussa, joka esittelee tutkimuksen empiirisen osion tulokset.

Viidennessä luvussa muodostetaan tietoperustan ja empiirisen osion tuloksista yhteenveto. Tuloksien analysoinnin ja yhteenvedon aikana käydään vuoropuhelua toisen luvun tietoperustan kanssa. Näin saadaan rakennettua vastaus myös

niihin tutkimuskysymyksiin, joihin tulokset eivät suoraan vastaa. Saatuja tuloksia suhteutetaan aiempaan tutkimukseen pohtien samalla sitä, onko tämä tutkimus kyennyt vastaamaan esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Saaduista vastauksista arvioidaan tutkimustulosten hyödynnettävyys RKK:n toimintaan sekä esitetään tulosten soveltamisen ja mahdollisten jatkotutkimusten kannalta tärkeät huomiot. Lopuksi arvioidaan tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti sekä se, kuinka yleistettäviä ovat tutkimuksen tulokset. Arvioinnissa hyödynnetään tutkijoiden näkemyksiä laadukkaasta tutkimuksesta.

2 PALAUTE OSANA OPETUSTA

2.1 Palautteen määritelmä

Tässä tutkimuksessa palautteella ja sen antamisella on keskeinen osa ja on tärkeää määritellä, miten palaute käsitteenä ymmärretään. Termin käsittelyn yhtenäisyys koko tutkimuksen ajan on myös tutkimustyyppille olennaisen teoriasidonnaisuuden kannalta tärkeää ja vaikuttaa tutkimuksen validiteettiin. Palautteen käsitettä määriteltäessä ongelmaksi muodostui se, ettei termille ole olemassa yleispätevää määritelmää, vaan Roos-Cabrera tutkimuksien mukaan eri tieteenalat määrittelevät termin eri tavoin (Roos-Cabrera 2002, 5). Van de Ridder ym. ovat tehneet laajan analyysin palautteen erilaisista määritelmistä ja jakaneet määritelmät tulosten mukaan kolmeen osaan. Palaute voidaan ymmärtää informaationa, reaktiona ja siitä seuraavana informaationa tai edellisten syklisenä yhdistelmänä. (Van de Ridder ym. 2008, 189–190.)

Historiallisesti ensimmäinen sosiaalitieteellinen määritelmä termille ”palaute” on esitetty 1943 ja viimeisen kolmenkymmenen vuoden aikana käsite on kehittynyt ja laajentunut. Nykyisin palaute käsitetään useimmiten alkuperäisen määritelmänsä mukaan syklisenä interaktiona palautteen antajan ja saajan välillä. (Van de Ridder ym. 2008, 190, 194.) Tällainen määritelmä voi ensimmäiseksi tuoda mieleen vuorovaikutustilanteen kahden ihmisen välillä, mutta kuten myöhemmin tässä tutkimuksessa huomataan, vaihtelevat palautteen muodot ja syklien pituudet, eikä palautteen antamiseen välttämättä liity esimerkiksi verbaalista kommunikaatiota. Rasilan & Pitkosen mukaan palautteesta voidaan edelleen käyttää erilaisia aputermiä asiayhteyden mukaan. Palaute voi olla kriittistä, positiivista, myönteistä, kielteistä, kannustavaa, kehittävää, rakentavaa, korjaa-va ja niin edelleen. (Rasila & Pitkonen 2009, 6.) Ongelmallista näiden termien käytössä on niiden subjektiivinen luonne, sillä palautteen kokeminen on yksilöllistä ja se mikä toiselle on positiivista voi aiheuttaa toisessa negatiivisia tunteita. Näin ollen esimerkiksi korjausehdotus voidaan tulkita myönteiseksi tai kielteiseksi. (Roos-Cabrera 2002, 8.)

Tässä tutkimuksessa palautetta käsitellään Van de Ridderin ym. määritelmän mukaisesti ensisijaisesti opiskelijoiden informaatiokanavana (myöh. palautekanavana) opettajille ja opetusorganisaatioille, eikä siinä käytetä Rasilan ja Pitkosen esittämiä aputermejä. Joiltain osin tutkimuksen aikana käsitellään myös Van de Ridderin ym. määrittelemiä reaktioon ja syklisyyteen perustuvia palautemuotoja, koska täysin tiukkaa rajausta ei ollut tarkoituksenmukaista joidenkin palautekanavien kaksisuuntaisen luonteen vuoksi tehdä. Rajausta ei myös tehty sen suhteen rakentuuko palaute verbaalisista vai visuaalisista elementeistä. Palaute-termin vakiintumattomuus otettiin tutkimuksen aikana huomioon erityisesti lähdemateriaalin hankinnassa ja teemahaastattelurungon laadinnassa. Se pitäisi ottaa huomioon myös tutkimuksen yleistettävyyttä arvioitaessa, sillä Roosin ja Cabreran mukaan palautteen käsite voi saada eri vivahteita johtuen asiayhteydestä (Roos-Cabrera 2002, 5). Tämä tutkimus keskittyy opetusorganisaation palautekanaviin ja niiden kehittämiseen opiskelijoiden näkökulmasta.

2.2 Opiskelijapalautteen hyödyntämisen lähtökohta opetuksessa

Implisiittinen teoria opetuksen rakentumisesta opiskelijapalautteiden varaan pohjautuu oletukselle suorasta vaikutuksesta opettajan ja opiskelijan välillä (Entwistle & Tait 1990, 1). Vain opettajan tekemät toimet vaikuttavat tämän teorian mukaan opiskelijapalautteisiin. Hounsellin mukaan opiskelijan ja opettajan välinen vuorovaikutus on vain yksi osa oppimista, joka rakentuu oppimistilanteista luokassa ja luokan ulkopuolella (Hounsell 1984, 247). Opiskelija rakentaa palautteensa myös näiden subjektiivisien elementtien pohjalle (Entwistle & Tait 1990, 1).

Rasilan ja Pitkosen mukaan palaute toimii kehittymisen lähtökohtana ja sen tarkoitus on *”auttaa palautteen saajaa kehittymään”* (Rasila & Pitkonen 2009, 5). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan pääosin opiskelijan antamaa palautetta, joten voitaisiin ajatella, että opiskelijan antaman palautteen tarkoitus on auttaa esimerkiksi opettajaa opetusmenetelmien valinnassa tai oppilaitosta kurssijärjestelyissä. Palaute kuitenkin perustuu monilta osin vuorovaikutukseen, joten on välttämätöntä huomioida myös palautteen saajan, kuten opettajan, edellytykset

vastata palautteeseen. Nicolin ja Macfarlane-Dickin mukaan opettajan antaessa palautetta opiskelijalle täytyy opettajan olla hyvin selvillä opiskelijan kehityksestä. Jotta opettajan on mahdollista hyödyntää tarkkoja tietoja opiskelijan kehitymisestä, täytyy hänellä olla käytössään jokin työkalu tämän asian havaitsemiseksi. Tällaisia perinteisiä työkaluja ovat esimerkiksi tentit ja kyselyt sekä jatkuva havainnointi. (Nicol & Macfarlane-Dick 2006, 14.) Nämä opettajan käyttämät arviointityökalut toimivat samalla opiskelijan palautekanavana. Tarvittavan tiedon hankkimiseen opiskelijalta on olemassa paljon muitakin tapoja ja tavat vaihtelevat opettajan ja opetusorganisaation mukaan. Näitä tapoja on käsitelty yleisellä tasolla seuraavassa luvussa.

2.3 Opiskelijapalautteen monet muodot

2.3.1 Palautekanava palautteen välittäjänä

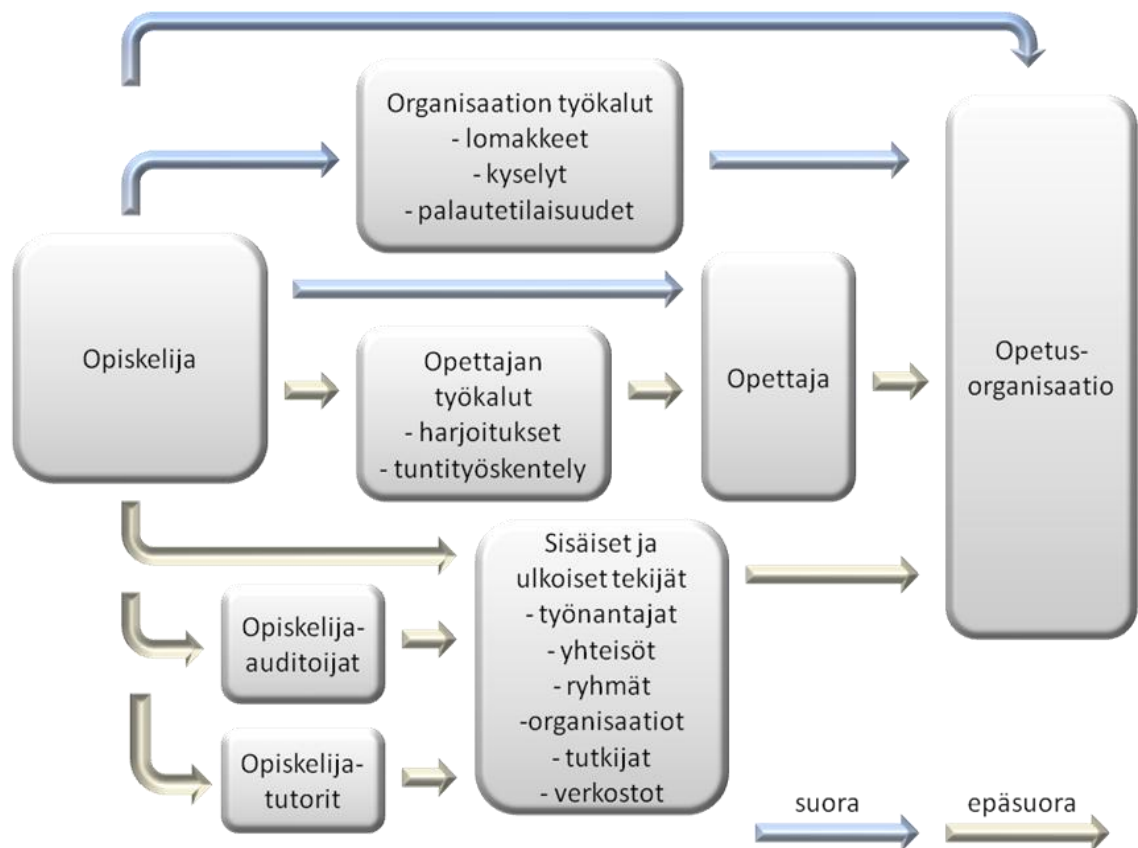
Edellisissä luvuissa käsitellyt asiat luovat suuntaviivoja sille millaista palautetta ihmiset toisilleen antavat. Merkityksetön ei myöskään ole tapa jolla palaute annetaan, sillä hyvin muotoiltu ja rakentavasti esitetty palaute, oli se sitten negatiivis- tai positiivissävytteistä, on motivoivaa ja on omiaan edistämään oppimistuloksia sekä parantamaan opiskeluilmapiiriä (Rasila & Pitkonen 2009, 10). Tapa, jolla palaute lopulta päätyy vastaanottajalle, muodostaa palautekanavan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa näitä palautekanavia ja laatia kerätyn aineiston pohjalta suosituksia ja kehitysehdotuksia palautekanavien hyödyntämiseksi. Tässä tutkimuksessa palautekanavia tarkastellaan avoimesti ja ennakkoluulottomasti huomioiden asioita, joita monikaan ei suoraan miellä palautekanaviksi, mutta jotka tämän tutkimuksen valossa voisivat hyvin sellaisia olla. Tästä hyvänä esimerkkinä epäsuora palaute, joka ei välttämättä henkilöidy, eikä sitä ole kerättävissä yksittäisellä lomakkeella, vaan se on seurausta organisaation toiminnasta pidemmällä aikavälillä:

”Lapin yliopistosta valmistuneita en ottaisi kuin lumitöihin.”

(Suomenmaa 2012).

Vaikka kyseessä on yksittäisen kunnallispoliitikon lausahdus, jota hän on myöhemmin pahoitellut (Tynkkynen 2012), voidaan se silti käsittää opetustoiminnan välilliseksi palautteeksi samoin kuin jokin opiskelija-ruokalassa kuultu lipsahdus luennoitsijan tyylistä, jolla hän motivoi opiskelijoita aktiivisen seuraamisen sijaan tekstiviestien näppäilyyn.

Tutkimuksessa on pääasiassa tarkoitus käsitellä opiskelijan ja opettajan ja opiskelijan ja oppilaitoksen välisiä palautekanavia kuvion 4 mukaisesti.



Kuvio 4. Opiskelijan palautekanavat

Opiskelijan palautekanavat voidaan jaotella suoriin (luku 2.2.3) ja epäsuoriin (luku 2.2.7) palautekanaviin. Suoraa palautetta opetusorganisaation suuntaan opiskelija voi antaa erilaisten organisaation järjestämien yleisten palautetilaisuuksien muodossa (luku 2.2.8) sekä organisaation käyttämien palautejärjestelmien kautta, jotka sisältävät erilaisia työkaluja kuten palautelomakkeita ja tyytyväisyyskyselyitä (luku 2.2.2). Myös opiskelija-audittoijat voidaan käsittää suoran palautteen muotona, vaikka tieto opiskelijan tilanteesta kulkeekin tässä tapauksessa välikäden kautta (luku 2.2.9). Epäsuoria palautekanavia ovat edellä

mainitut välikädet, joita ovat opettajan kautta kulkeva palaute kuten oppimispäiväkirjat (luku 2.2.4), tentit ja esseet (luku 2.2.5), jatkuva palaute (luku 2.2.6) sekä erilaisten ulkopuolisten organisaatioiden, järjestöjen, yhteistyöryhmien, tutkijoiden ja työnantajien antama palaute. Seuraavissa luvuissa on esitelty eräitä tietoperustasta ja empiirisestä tutkimuksesta esiin nousseita palautekanavia, joiden avulla oppilaitokset ovat pyrkineet kehittämään toimintaansa. Näitä palautekanavia tarkastellaan niiden vahvuuksia ja heikkouksia kartoittaen. Palautteenantomenetelmiin liittyvä lyhyt pohdiskelu löytyy myös Ihosen ym. julkaisusta (ks. Ihonen ym. 2006a, 34–36).

2.3.2 Palautelomakkeet ja kyselyt

Kenties perinteisin kirjallinen tapa antaa palautetta on käsin tai koneella täytettävä palautelomake. Palautelomakkeen yhtä versiota edustavat opiskelijakyselyt, jotka voidaan kohdentaa suuremmalle joukolle (Nurmijoki & Hätönen 2000, 77, 80). Kyselytutkimusten aineisto kerätään yleensä kvantitatiivisesti esimerkiksi strukturoidulla lomakkeella ja se on kustannustehokas vaihtoehto, jonka tulokset ovat helposti ja nopeasti analysoitavissa nykyaikaisilla tietojenkäsittelylaitteilla (Nurmijoki & Hätönen 2000, 77, 80). Moilasen mukaan keskitetty opiskelijapalautteen kerääminen hyödyntää juuri tällaisia systemaattisesti kehitettyjä kyselylomakkeita, joita ovat esimerkiksi Students' Evaluation of Educational Quality (SEEQ) ja Course Experience Questionnaire (CEQ) (Moilanen ym. 2008, 19).

Richardsonin mukaan SEEQ ja CEQ ovat ainoita vakavasti otettavia vaihtoehtoja opetuksen, oppimisen ja koulutuksen arvioinnin tutkimuksessa (Richardson 2005, 404). Moilasen mukaan nämä kyselylomakkeet rakentuvat perinteisten oppimiskäsitysten varaan, jossa opiskelijan oppiminen on tiukasti sidoksissa opettajan toimintatapoihin. Lomakkeiden kysymykset käsittelevät suurelta osin näitä toimintatapoja, mikä siirtää vastuun oppimisesta opettajalle ja opiskelija nähdään passiivisena tiedon vastaanottajana. (Moilanen ym. 2008, 20.) Ihosen ym. mukaan vastuu oppimisesta on kuitenkin aina opiskelijalla (Ihonen ym. 2006a, 7). Tällaisten pitkälle kehitettyjen kyselylomakkeiden ongelmana on se,

etteivät ne sovellu uusiin opiskelijaa aktivoiviin opetusmenetelmiin kuten esimerkiksi ongelmaperustaisen oppimisen menetelmään. Tästä antaa viitteitä esimerkiksi Hendryn ym. tutkimus, jossa todetaan ongelmaperustaisen oppimismenetelmän hyötyvän monipuolisesta syklisestä palautejärjestelmästä, joka rakentuu useiden toisiaan tukevien palautekanavien varaan. Palautejärjestelmän mahdollistama jatkuva vuorovaikutus opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä on ollut omiaan tukemaan ongelmaperustaisen oppimisen opiskelijalähtöistä tapaa rakentaa opetusta. (Hendry ym. 2001, 336–337.) Richardson on vastannut tähän viittaamalla tutkimuksiin, joissa CEQ:ta on menestyksekkäästi käytetty ongelmaperustaisessa oppimisessä. Hänen mukaansa mahdolliset vaikeudet liittyvät ongelmaperustaisen oppimisen käyttöönottovaiheeseen, eivät mahdollisiin puutteisiin CEQ:ssa. (Richardson 2005, 404–405.)

Kyselyihin liittyy myös muutamia muita ongelmakohtia, joita ovat vastaajien vaatimaton määrä verrattuna vastaanottajiin ja vastaajien mahdollinen kyselyn aihealueen asiantuntemus tai ylipäänsä suhtautuminen kyselyyn. Myös lomakkeen laatiminen vaatii asiantuntemusta ja aikaa, sillä vastausvaihtoehtojen on oltava selkeitä ja yksikäsitteisiä, ettei lomake aiheuta vaikeasti tulkittavissa olevia väärinymmärrystilanteita. Heikkolaatuiset lomakkeet ovat jo aiheuttaneet sen, että muun muassa opettajat ja rehtorit omaavat kielteisen asenteen kyselylomakkeisiin tutkimuksen apuvälineinä. (Hirsjärvi ym. 2009, 194–195, 198.) Lähteenmäki, Mustonen ja Töytäri lisäävät palautelomakkeiden syntilistaan vielä huonon edustavuuden ja sen, ettei palautteen antaja tiedä mitä seuraavaksi tapahtuu vai tapahtuuko yhtään mitään (Lähteenmäki, Mustonen & Töytäri 2006, 84).

Edellä mainittuja kvantitatiivisen tutkimuksen periaatteellisia ongelmia kuvastaa esimerkiksi ammattikorkeakoulujen käyttämä opiskelijapalautejärjestelmä OPA-LA, jossa palautetta kerätään vastavalmistuneilta opiskelijoilta. Järjestelmän tietoja hyödynnetään muun muassa koulutuksen suunnittelussa ja koulutuksen ja harjoittelun kehittämisessä. Myös opetusministeriö hyödyntää tuloksia koulutuksen arvioinnissa ja suunnittelussa. Järjestelmän heikkoudeksi on todettu muun muassa se, että järjestelmä kysyy asioita, joista valmistuvalla opiskelijalla on vain vähän tietämystä. Myös vastausprosentti on jäänyt usein alhaiseksi.

Eräässä tapauksessa se oli 7,5 prosenttia, joka tarkoitti sitä, että 40 valmistuneesta opiskelijasta kolme vastasi kyselyyn. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009, 42–43.) Riittävä palautemäärä on edellytys palautejärjestelmän toimimiselle (Lammintakanen ym. 2006, 59). Eri instituutiot määrittävät tyydyttävän vastausprosentin eri tavoin. Sosiaalitieteissä 50 prosenttia voi olla hyväksyttävä lukema kun taas CEQ-kyselyllä tavoite on paikoin asetettu 70 prosenttiin (Richardson 2005, 406). Vaikka onnistunutta tutkimusta ei vastausprosenttia katsomalla voi suoraan todentaa, on vastausprosentti tärkeä, joskus jopa kriittinen muuttuja arvioitaessa tutkimuksen arvoa (Schalm & Kelloway 2001): artikkelissa (ks. Yehuda & Holtom 2008, 1140) – – . Tätä mieltä on myös Albanese, jonka mukaan vastausprosentin jäädessä alhaiseksi on kerätyn tiedon tulkinta varsin kyseenalaista (Albanese 2000, 312).

Richardsonin mukaan on huomioitava, että opiskelijat, jotka antavat palautetta ja vastaavat kyselyihin eroavat asenteiltaan ja kokemuksiltaan niistä, jotka jättävät vastaamatta. Näin ollen ainoa tapa parantaa edustavuutta on kasvattaa vastausprosenttia. (Richardson 2005, 406.) Vastausten saamista edesauttaa, jos palautelomaketta ei tarvitse täyttää ainakaan tenttien yhteydessä (Nurmijoki & Hätönen 2000, 80). Omassa opetustoiminnassani olen onnistunut edistämään palautteiden keräämistä antamalla palautelomakkeen täyttämisen ”kotitehtäväksi” viimeistä edellisellä luentokerralla. Hendryn ym. sekä Vuolannon mukaan opiskelijapalautetta on kuitenkin mahdollisuus hyödyntää, oli se edustavaa tai ei. Tällöin kyseeseen tulevat esimerkiksi opettajalle suoraan kohdistetut vapaamuotoiset opiskelijapalautteet, jolloin yksittäisen opiskelijan antama osuva palaute voi jo aikaansaada muutoksen. (Hendry ym. 2001, 334–335; Vuolanto 2014a.)

Palautelomakkeita voidaan hyödyntää myös kurssin valmistelun aikana. Angelon ja Crossin mukaan kurssin voi valmistella pyytämällä opiskelijoita vastaamaan kahteen tai kolmeen avoimeen kysymykseen tai 10 monivalintakysymykseen, joiden tarkoituksena on kartoittaa opiskelijoiden nykyinen tietämys kurssin aiheesta. Näin opettaja tietää mistä pisteestä aloittaa opettamisen. (Angelo & Cross 1993, 3.) Karjalaisen ja Alaniskan mukaan oikein kohdennetut kysymykset mahdollistavat opetuksen kehittämisen. Tällöin tulisi käyttää laadullista pa-

lautetta, sillä numeerinen palaute tai pelkät tyytyväisyysindikaattorit eivät mahdollista kestävästä kehitystä. Aina ei ole kuitenkaan välttämätöntä tai edes tarpeellista käyttää palautelomakkeita, sillä kurssin arviointiin on olemassa myös muita tapoja kuten dialoginen palaute (Karjalainen & Alaniska 2006, 17, 21).

2.3.3 Verbaalinen palaute (dialoginen palaute) ja palautetilaisuudet

Perinteisen kirjallisen palautelomakkeen lisäksi opiskelijat voivat antaa palautetta myös suullisesti, eli verbaalisesti. Laurillardin mukaan olennaisessa osassa ovat erilaiset kurssin kuluessa opettajan ja opiskelijan välillä käydyt keskustelut. Tällainen keskustelumuotoinen, eli dialoginen palaute on tärkeää, sillä se on tehokasta. (Laurillard 2002, 144–145.) Karjalaisen ja Alaniskan mukaan keskustelut kurssin aikana ovat osa opiskelijoiden jatkuvaa arviointia ja tämä auttaa suuntaamaan opetusta kurssin ja opiskelijoiden kannalta oleellisiin asioihin. Jopa kurssin lopussa annettu suullinen palaute on usein kirjallista kehittävämpää. (Karjalainen & Alaniska 2006, 21.) Vuolanto ja Ihonen ym. ovat samoilla linjoilla Karjalaisen ja Alaniskan sekä Laurillardin kanssa. Keskustelut ovat opettajan kannalta ensiarvoisen tärkeitä, sillä ne mahdollistavat kurssin suunnittelun ja opetuksen kehittämisen. Keskusteluja voidaan käydä esimerkiksi yksittäin epävirallisina käytäväkeskusteluina, opinnäytetyön ohjauksen yhteydessä tai pienryhmissä. Oleellista on, että nämä keskustelut dokumentoitaisiin jotenkin, etteivät ne jäisi pelkästään opettajan muistin varaan, sillä silloin ne voivat joko unohtua tai jäädä pelkästään yhden henkilön hiljaiseksi tiedoksi (Vuolanto 2014a; Ihonen ym. 2006a, 24.) Tampereen ammattikorkeakoululla pyritään käyttämään hyödyksi käytäväkeskusteluja sekä luokassa käytävää dialogia opetuksen laadulliseen kehittämiseen pidemmällä tähtäimellä, mutta välitöntä vaikutusta tällä palautemuodolla ei ole (Lähtenmäki ym. 2006, 83).

Joskus on tarpeellista kerätä tietoa yksittäin ja minimoida muiden ihmisten vaikutus keskusteluun (Hedges 1985, 72). Tällöin henkilökohtainen keskustelu on hyvä vaihtoehto. Yksittäiset keskustelut eivät kuitenkaan ole vartenotettava palautemuoto kun opiskelijoita on paljon. Näissä tapauksissa yksi lähestymiskeino olisi jakaa opiskelijat pienempiin ryhmiin. (Nicol & Macfarlane-Dick 2006,

11.) Tällainen organisoitu mahdollisuus antaa molemminpuolista suullista palautetta voidaan järjestää esimerkiksi kurssin jälkeisenä kurssikohtaisena keskustelutilaisuutena (Nurmijoki & Hätönen 2000, 80). Vuolannon mukaan tällainen keskustelutilaisuus on opettajan kannalta toimiva kun osallistujia on alle 25 (Vuolanto 2014a). Monella oppilaitoksella on lisäksi käytössään säännöllisesti tai epäsäännöllisesti toistuvia laajempia palautetilaisuuksia. Näin on esimerkiksi Rovaniemen ammattikorkeakoululla (nyk. Lapin ammattikorkeakoulu), jossa vuosittain ”rehtorin/johdon katselmus” -nimisessä tilaisuudessa sekä opettajat että opiskelijat voivat antaa johdolle suoraa palautetta (Hyry-Honka ym. 2006, 73). Tampereen ammattikorkeakoululla tällaisina tilaisuuksina toimivat kerran tai kaksi vuodessa järjestettävät ”luokanvanhimpien kokoukset”, jotka ovat Rovaniemen ammattikorkeakoulusta poiketen tarkoitettu johdon epäsuoraksi palautekanavaksi luokan vanhimpien kautta. Myös opiskelijafoorumia on esitetty järjestettäväksi. Se olisi koulutusohjelman vetäjän ja kyseisen koulutusohjelman opiskelijoiden välinen palautetilaisuus. (Lähteenmäki ym. 2006, 83, 88.)

Tällainen tilaisuus on oikein järjestettynä tehokas tiedonkeruun muoto, koska se mahdollistaa tiedonkeruun usealta henkilöltä yhtä aikaa (Hirsjärvi ym. 2009, 210). Lisäksi se auttaa keskustelun pitäjää luomaan konsensuksen kurssin aikana tapahtuneista asioista kun ryhmä korjaa yksilöiden muistamiseen ja ymmärtämiseen liittyviä virheitä. Toisaalta ryhmäpaine ja ryhmän dominoivat henkilöt voivat vaikeuttaa tai estää kokonaan yksittäisten, mutta opetuksen kannalta oleellisten kielteisten asioiden esilletulon. (Hedges 1985, 73–74.) Ryhmäkeskusteluihin vaikuttavat paljon ryhmädynamiikka ja henkilökohtaiset vastakainasettelut ja voi käydä jopa niin, että koko opetusryhmä kääntyy yksissä tuumin opettajaa vastaan (Vuolanto 2014a). Myös Hedges (1985, 74) viittaa tällaiseen käyttäytymiseen. Ryhmäpainetta voidaan purkaa järjestämällä epävirallisempia kahvitilaisuuksia. Esimerkiksi Tampereen yliopistolla on joissain oppiaineissa käytössään niin kutsuttu ”laitoskahvitoiminta”, jossa opiskelijat ja opettajat voivat keskustella vapaasti (Ihonen, Kiho, Peltola, Rautanen & Vuolanto 2006b, 90). Sittemmin tämän toiminnan on lähes kokonaan korvannut vuosittainen palauteseminaari (Vuolanto 2014b).

2.3.4 Tentit, esseet ja muut kirjalliset työt

Tentit, esseet, referaatit, testit, kokeet, laboratoriotyöt ja kotitehtävät ovat perinteinen summatiivinen tapa arvioida opiskelijan suorituksia. Näiden testien suunnittelussa olisi hyvä huomioida myös opiskelijan näkökulma. Angelon ja Crossin mukaan esimerkiksi tenttien suunnittelua auttaa jos heti tenttien jälkeen kerätään opiskelijoilta palautetta siitä, miltä tentti heidän mielestään tuntui. Palautteiden perusteella tentistä voidaan kehittää vaikuttavampi opetuksen kehittämisen ja arvioinnin työkalu. (Angelo & Cross 1993, 2, 6.) Kalema näkee yhtenä luento-opetuksen suurimmista ongelmista sen, ettei opettaja saa ennen tenttiä mitään palautetta opiskelijoilta liittyen asioiden oppimiseen ja ymmärtämiseen. Varsinainen palautetilaisuus on vasta lopputentissä tai sen jälkeen. Lisäksi kurssin arvioinnin perustuessa pelkkään tenttiin voi palaute olla harhaanjohtavan hyvää, sillä monesti tentti mittaa vain vuosittain samankaltaisina toistuvien kysymysten hallintaa, ei varsinaista syvää ymmärrystä.

Syvän ymmärryksen puute heijastuu myös siihen, että TTKK:n opiskelijat pitävät professorin luentojen sijaan assistentin vetämiä laskuharjoitustunteja parhaana opetuksena tentin läpäisyn kannalta. Kalema ehdottaa ratkaisuksi alkutenttiä, jolloin opettaja saa jo ennen kurssia tai hyvin varhaisessa vaiheessa kurssin alkamisen jälkeen palautteen siitä, mitä asioita kurssilla tulisi painottaa. Näin luennoista ja harjoituksista saadaan rakennettua opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutukseen ja yhdessä työskentelyyn perustuva hallittu kokonaisuus, jossa opiskelijat osoittavat osaamisensa jo harjoituksien aikana, eivätkä vasta lopputentissä. Kun kurssin pystyy suorittamaan kurssin kuluessa lopputentin sijaan, tulee opitusta tiedosta syvällisempää ja se johtaa todelliseen asiantuntijuuteen. (Kalema 1998, 94–95, 98–99.)

Eräs opiskelijoiden, mutta myös opettajan itse- ja kurssiarviointityökaluista on opiskelijan tai opiskelijaryhmän pitämä oppimispäiväkirja. Päiväkirjassa opiskelija tai opiskelijaryhmä pyrkii osoittamaan opettajalle ymmärtäneensä opetetut asiat. Opettaja saa tätä kautta ajantasaista palautetta kurssista ja pystyy tarvittaessa reagoimaan esimerkiksi muuttamalla opetuksen painopistealueita. Op-

pimispäiväkirjan etuna on myös tiedon syvempi prosessointi verrattuna esimerkiksi tentissä annettuihin vastauksiin. (Nurmijoki & Hätönen 2000, 74, 80.)

2.3.5 Jatkuva palaute

Oppilaitokset keräävät jatkuvaa palautetta esimerkiksi Internetissä täytettävillä palautelomakkeilla, sosiaalisen median kautta, dialogisesti ja niin edelleen. Jatkuvaa arviointia voi tällä tavalla toteuttaa joko nimellisesti tai nimettömästi (Nurmijoki & Hätönen 2000, 74). Angelon ja Crossin mukaan opettaja voi kerätä jatkuvaa palautetta esimerkiksi sähköpostin välityksellä, minuuttipaperitekniikalla (minute paper), epäselvin kohta -tekniikalla (muddiest point) ja ketjumuistiinpanotekniikalla (chain notes). Minuuttipaperitekniikassa viisi minuutta ennen luennon loppua opiskelijoita pyydetään vastaamaan kysymykseen ”Mikä oli tärkein asia jonka opit luennolla?” tai ”Mihin tärkeään asiaan ei mielestäsi saatu vastausta?”. Epäselvin kohta -tekniikassa kysymys esitetään muodossa ”Mitä asiaa et ymmärtänyt?”. Opiskelijat vastaavat kysymykseen kirjallisesti, jonka jälkeen kerättyä tietoa voidaan hyödyntää seuraavalla luennolla. Ketjumuistiinpanotekniikassa opettaja laskee liikkeelle paperin. Paperin saatuaan opiskelijan on vastattava lyhyesti mitä hän oli tekemässä ja mihin hän oli keskittymässä juuri sillä hetkellä, ennen kuin luovuttaa paperin seuraavalle opiskelijalle. Tällä tavalla opettaja saa käsityksen opiskelijoiden osallistumisasteesta tunnin aikana. Myös kysymyksiä esittämällä ja opiskelijoiden kysymyksiä ja kommentteja kuuntelemalla, opettajalla on mahdollisuus saada hyödyllistä palautetta samoin kuin visuaalisen palautteen ja sanattoman vuorovaikutuksen avulla opiskelijoiden kehonkieltä ja ilmeitä tulkitsemalla. (Angelo & Cross 1993, 2–3, 5–6.) Angelo ja Cross esittelevät myös eräitä muita tekniikoita, mutta olennaista kaikissa menetelmissä on niiden mahdollistama opiskelijoiden kuunteleminen ja nopea reagointi palautteeseen jo kurssin kuluessa.

2.3.6 Epäsuora palaute

Epäsuoraksi palautteeksi on tässä tutkimuksessa määritelty palaute, joka ei tule suoraan opiskelijalta itseltään, vaan on tulkittavissa epäsuorasti opiskelijoiden laskuharjoitusten, suullisten esiintymisten, esityksien ja aikatauluissa pysymisen kautta tai esimerkiksi opiskelijoiden yksilöpalautteista koostaman ryhmäpalautteen muodossa. Lisäksi epäsuoraa palautetta on esimerkiksi erilaisten fyysisten ja virtuaalisten verkostojen tai työnantajien antama palaute. Oppilaitoksen kanssa yhteistyötä tekevän yrityksen kehuessa opiskelijoiden tietoja ja taitoja saa oppilaitos viestin siitä, että opetuksen suunnittelu on onnistunut. Opiskelijan palautekanavaksi tämän ymmärtää kun huomioi, että palaute on lähtöisin yrityksessä työharjoittelua suorittavasta opiskelijasta. Opiskelija on itse antanut tämän palautteen omilla työsuorituksillaan. Epäsuoraa palautetta on myös ”äänestäminen jaloillaan” eli opiskelija valitsee jonkin toisen oppilaitoksen tai jonkin toisen kurssin, joko kokemansa, lukemansa tai kuulemansa perusteella. Tähän valintaan voivat vaikuttaa esimerkiksi luvussa 1.2 mainittu asia median vaikutuksesta tai sosiaalisten verkostojen välityksellä leviävä informaatio.

Epäsuoran palautteen kanavina voivat toimia myös erilaiset yhteistyöelimet, joiden kautta opiskelijat saavat äänensä kuuluviin. Näin on pyritty menettelemään muun muassa Tampereen ammattikorkeakoululla, jonka ainelaitoksilla on käytössään eri tapoja osallistaa opiskelijoita kuten yhteinen koulutusneuvosto henkilökunnan kanssa ja opiskelijoiden yhteistyössä henkilökunnan kanssa suunnittelema tervetulojakso uusille opiskelijoille. Opiskelijat on otettu mukaan myös tutkintorakennemuutokseen ja erilaisiin työryhmiin. Lisäksi opiskelijakunnan kanssa tehdään yhteistyötä. (Ihonen ym. 2006b, 91.) Rovaniemen ammattikorkeakoululla opiskelijat ovat osallistuneet opintojen ohjaus- ja tukitiimin sekä opetustoiminnan kehittämistiimin toimintaan (Hyry-Honka, Virtanen & Ylipulli-Kairala 2006, 73). Tällaista kehittämistä voidaan kutsua myös auditoinniksi. Joillakin oppilaitoksilla on osana laatuja järjestelmää käytössä opiskelija-auditoinnit (ks. Ihonen ym. 2006a, 20). Esimerkiksi Kuopion yliopistossa koulutuksen käyneet opiskelijat toimivat yliopiston sisäisinä auditointijoina ja he voivat osallistua myös oppilaitoksen ulkopuolisen yhteistyökumppanin auditointiin (Lammintakanen ym. 2006, 56). Oulun yliopistossa toimii opetuksen kehittämistyöryhmä

OKTR, joka koostuu 8–10 jäsenestä, joista puolet on opiskelijoita. Opiskelijajäsenten tehtävänä on tarkkailla kanssaopiskelijoiden tuntoja ja tarpeita ja tiedottaa näistä työryhmää. Tiedottaminen toimii myös toiseen suuntaan, jolloin opiskelijajäsenet kertovat työryhmän päätöksistä muille opiskelijoille. (Alaniska 2006, 28–29.) Ihosen ym. mukaan tutkimukset kuitenkin osoittavat, että opiskelijaedustuksella on hyvin vähän vaikutusta ainakin yliopistojen opetus- ja tiedekuntatasolla (Ihonen ym. 2006a, 1).

2.4 Rovaniemen kaupungin kansalaisopiston palautejärjestelmä

RKK:lla ei ole käytössä järjestelmällistä tapaa kerätä opiskelijapalautetta. Rehtorin korviin opiskelijoiden suullisia palautteita on kantautunut pääasiassa toimistosihteerin sekä opettajien välityksellä. Lisäksi rehtori itse on ollut yhteydessä opiskelijoihin sekä toimistolla että opettamiensa kurssien välityksellä. Tilannetta on pyritty kehittämään ottamalla käyttöön kurssipalautelomake kevään 2014 aikana, joka on esitetty liitteessä 1. Lomake koostuu seitsemästä kysymyksestä, joista kolme ensimmäistä on nominaali- eli laatueroasteikollisia muuttujia. Näillä muuttujilla yksilöidään kurssipalaute tiettyyn kurssiin kuuluvaksi. Kaksi seuraavaa kysymystä ovat strukturoituja monivalintakysymyksiä. Ensimmäisessä pyritään selvittämään tapa, jolla opiskelija on kurssille ohjautunut. Jälkimmäisessä käytetään viisiportaista Likert-tyyppistä asteikkoa, jossa opiskelija voi arvioida kurssin toteutusta ja omaa opiskeluaan kymmenellä kohdalla. Lopuksi lomakkeessa on kaksi avointa kysymystä, joissa pyydetään antamaan palautetta muun muassa siitä, olisiko jotain pitänyt tehdä toisin sekä esittämään toivomuksia tulevista kursseista.

Lomakkeen on laatinut RKK:n rehtori ja se pohjautuu osittain Kuvataidekoulun ja Lapin tanssiopiston kanssa laadittuihin arviointilomakkeisiin, jotka on tehty Virvatuli-hankkeen tuella (Pietarila 2014b). Virvatuli-hankkeen tarkoituksena on kehittää apuvälineitä oppilaitosten itsearviointiprosessiin, joka tuli lakisääteiseksi myös kansalaisopistojen kohdalla vuonna 1998 (Taiteen perusopetusliitto 2014; Laki vapaasta sivistystyöstä 632/1998 3:7 §). Lomakkeen ensisijainen tarkoitus on kerätä tietoa opetuksen markkinoinnista, järjestämisestä, kurssipai-

koista ja käytännön järjestelyistä sekä kuunnella opiskelijoiden toiveita uusista kursseista. (Pietarila 2014b.) Voisi päätellä, että lomake ei suoraan tähtää opetuksen laadun parantamiseen, vaan toimii hallinnollisena työkaluna kurssien järjestämisen suunnittelussa, vaikka lomakkeeseen on varattu osio myös opetuksen arviointia varten. Opettajia on ohjeistettu keräämään kurssipalautteet kurssin päättyessä. Tämän jälkeen lomakkeet toimitetaan RKK:n toimistolle, jossa rehtori käyttää lomakkeista saamaansa tietoa hyväksi kurssien suunnittelussa. Rehtori laatii myös koosteen, joka esitellään opettajakokouksessa ja käsitellään virkaopettajien palaverissa.

Palautelomake on alisteinen luvussa 2.3.2 esitetyille tyypillisille ongelmille ja näitä ongelmia reflektoidaan tämän tutkimuksen yhteenveto-osiossa luvussa 5. Toiminnassa nähtyjä puutteita ovat muun muassa ne, että opettajat eivät ole lähteneet vielä kovin innokkaasti mukaan opiskelijapalautteiden keräämiseen ja palautteet jäävät puuttumaan monelta kurssilta (Pietarila 2014b). Tähän voi olla syynä esimerkiksi se, etteivät opettajat tiedosta lomakkeen tarkoituksia ja pitivät lomaketta vastikkeettomana ajankuluna. Myös tieto lomakkeesta ja sen käyttötarkoituksesta on voinut jäädä joiltain opettajilta saamatta, vaikka asiasta on ohjeistettu opettajakokouksissa ja sähköpostitse. Läheskään kaikki opettajat eivät ole paikalla opettajakokouksissa ja Pietarilan (2014c) mukaan monelta puuttuu myös toimiva sähköpostiosoite. Näitä opettajia on pyritty tavoittamaan kirjeitse (Pietarila 2014c). Syksyllä 2014 pidetyssä opettajakokouksessa paikalla oli laskujeni mukaan noin puolet opettajista. Aikaisemmissa kokouksissa osallistujamäärä on ollut vielä tätäkin pienempi.

2.5 Palautteen hyödyntämisen haasteet ja mahdollisuudet

2.5.1 Opiskelijan antamaan palautteeseen vaikuttavia tekijöitä

Erityisen haasteellista opiskelijapalautteen hyödyntämisestä tekee sen erilaisten oppimisympäristöjen ja tapahtumien sekä opiskelijoiden mukaan vaihtuva luonne. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja voi saada samalla toteutustavalla, -tyylillä ja -metodeilla vedetystä kurssista yhdellä kertaa erinomaista palautetta ja toisel-

la kertaa välttävää palautetta ilman, että olisi suoraan osoitettavissa mitään syytä opetustapahtumien ja palautteen välillä. (Greenwald 1997, 1182–1183.) Greenwaldin ja Gillmoren mukaan annettuun palautteeseen vaikuttavat opettajan tekemät arvioinnit, odotettu kurssiarvosana ja kurssin työmäärä. Nämä korreloivat opettajan ominaisuuksien, kuten opettajan motivointitaitojen sekä tehokkaan ja laadukkaan opetuksen kanssa. (Greenwald & Gillmore 1997, 743–744.) Moilanen ym. viittaavat tutkimuksiin, joissa mainitaan palautteeseen vaikuttaviksi tekijöiksi muun muassa opiskelijan kiinnostus aihepiiriin, motivaatio, odotukset, opettajan luonteenpiirteet ja kulttuurierot, tieteenala ja ryhmäkoko (Moilanen ym. 2008, 16).

Braskampin, Brandenburgin ja Oryn mukaan opiskelijat arvostavat vapaavalintaisia kursseja pakollisia enemmän ja tämä heijastuu myös opiskelijapalautteisiin (Braskamp, Brandenburg & Ory 1984); teoksessa (Albanese 2000, 314) – . Albanesen mukaan tämä voidaan huomioida vastausten analysoinnin aikana tilastollisella korjauksella, mutta se olisi tehtävä varovaisuutta noudattaen. Myös opiskelijoiden luonne vaikuttaa siihen kumpaan ääripäähän arvostelu asettuu. (Albanese 2000, 314.) Karjalaisen ja Alaniskan mukaan opiskelijan lähtötason ja jopa asenteiden ja kiinnostuksen kohteiden tunteminen on avain onnistuneeseen opetukseen, sillä opetusta on mahdoton kohdentaa oikein jos ei tiedetä mihin opetuksessa tulisi panostaa (Karjalainen & Alaniska 2006, 18). Vuolannon mukaan opiskelijoiden tavoitteiden ja lähtötason huomioiminen on suoraan opetuksen laatuun vaikuttava tekijä. Tämä voidaan ottaa huomioon kurssin valmisteluvaiheessa kerättävällä opiskelijapalautteella. (Vuolanto 2014a.) Stephenson pitää tätä valmisteluvaihetta opetuksen kannalta välttämättömänä, sillä referenssipisteen määrittäminen on merkityksellistä asetettavien oppimistavoitteiden kannalta (Stephenson 1998, 11). Opetusstrategia voidaan laatia opiskelijan lähtötason kartoittamisen jälkeen. Moilasan mukaan opettaja voi vaikuttaa opiskelijan tyytyväisyyteen pyrkimällä sovittamaan oman opetusstrategiansa opiskelijan oppimisstrategiaa vastaavaksi (Moilanen ym. 2008, 17).

2.5.2 Opiskelijan työmäärän ja motivaation vaikutus

Kurssin työmäärää lukuun ottamatta on opettajalla yleensä hyvät mahdollisuudet vaikuttaa siihen, miten opiskelijat arvioivat kurssin. Opetuksen kehittäminen palautteen avulla voi kuitenkin joutua vastakkain organisaation opetustavoitteiden kanssa. Kurssin sisällöllisten tavoitteiden takia voi aineisto olla haastavaa ja opiskelijoiden työkuorma korkea. Organisaatiolta voi myös tulla painetta erottaa kurssin aikana niin sanotusti ”jyvät akanoista”. Näistä lähtökohdista opettajan voi olla hyvin hankalaa kehittää kurssia opiskelijoita kuunnellen. Marsh ja Roche mainitsevat tutkimuksista, joiden mukaan työmäärältään laajahkot ja haastavat kurssit korreloivat hyvien kurssiarviointien kanssa. Liiallinen työkuorma voi kuitenkin tietyn pisteen jälkeen vähentää opettajan opetuksen laatua ja vaikuttaa negatiivisesti kurssiarviointeihin. Rajanveto on haastavaa ja ylilyöntitapauksessa ratkaisuna voisi olla kurssin helpottaminen ja opetusmenetelmien hienosäätö. Toimenpiteillä olisi opiskelijoiden opiskelumotivaatiota nostava vaikutus ja ne heijastuisivat myös positiivisesti oppimistuloksiin ja kurssiarviointeihin. (Marsh & Roche 2000.)

Marshin ja Rochen näkemykset saavat tukea Bymanista, jonka mukaan opetusta käsittelevät tutkimukset tukevat yleisesti väitettä motivaation positiivisesta suhteesta oppimiseen. Koska opiskelijoiden motivaation taso voi vaihdella hyvinkin paljon, nousee olennaiseen osaan se, saadaanko opetussuunnitelman tavoitteet siirrettyä myös opiskelijan tavoitteiksi. (Byman 2002, 34.) Karjalaisen ja Alaniskan mukaan on itsestäänselvyys, että opettajan ja opiskelijoiden välillä vallitsee yhteisymmärrys opiskelun tavoitteista, laadusta ja organisoinnista. Lopputulos vertautuu aina opiskelijan omaan työpanokseen, sillä opettaja ei voi oppia opiskelijan puolesta. Motivaatio, viihtyvyys ja tyytyväisyys kasvavat sitä mukaan kun opiskelijan mahdollisuuksia vaikuttamiseen lisätään. (Karjalainen & Alaniska 2006, 11–12, 14.)

Esimerkkinä kekseliäästä motivoinnista käy Oulun yliopisto, jossa opiskelijoita voidaan valmistella haastavampia kursseja varten opiskelijapalautteen avulla. Palautteiden pohjalta hyväksi havaitut luennoitsijat osaavat herättää peruskursien opiskelijoissa mielenkiinnon kipinän oman alan syventäviä opintoja kohtaan

(Karjalainen 2003, 192). Opintokokonaisuudet voivat olla usein laajoja ja motivaation löytäminen pitkäjänteiseen tavoitteelliseen opiskeluun voi olla haasteellista. Nuutisen ja Kumpulan mukaan laajoja opintokokonaisuuksia on pyritty keventämään jakamalla ne luentoihin, harjoituksiin, laboratoriotöhtäviksi, tenteiksi ja niin edelleen. Seurauksena on kuitenkin ollut opintojen pirstaloituminen, joka on merkinnyt osaamisen hajoamista ja pinnallistumista toisistaan erillisten opintojaksojen tenttimiseksi ja läpäisemiseksi. (Nuutinen & Kumpula 1998, 12.) Opintojaksoja on ehkä helpompaa arvioida jos ne jaetaan pienempiin osiin, mutta oppimiselle tämä menetelmä näyttäisi olevan karhunpalvelus.

2.5.3 Opiskelijan orientoitumisen ja opettajan vaikutus

Yksilökohtaisia eroja löytyy myös siitä, miten opiskelijat orientoituvat opintoihinsa. Hounsell on tehnyt jaon neljään eri pääryhmään sen mukaan, millä tavalla opiskelijat ovat opiskeluihinsa orientoituneet. Nämä neljä pääryhmää voidaan kukin edelleen jakaa pienempiin ryhmiin. (Hounsell 1984, 248.) Moilasen, Nikolan ja Räihän mukaan tapa, jolla opiskelija orientoituu opintoihinsa määrittää mitä asioita opiskelija kurssilla tavoittelee ja miten se heijastuu opiskelijan opiskelumetodeihin (Moilanen, Nikkola & Räihä 2008, 17). Entwistlen ja Taitin mukaan opiskelijat, jotka orientoituivat opintoihinsa pinnallisesti ja painottivat opinnoissaan ulkoaoppimista, eivät arvostaneet syväoppimista painottavaa opetustyyliä. Toisin oli niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka tavoittelivat perusteellista ymmärrystä. (Entwistle & Tait 1990, 9.)

Tutkijat Kember, Jenkins ja Ng esittävät, että hyvä opettaja omaa keinot, joilla saa opiskelijat ymmärtämään ja työskentelemään ahkerasti. Heidän mukaansa tutkimukset ovat osoittaneet, että opiskelijoilla ei ole yhteistä näkemystä siitä, mikä on hyvää opetusta ja mikä ei. (Kember, Jenkins & Ng 2004, 81.) Tätä mieltä ovat myös Billings, Gagliari, Barret ja Mazor, sillä opiskelijoiden antamiin palautteisiin vaikuttavat muun muassa opettajan näkemä vaiva, huolenpito ja miellyttävyys sekä vertailu muihin opettajiin (Billings, Gagliari, Barret & Mazor 2004, 1067). Edellä mainitut asiat pohjautuvat pitkälle tunteisiin ja ne vaihtelevat yksilökohtaisesti. Moilasen ym. mukaan myöskään tutkijoiden piirissä ei vallitse

konsensusta hyvästä opetuksesta, sillä kyse on pedagogisista näkemyksistä ja arvoista, joita ei voida määritellä yksimielisesti (Moilanen ym. 2008, 16).

Greenwaldin ja Gillmoren tulkinnan mukaan opiskelijapalautteet heijastavat suoraan opettajan opetuksen laatua yleisellä tasolla. Suorituskeskeisessä yhteiskunnassa voi opettajaa kuitenkin houkuttaa arviointitulosten manipuloiminen, sillä opettajan arvostelukäytännöllä on vahva vaikutus opiskelijoiden kurssiarviointeihin. Muuttamalla arvostelukäytäntöjä opiskelijoita suosivammaksi voi opettaja keinotekoisesti vaikuttaa merkittävässä määrin opiskelijapalautteiden tasoon. Tehokas keino on esimerkiksi kurssin työmäärän pienentäminen niin, että opiskelijat pääsevät helpommin kurssista läpi. Opettajien keinotekoinen vaikuttaminen kurssiarviointeihin on kuitenkin mahdollista poistaa tilastollisin menetelmin. (Greenwald & Gillmore 1997, 743, 750.)

Moilanen ym. ovat analysoineet useita tutkimuksia ja saaneet samansuuntaisia tuloksia. Opiskelijapalautteen keräämisessä käytetyt mittarit voivat aiheuttaa opettajissa monenlaisia negatiivisia vaikutuksia. Yhteistä näille vaikutuksille näyttäisi olevan se, että ne lisäävät paineita antaa opiskelijoille parempia arvosanoja. Opiskelijan antamaa palautetta ei palautejärjestelmissä koskaan kyseenalaisteta. Tämä siirtää vastuu opiskelijan omasta oppimisesta opettajalle, koska opiskelija voi syyttää opettajaa huonoista oppimistuloksista. Koulutus voidaan nähdä palvelujen tuottamisena ja opiskelijat asiakkaina. Tällöin huonoista palveluista voi seurata asiakaskato. Tilanne korostuu kun koulun hallinto yrittää tulkita opiskelijapalautteita ja käyttää niitä päätöksenteon apuna esimerkiksi opettajia rekrytoidessa. (Moilanen ym. 2008, 18–19.) Tällainen järjestely on käytössä muun muassa Tampereen ammattikorkeakoululla (Lähteenmäki ym. 2006, 84). Jos opiskelijapalautteita tässä tapauksessa tulkitaan väärin, on uhkana rekrytoinnin epäonnistuminen.

2.5.4 Tutkijoiden vastakkaisia näkemyksiä

Greenwald ja Gillmore tunnustavat palautejärjestelmien mahdolliset epäkohdat, mutta eivät pidä palautejärjestelmiä tarpeettomina. Palautteita on kuitenkin haastavaa tulkita, sillä palautteeseen vaikuttavat monet tekijät. Jo aikaisemmin mainittujen opettajan ja organisaation lisäksi, voi opiskelijoilla olla kurssista hyvin erilaisia odotuksia opiskelijoiden asenteiden, motivaation, tietojen ja taitojen takia. Keskimääräistä parempaa palautetta voidaan odottaa opiskelijalta, joka on jo lähtökohtaisesti asennoitunut kurssin tavoitteiden saavuttamiseen, vaikka poikkeuksiakin on. Hyvän arvosanan saanut motivoitunut opiskelija voi silti antaa kurssista välttävää palautetta. (Greenwald & Gillmore 1997, 744, 750.)

Marsh ja Roche ovat uudelleenanalysoineet Greenwaldin ja Gillmoren käyttämän aineiston ja omaavat toisenlaisen näkemyksen. Heidän mukaansa Greenwaldin ja Gillmoren johtopäätökset perustuvat testaamattomiin epäuskottaviin oletuksiin, joita ei ole kriittisesti arvioitu. Greenwald ja Gillmore jättivät pois kolmanneksen tutkimuksensa alkuperäisistä muuttujista saadakseen toivottuja tuloksia. Lisäksi heidän käyttämänsä malli on yksinkertaistettu, eikä ota huomioon opiskelijan motivaatiota tai laadukasta opetusta, jotka Marshin ja Rochen mukaan vaikuttavat opiskelijan kokemaan kuormitukseen ja odotettavissa olevaan arvosanaan. Heidän mukaansa Greenwald ja Gillmore eivät myöskään tarjoa empiiristä aineistoa tukemaan teoriaa, jonka mukaan opettajan arvostelukäytäntö vaikuttaisi opiskelijapalautteisiin. Marshin ja Rochen omien tutkimusten mukaan ei voida osoittaa suoraa korrelaatiota sille, että työmäärän pienentäminen yhdistettynä suosivaan arvostelukäytäntöön vaikuttaisi opiskelijapalautteisiin. Opettajan kulloinenkin arvostelukäytäntö vaikuttaa vain hyvin pieneltä osin opiskelijapalautteeseen kun sen vaikutus Greenwaldin ja Gillmoren (1997, 750) tutkimuksessa oli 20 %. (Marsh & Roche 2000.)

Myös Billings ym. saivat omissa tutkimuksissaan samansuuntaisia tuloksia kuin Marsh ja Roche. Heidän tekemänsä tutkimus ei sinänsä ollut kovin laaja koskien 24:ää lääketieteellisen tiedekunnan toisen vuosikurssin opiskelijaa, mutta huomionarvoista tutkimuksessa on se, ettei yksikään opiskelija ilmoittanut opettajan arvostelukäytännön vaikuttavan omaan kurssipalautteeseensa. Sen sijaan

kurssipalautteet saivat usein positiivisia vivahteita vain, koska opettajan ei haluttu joutuvan huonoon valoon arvostelun vuoksi. (Billings ym. 2004, 1068.) Eroavaisuus voi johtua siitä, että Billings ym. tutkivat vain opettajan arvostelukäytäntöjä kun Marsh ja Roche yhdistivät tähän myös työmäärän pienentämisen. Tätä asiaa on käsitelty myös tutkimuksen tuloksissa luvussa 4.4.

Positiivisesti värittynyt palaute voi johtua siitä, että opiskelija pelkää antamansa negatiivisen palautteen päätyvän opettajan tietoon ja pahimmassa tapauksessa pilaavan opiskelijan uran opettajan vastatoimien seurauksena. Vaikka palaute monesti annetaan nimettömänä, on paljastumisen mahdollisuus kuitenkin olemassa tapauksissa, joissa palautemäärä on pieni. (Albanese 2000, 313.) Sydneyn yliopistossa palaute oli aluksi mahdollista antaa nimettömänä, mutta myöhemmin palautteen lähettäjän nimi ja sähköpostiosoite liitettiin automaattisesti palautteen mukaan. Muutoksella haluttiin edistää rakentavaa palautetta ja mahdollistaa henkilökunnan vastaaminen palautteeseen. Tässä mallissa palautteen vastaanottivat tähän työhön palkatut henkilöt ja käyttökelpoinen palaute ohjattiin tarpeen vaatiessa osoitetietoineen eteenpäin opetushenkilölle, jota palaute koskee. Toisin kuin Albanese on tutkimuksissaan havainnut, eivät opiskelijat Hendry ym. mukaan kuitenkaan kokeneet nimettyä palautetta ongelmaksi. (Hendry ym. 2001, 330.)

Moilasen ym. mukaan opiskelijan antamaan palautteeseen vaikuttavia asioita on paljon. Palautteen luotettavuuden näkökulmasta kaikki asiat voidaan jakaa kahteen ryhmään. Toinen ryhmä kertoo arviointien luotettavuudesta ja toinen ryhmä niiden epäluotettavuudesta. Se, kumpaan ryhmään kukin asia kuuluu, on hyvin ristiriitaista. (Moilanen ym. 2008, 16.) Rajanveto esimerkiksi sen suhteen korreloiko opiskelijan antama arvosana ja opitun tiedon määrä keskenään on tutkijakohtaista. Arthur Jr ym. ovat analysoineet useita tutkimuksia ja huomanneet, että hyvän arvosanan saanut opiskelija voi toisen paradigman mukaan antaa hyvän kurssipalautteen opitun tiedon määrästä riippumatta (vrt. Greenwald & Gillmore 1997, 743, 750) kun taas toisen paradigman mukaan hyvän arvosanan saaneet opiskelijat ovat oppineet enemmän ja ovat sen vuoksi tyytyväisempiä kurssiin (vrt. Marsh & Roche 2000) (Arthur Jr ym. 2003, 277).

2.6 Palautejärjestelmien epäkohtia

Edellisessä luvussa esiteltiin opiskelijoiden antamiin palautteisiin vaikuttavia hyvin monimutkaisia ja suurelta osin inhimillisiä tekijöitä, joita on hankalaa määritellä ennalta. Tätä kautta voidaan havainnollistaa sitä kuinka ongelmallista on yleisellä tasolla määritellä se, miten opetuksen laatua voidaan palautteita keräämällä mitata. Palautteiden rakentumisen syy-seuraussuhteet ovat kompleksiset ja tutkijat omaavat niistä erilaisia näkemyksiä. Myöhemmin tämän luvun aikana selviää, että opiskelijoilla on suuria vaikeuksia ymmärtää palautelomakkeiden kysymyksiä.

Tästä huolimatta kykyä palautteen antamiseen pidetään itsestään selvänä taitona, eikä sitä yleensä opiskella. Myös palautteiden keräämistapa voi perustua tutkitun tiedon sijaan traditioon (Moilanen ym. 2008, 16). Oli palautteiden keräämistapa sitten mikä tahansa on hyvä tiedostaa, että oikeaoppinen palautteen antaminen ei ole synnynnäinen ominaisuus, vaan sitä täytyy opiskella aivan kuin mitä tahansa muutakin oppiainetta (Rasila & Pitkonen 2009, 6). Sekä opettajille että opiskelijoille tulisi opettaa organisaation palautekulttuuri ja perustiedot siitä millainen on hyvä palaute, miten palautetta annetaan ja otetaan vastaan ja miten palautetta käsitellään (Lähteenmäki ym. 2006, 84; Sadler 1998, 1–2). Lammintakanen ym. painottavat, että palautejärjestelmän käyttäjiä olisi opastettava, koulutettava ja kannustettava järjestelmän käyttöönoton yhteydessä (Lammintakanen ym. 2006, 59). Alaniska lisää, että kehitystyön tulisi olla jatkuvaa, jotta se takaa palautejärjestelmän toimivuuden. Esimerkiksi Oulun yliopistossa palautelomaketta on kehitetty jo yli kymmenen vuoden ajan, mutta kysymysten laadinnan vaikeuteen törmätään edelleen palautejärjestelmän toiminnan arvioinnin yhteydessä. (Alaniska 2006, 32–33.)

Opiskelijapalautteita kerätessä oletus on, että opiskelija ymmärtää tehtävän automaattisesti ja erilaiset väittämät on laadittu niin perusteellisesti, että epäselvyyksien mahdollisuutta ei ole (Moilanen ym. 2008, 17). Osa tutkijoista on kyseenalaistanut tämän. Esimerkiksi Billings ym. tekivät tutkimuksen, jossa selvitettiin opiskelijoiden ajatuksia heidän täyttäessään standardoitua kurssiarviointilomaketta. Kyseinen kasvatustieteilijän suunnittelema lomake on ollut käytössä

vuosia Massachusettsin yliopistossa. Lomakkeen kohta, jossa kysyttiin, miten kurssi integroituu muiden oppiaineiden kanssa, oli vaikea käsittää 42 prosentille opiskelijoista. Tästä joukosta 17 prosenttia valitsi toiseksi parhaimman vastausvaihtoehdon, koska he eivät tienneet mitä kysymys tarkoitti. Toiseksi paras vastausvaihtoehto valittiin myös silloin kun oman vastausvaihtoehdon muodostaminen tuntui vaikealta, eikä sen näin ollen todettu olevan yhdenvertainen asteikon muiden vaihtoehtojen kanssa. Tämä antaa aihetta epäillä, että arvosteluasteikko vääristää tuloksia positiiviseen suuntaan. Lisäksi kurssilla saadun palautteen määrästä kysyttäessä 44 prosenttia opiskelijoista tunsikin kysymyksen tarpeettomaksi joko siksi, ettei kurssi ollut tarjonnut mitään yksilöllistä palautetta tai siksi, että palautteen määrän kysyminen oli epäoleellista, sillä palautetta ei heidän mielestään voi koskaan saada liikaa. Nämä havainnot kyseenalaistavat kurssiarviointilomakkeesta saadun tiedon käyttökelpoisuuden. Ongelma yleistyy, koska monet arviointityökalut eivät sisältönsä ja menetelmiensä puolesta eroa toisistaan. (Billings ym. 2004, 1061, 1066, 1068.)

Tutkijoiden mukaan opiskelijat eivät siis osaa antaa palautetta eivätkä myöskään ymmärrä palautteenkerääjän tarkoitusperiä ja vastaavat kysymyksiin epäloogisesti. Näiden ongelmien lisäksi haasteita palautteen keräämiseen tuo se, miten ottaa huomioon opiskelija, joka on osallistunut vain pakollisille tunneille? Onko tämän opiskelijan antama kurssipalaute kaikilta osin samanarvoista kuin opiskelijan, joka on osallistunut kaikkeen opetukseen? Tähän ongelmaan voisi olla mahdollista vaikuttaa esimerkiksi väliarviointien avulla. Albanesen mukaan väliarviointit auttaisivat myös tilanteissa, joissa opettaja haluaa kokeilla uusien opetusmenetelmien vaikutusta opiskelijoihin. Standardoitu kurssin lopuksi täytettävä palautelomake sopii huonosti näihin tapauksiin. Jos tällaista lomaketta on kuitenkin välttämätöntä käyttää, voisi ratkaisuna olla esimerkiksi opettajan mahdollisuus sisällyttää palautelomakkeeseen oma osionsa. (Albanese 2000, 313–314.)

Oman lukunsa muodostavat opiskelijapalautteet, joita on tarkoitus käyttää jonkun tutkimuksen aineistona. Hirsjärven ym. mukaan tutkimuksen kulku tulisi tällöin selvittää vastaajille siten, että vastaajat myös ymmärtävät tämän (Hirsjärvi ym. 2009, 25). Opiskelijapalautelomakkeen tapauksessa tämä käytännössä

tarkoittaa sitä, että opiskelijoille kerrotaan miksi palautelomake on laadittu ja mitä sillä pyritään selvittämään. Tämä informaatio tulee antaa niin yksityiskohdaisesti, että opiskelijat ymmärtävät kaikki lomakkeen kohdat. Joissakin tapauksissa opiskelijoilta voidaan edellyttää kurssipalautteen antamista, jotta kurssi voidaan arvioida. Tutkimuseettisistä lähtökohdista tarkasteltuna tämä menettely ei ole suotavaa, sillä tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista (Hirsjärvi ym. 2009, 25). Richardsonin mukaan tämän vuoksi olisikin tärkeää tehdä ero varsinaisen tutkimuksen ja muodollisen kurssipalautteen keräämisen välillä (Richardson 2005, 406). Opiskelijapalautetta keräävän organisaation on oltava selvillä siitä, milloin opiskelijapalautteen kerääminen on osa tutkimusta, sillä Hirsjärven ym. mukaan *”eettisesti hyvä tutkimus edellyttää, että tutkimuksenteossa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä”* (Hirsjärvi ym. 2009, 23).

3 MENETELMÄT JA AINEISTO

3.1 Tutkimuksen tyyppi

Tutkimuksen tyyppiä hahmoteltaessa oli tiedossa, että tutkimus tulee olemaan asiakaslähtöistä, aikatauluihin sidottua ja luonteeltaan soveltavaa ongelman ratkaisua, jossa tutkimuksen tuloksia ei ole mahdollista testata interventoiden avulla, vaan tutkimus keskittyy tältä osin oletettujen vaikutusten ennustamiseen. Tarkoituksena oli kehittää uudentyyppinen lähestymistapa olemassa olevaan ongelmaan ja tutkijana toimi alan parissa useamman vuoden työskennellyt insinööri.

Tutkimustyyppin valinnassa vuorottelivat tapaustutkimus ja konstruktiiivinen tutkimus. Konstruktiiivinen tutkimusote valikoitui tähän tutkimukseen, koska tutkimuksen tarkoituksena on laatia konstruktiiviselle tutkimukselle tyypillinen konkreettinen tuotos, eli tässä tapauksessa normatiivinen ehdotus uudesta palautemallista työn tilaajan, eli Rovaniemen kaupungin kansalaisopiston käyttöön. Konstruktiiivinen tutkimus pohjautuu teoriaan ja palautemallin kehittämisessä teoreettisella tietämyksellä on oleellinen osa tutkimusongelman ratkaisua (Ojasalo ym. 2009, 65). Teoriasidonnaisuus sulkee myös pois muita tutkimusmenetelmiä, kuten konstruktiivisen tutkimusmenetelmän kanssa hyvin samankaltaisen toimintatutkimuksen, jossa teoria on seurausta tutkijan tai työryhmän tutkimuksen aikana tehdyistä tarkkailuista ja pohdinnoista (McNiff & Whitehead 2000, 227). Toimintatutkimusmenetelmän löysä teoriasidonnaisuus horjuttaisi tutkimuksen uskottavuutta tapauksessa, jossa tarkoituksena on laatia uusi malli olemassa oleva malleja tutkien. Aiempaan teoriaan tukeutuminen myös erottaa konstruktiivisen tutkimuksen konsultoinnista (Ojasalo ym. 2009, 38, 66).

Olkkonen mukaan konstruktiivisessä tutkimuksessa korostuvat luovuus, innovatiivisuus ja heuristisuus. Luovuus ja innovatiivisuus liittyvät ongelmanratkaisumenetelmien suunnitteluun ja heuristisuus sykliseen menetelmien testaamiseen. Tavoitteena on kehittää konstruktio, eli uudenlainen koko ongelmatyyppiin sovellettavissa oleva ratkaisu. (Olkkonen 1994, 76–77.) Lukan mukaan konstruktiivisessä tutkimuksessa pyritään vastaamaan sekä käytännön ongelmaan että paikkaamaan teoriassa ilmeneviä puutteita. Painopiste empiirisessä osios-

sa tulisi olla ongelman konkreettisessa innovatiivisessa ratkaisemisessa. (Lukka 1999, 142–143.) Ojasalon ym. mukaan konstruktivisen tutkimuksen tavoitteena on kehittää jotain uutta. Innovaatioiden tuottamisesta konstruktivinen tutkimus eroaa siten, että vaikka konstruktivinen tutkimus monesti tuottaakin ongelmanratkaisun ohessa uusia rakenteita ja toimintatapoja, eivät kaikki syntyneet tuotokset ole innovaatioita (Ojasalo ym. 2009, 65, 68).

Olkkonen mukaan konstruktivisen tutkimuksen tutkimustulos sisältää esityksen siitä, miten asioiden tulisi olla. Tuloksen tieteellinen arvo määräytyy sen mukaan kuinka hyödyllisiksi tulokset voidaan osoittaa ja missä määrin ne lisäävät yleistä tietämystä ja teoriaa ongelmatyyppien ratkaisusta. Olkkonen mainitsee, että tuloksen toimivuus edellytetään todennettavan käytännössä esimerkiksi ongelman ratkaisun tai ratkaisumenetelmien testaamisen avulla. (Olkkonen 1994, 76–78.)

Kuten Ojasalo ym. kirjoittavat, myöskään tässä tutkimuksessa ei varsinaisia uusia innovaatioita ole tarkoitus Olkkosen määritelmän tavoin keksiä, vaan yhdistellä tietoperustasta esiin nousseita hyväksi havaittuja menetelmiä ja kehittää niiden pohjalta ehdotus uudesta palautemallista tutkimuksen tilaajalle. Tutkimuksessa on kuitenkin tavoitteena pyrkiä Olkkosen määritelmän mukaiseen koko ongelmatyyppiä selventävään ratkaisuun, jolloin myös muut kuin vapaata sivistystyötä tarjoavat oppilaitokset voivat hyödyntää tutkimuksen tuloksia omassa toiminnassaan. Tähän tavoitteeseen konstruktivisella tutkimusotteella on oikein toteutettuna edellytykset vastata. Sen sijaan Olkkosen esittämää ratkaisumenetelmien testausta ei tämän tutkimuksen kuluessa ollut mahdollista toteuttaa. Näiltä osin tutkimus jää Olkkosen määritelmän mukaan vajaaksi. Tosin Ojasalo ym. painottavat erityisesti tutkimustiedon osuutta konstruktivisessa tutkimuksessa. Tämä tutkimustieto rakentuu olemassa olevan teoreettisen tietämyksen sekä tutkimuksen empiirisen osion pohjalle. Varsinkin opinnäytetöissä he jättävät tutkijan varaan pohdiskelun siitä, kuinka selvä näyttö uuden mallin toimivuudesta tarvitaan, sillä konstruktivinen tutkimus voi kestää pitkään jos se toteutetaan lähestymistavalle tyypillisesti. Opinnäytetöistä tai muuhun kuin kohdeorganisaation aikatauluihin sidotuista töistä voikin puuttua menetelmien testaus ja se voidaan jättää arvioitavaksi myöhemmin. (Ojasalo ym. 2009, 65, 67–68.)

Ojasalo ym. eivät mainitse onko tällä asialla vaikutusta tutkimuksen laatuun, mutta pitävät tällaista menettelyä mahdollisena konstruktivisessa tutkimuksessa. Vaikka menetelmien testausta ei tämän tutkimuksen kuluessa ollut aikataulullisista syistä mahdollisuus toteuttaa, on tutkimuksen tuloksia tarkoitus soveltaa käytäntöön RKK:n tulevassa toiminnassa. Tätä edesauttaa se, että tutkimuksen tuloksena syntyvä ehdotus palautejärjestelmästä ei pyri yksityiskohtaisesti määrittelemään toimintatapoja, vaan sisältää suosituksia työkaluista joilla toimintaa voisi kehittää. Tällä tavoin on tarkoitus saada tutkimuksesta helposti lähestyttävä ja ideoita herättävä, jolloin RKK voi aikataulujen ja resurssien mukaan poimia kokeiltavaksi sopivaksi katsomiaan menetelmiä.

3.2 Tutkimusote

Tutkimusotteen valinnassa vuorottelivat laadullinen ja määrällinen ote. Aluksi tutkimus olikin tarkoitus toteuttaa määrällisenä keräten aineistoa strukturoiduilla lomakkeilla, mutta tutkimusstrategian vaihduttua myös tutkimusote vaihtui laadulliseksi, sillä tarkoitus oli empiirisesti tarkastella ilmiöitä ja asioita ilmiöiden takana. Myös tutkimusmenetelmä vaihtui tässä vaiheessa tapaustutkimuksesta konstruktiviseksi tutkimukseksi. Robsonin mallia mukaillen Hirsjärvi ym. esittävät kolme perinteistä tutkimusstrategiaa, jotka ovat luonteeltaan kokeellinen tutkimus, luonteeltaan määrällinen survey-tutkimus ja luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus (Hirsjärvi ym. 2009, 134; Robson 1995, 40). Hirsjärvi ym. eivät suoraan nimeä konstruktivista tutkimusta yhdeksi laadullisen tai määrällisen tutkimuksen lajeista. Sen sijaan laadullisten tutkimusmenetelmien listalta löytyvät toimintatutkimus ja tämän tutkimuksen kanssa tutkimustyyppin valinnassa kilpaillut tapaustutkimus. (Hirsjärvi ym. 2009, 162.) Lukan mukaan konstruktivinen tutkimus edellyttää suunnilleen samanlaista empiiristä työskentelytapaa kuin toimintatutkimuskin (Lukka 1999, 142), joten tässä valossa konstruktivista tutkimusta voidaan pitää laadullisena tutkimuksena.

Syy laadullisen tutkimusotteen käyttöön on se, että palautejärjestelmistä on saatavilla paljon laadukasta tietoa, koska sitä on tutkittu melkein sen syntyajoista lähtien. Tämän tutkimuksen aihepiiristä, eli opiskelijapalautteen antamisesta, on tutkimustuloksia saatavilla noin 1920-luvulta lähtien (Marsh 1987, 2). Aihe on

siis vanha, eikä tutkimuksen tarkoituksena ole löytää uusia aiheeseen liittyviä ilmiöitä. Laadullisesta tutkimusotteesta seuraa usein oletus, että myös asetetut tutkimuskysymykset ovat laadullisia, vaikka määrällistäkin otetta voitaisiin hyvin käyttää (Hirsjärvi & Hurme 2000, 21, 26). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti reaalielämän näkökulmasta. Toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, ei laadullisessa tutkimuksessa ole pyrkimyksenä todentaa olemassa olevaa teoriaa, vaan paljastaa uusia tapoja soveltaa nykyistä tietämystä. Laadullinen tutkimus on luonteeltaan induktiivinen, vaikka Grönfors (1982, 145) yhdistää siihen myös deduktiivisia elementtejä. Empiiriset havainnot tutkimuksen aikana, kirjallisuus, muistiinpanot, ajatukset ja tuntemukset auttavat johdattelemaan tutkimusta kohden uusia selitysmalleja ja teoreettista pohdiskelua. (Hirsjärvi ym. 2009, 129, 161, 266–267.) Tässä tutkimuksessa käytetty ote sisältää juuri sen mitä Hirsjärvi ym. edellä totesivat. Tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa uutta teoriaa, vaan soveltaa jo olemassa olevaa teoriaa ja pyrkiä tämän sekä induktion avulla tuottamaan uutta tietämystä tavoista kehittää ja hyödyntää opiskelijapalautejärjestelmiä.

3.3 Aineiston keruu ja analysointi

3.3.1 Aineistonhankintamenetelmän valinta

Aineistonhankinnan kannalta konstruktiiivisessa tutkimuksessa tyypillisiä menetelmiä ovat Ojasalon mukaan havainnointi, ryhmäkeskustelut, kyselyt ja haastattelut. Lukka lisää tähän listaan myös kommunikaation tutkittavan organisaation kanssa (Lukka 1999, 142). Aineistoa voidaan kerätä ja sitä suositellaankin kerättäväksi monin eri tavoin, sillä konstruktiiivisen tutkimuksen lähestymistapa ei varsinaisesti rajaa pois mitään menetelmää. Oleellista olisi tuntee tulevien käyttäjien tarpeet ja tehdä yhteistyötä jo varhaisessa vaiheessa. (Ojasalo ym. 2009, 68.) Käyttäjien tarpeita voidaan kartoittaa tutkimalla esimerkiksi kirjeitä ja virallisia dokumentteja, jotka ovat narratiivisen tutkimuksen keinoja (Hirsjärvi ym. 2009, 217), mutta yhtä hyvin näitä keinoja voitaisiin soveltaa myös konstruktiiivisessa tutkimuksessa. Aineistoa voidaan hankkia edellä esitetyillä niin sanotuilla primaarisilla tavoilla, mutta siihen on olemassa myös sekundaarinen tapa. Se-

kundaarinen tapa tarkoittaa muiden tutkijoiden keräämän aineiston hyödyntämistä ja se voi auttaa ratkaisemaan osan tutkimuskysymyksistä. (Hirsjärvi ym. 2009, 186.)

Tämän tutkimuksen primaariaineisto sisältää pääosin empiirisen osion haastattelujen avulla hankittua verbaalista aineistoa sekä jonkin verran tutkijan itsensä opetustyössään keräämää kirjallista opiskelijapalauteaineistoa. Aiempien tutkimusten tuloksia hyödynnetään tutkimuksen tietoperustassa, mutta niiden aineistoja ei Hirsjärven ym. esittämällä tavalla käytetä sekundaariaineistona. Hirsjärven mukaan tutkimuksen arvo ei määräydy sen perusteella, miten aineisto on hankittu. Valmiin aineiston hyödyntäminen kuitenkin edellyttää muokkausta, yhdistelemistä ja tulkintaa, jotta sen voi kytkeä osaksi omaa tutkimusta. Aineistoja voi käyttää oman aineiston vertailuun, täydentämiseen tai analysoida niitä kokonaan uudelleen. (Hirsjärvi ym. 2009, 186, 189.) Jälkimmäisestä on esimerkki luvussa 2.5.4, jossa Marsh ja Roche ovat uudelleenanalysoineet Greenwaldin ja Gillmoren käyttämän aineiston ja päätyneet kokonaan toisenlaisiin tuloksiin.

Valmiiden aineistojen hyödyntäminen olisi haastavaa, sillä kurantin aineiston hankkiminen ja sen muokkaaminen veisi liikaa aikaa. Lisäksi tutkimuksen aineisto analysoidaan teoriasidonnaisesti ja teoriasidonnaisessa analyysissä sekundaariaineisto olisi kyettävä sovittamaan saman taustateorian alle, jotta tiedot tulisivat vertailukelpoisiksi. Tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ympäriltä löytyy kuitenkin yleisesti ottaen paljon laadukasta tutkimusmateriaalia, joten sekundaariaineiston käyttö ei ollut tutkimuksen kannalta oleellista. Myös sähköpostihaastattelua käytettiin hankittaessa tietoa tutkimuksen tilaajalta, mutta tästä sähköpostien vaihdosta ei ole tehty erillistä analyysiä, sillä kysymykset ovat olleet määrällisesti vähäisiä ja saadut vastaukset yksikäsitteisiä.

Aineistonhankintamenetelmää valittaessa vaihtoehtoja rajasivat tutkimuksen tyyppi ja tutkimusote sekä käytettävissä olevat resurssit ja tiukka aikataulu. Lopulta aineistonhankintamenetelmäksi valikoituivat haastattelut, jotka toteutettiin sekä kasvotusten että tietokoneen avulla käyttäen erästä yleisesti käytössä olevaa yhteysohjelmää. Haastattelu valikoitui aineistonhankintamenetelmäksi lä-

hinnä siitä syystä, että muita menetelmiä kuten havainnointia, ryhmäkeskustelua ja kyselyitä ei ollut mahdollista RKK:n loma-aikana hyödyntää, vaikka käytettävä tutkimusote olisikin nämä vaihtoehdot mahdollistanut. Hirsjärven ym. mukaan haastattelu on aineistonkeruumenetelmänä joustava. Aineiston keruuta ja haastatteluaiheiden järjestystä on mahdollista säätää tilanteen mukaan, joten haastattelu mahdollistaa paremmin myötäelämisen yhdessä haastateltavan kanssa. Tällöin saatuja vastauksia on helpompi tulkita. Jotta haastattelu onnistuu, pitää sen suunniteluun ja toteutukseen panostaa. Hyvällä suunnittelulla voidaan vähentää haastattelutilanteeseen liittyviä virhelähteitä. (Hirsjärvi ym. 2009, 204–207.) Tarkasteltavan ilmiön luonteen ja haastateltavien kirjavuuden vuoksi joustavuus oli aineistohankintamenetelmässä tärkeässä roolissa. Joustavuuden tuli näkyä myös haastattelumuodon valinnassa, jossa sillä oli hyvin suuri painoarvo.

Hirsjärven ja Hurmeen mukaan myös haastattelu on terminä ongelmallinen, sillä se voidaan ymmärtää hyvin monella eri tavalla. Paneutumatta lähemmin termin metodologiaan voidaan kiteyttää, että haastattelu on ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa, joka tähtää informaation keräämiseen. Suunnitelmallisuutensa puolesta se eroaa esimerkiksi kahvipöytäkeskusteluista, jotka ovat hyvin spontaaneja. Haastattelulla saatua tietoa voidaan käyttää tutkimusongelman ratkaisemiseen kun tieto on ensin tieteellisin menetelmin varmennettu ja tiivistetty. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 42.)

Myös käytettyjen haastattelulajien valikoima on varsin määrittelemätön. Periaatteessa strukturoitu lomakehaastattelu muodostaa yhden luokan ja kaikki muut haastattelulajit toisen luokan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 43.) Wengraf tekee jaon strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välillä sen mukaan kuinka suunnitelmallista se on (Wengraf 2001, 60–61). Hirsjärven ym. mukaan haastattelumenetelmät voidaan edelleen jakaa kolmeen ryhmään, joita ovat strukturoitu haastattelu, eli lomakehaastattelu, puolistrukturoitu haastattelu ja strukturoimaton, eli avoin haastattelu (Hirsjärvi ym. 2009, 208–209). Puolistrukturoitua haastattelua Hirsjärvi ja Hurme nimittävät teemahaastatteluksi, vaikka täsmentävät, että tyyli on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. Teemahaastattelu ei edellytä jotain tiettyä kokeellisesti aikaansaatua yhteistä ko-

kemusta, vaan perustuu haastateltavien omakohtaisiin kokemuksiin ja subjektiivisiin näkemyksiin asioista. Haastattelua kuljetetaan eteenpäin ennalta määritettyjen teemojen varassa ja tästä tulee myös haastattelulajin nimi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 42, 48.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoitua haastattelua, jota Hirsjärven ja Hurmeen tavoin myöhemmin kutsutaan teemahaastatteluksi. Haastattelun tarkoituksena oli kerätä empiiristä aineistoa tutkimuksen keskeisistä aiheista. Tavoitteena oli saada uusia näkemyksiä jo olemassa olevan tietoperustan rinnalle suhteessa tutkimuksessa käsiteltävään ilmiöön. Hirsjärven ym. mukaan teemahaastattelu vastaa hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia (Hirsjärvi ym. 2009, 208). Teemahaastattelu tarjosi aloittelevalle tutkijalle parhaat edellytykset onnistumiseen, sillä strukturoitu lomakehaastattelu olisi tutkimuksen laadullisen luonteen vuoksi ollut haastava toteuttaa ja avoin haastattelu olisi vaatinut syvällisempää asiantuntemusta haastattelutekniikasta sekä liikaa ajallisia resursseja. (Hirsjärvi ym. 2009, 208–209.)

Grönforsin mukaan haastatteluiden avulla pikemminkin täydennetään osallistumisen ja havainnoinnin avulla kerättyä materiaalia kuin käytetään haastattelua yksinomaisena tapana kerätä aineistoa (Grönfors 1982, 106). Hirsjärven ym. teksteistä on tulkittavissa, että haastattelu soveltuu myös ainoaksi tavaksi kerätä aineistoa, mutta tiedonkeruumenetelmien tulee olla joka tapauksessa hyvin perusteltuja (Hirsjärvi ym. 2009, 185, 205). Tässä tutkimuksessa haastattelut muodostavat suurelta osin tutkimuksen empiirisen osion, mutta niiden lisäksi on käytetty tutkijan omaa opetuksen yhteydessä keräämää aineistoa, joka koostuu opiskelijapalautteista. Tutkimuksen aikana kerätty laaja tietoperusta ja tutkijan työssään keräämä aineisto auttaa tekemään tutkimuksesta validin ja reliaabelin kokonaisuuden. Myös Grönforsin toivomaa havainnointia on kevään kuluessa käytetty, mutta se on ollut Hirsjärven ym. määritelmään verrattuna lähempänä arkipäivän tarkkailua kuin tieteellistä toimintaa, eikä näin ollen sovellu suoraan tutkimuksen aineistoksi (Hirsjärvi ym. 2009, 212). Tutkijan opetustyössä tekemiä havaintoja on kuitenkin käytetty hyväksi teemahaastattelun rungon laadinnassa luvussa 3.3.3.

3.3.2 Haastateltavien valinta

Haastateltavien valinnassa olennaista on miettiä ketä haastatellaan, miksi haastatellaan ja kuinka monta haastateltavaa tarvitaan, jotta tutkija saa tarvitsemansa tiedot. Tutkimuksen tarkoitus ja käytettävä tutkimusote antavat vihjeitä ratkaisuihin. Esimerkiksi tapaustutkimuksessa jopa yksi haastateltava voi riittää kun taas survey-tyyppisessä tutkimuksessa haastateltavia voi olla paljon enemmän. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, jollainen tämäkin tutkimus on, ei välttämättä pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan ymmärtämään tai saamaan uusia näkökulmia tapahtumiin ja ilmiöihin. Haastattelujen tavoite voi näin ollen täytyä jo muutamaa tutkimuksen kannalta oikeaa henkilöä haastattelemalla. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58–59.)

Haastateltavien valinta tapahtui tietoperustan kirjoittamisen aikana, jolloin esiin nousseet nimet ja haastattelukysymykset alkoivat hahmottua sitä mukaan kun tutkimus eteni. Aluksi tarkoitus oli haastatella vain tutkimuksen aihealueen asiantuntijoita, mutta varsin pian huomasin, että aitoja kehitysajatuksia ja todellista muutosta on mahdollista saada aikaan kun otetaan huomioon myös henkilöt, joiden tarpeista koko tutkimusta alun perin alettiin tehdä. Tämä lienee myös Hirsjärven ja Hurmeen alkuperäinen ajatus kun he esittävät haastateltavaksi sellaisia henkilöitä, joilta tutkimuksen kannalta tarpeellinen tieto olisi saatavissa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58). Myöhemmin ajateltuna tämän loogisen, ja tutkimuksen uskottavuuden kannalta tärkeän havainnon seurauksena, tutkimukseen valikoitui viisi haastateltavaa, joista kolme on aihealueen asiantuntijoita ja kaksi opetusorganisaatioiden palveluja hyödyntäviä opiskelijoita, joilla molemmilla on pitkä empirinen kokemus opiskeluorganisaationsa palautekanavista.

Asiantuntijat ovat kahdessa tapauksessa oman organisaationsa palautejärjestelmien parissa pitkään työskennelleitä ja yhdessä tapauksessa kyseisiä palautejärjestelmiä tutkineita henkilöitä, joilla kaikilla on akateeminen loppututkinto. Heillä on joko suoraa tai välillistä kokemusta organisaation opiskelijapalautejärjestelmien kehittämisestä. Yksi heistä on myös ollut mukana kirjoittamassa tämän tutkimuksen lähteenä käytettyä kirjallisuutta. Opiskelijoista toinen on graduaiheessa oleva aikuisopiskelija, jolla on yli kahdeksan vuoden kokemus

oman opiskeluorganisaationsa palautejärjestelmistä. Toinen opiskelija on korkeakoulun nuorisoasteen neljännen vuosikurssin opiskelija, joka on osallistunut opiskelunsa aikana aktiivisesti opiskelijatoimintaan ja omaa kokemusta organisaation opiskelijapalautejärjestelmästä. Nämä opiskelijat tuovat tarpeellisen palautejärjestelmien käyttäjätason näkökulman tutkimukseen.

Edellä esitetyillä haastateltavilla on kaikilla pitkäaikaista kokemusta opiskelijapalautejärjestelmistä. Koska mukaan otettiin myös kaksi opiskelijaa mahdollisine erilaisine näkemyksineen, voidaan aiheellisesti esittää kysymys vaikuttaako tämä tutkimuksen validiteettiin? Kuten Hirsjärvi ja Hurme jo aikaisemmin totesivat, tutkimuksessa on tärkeää valita tutkimuksen kannalta oikeat henkilöt, joilla voidaan olettaa olevan oleellinen tietämys. Voidaan ajatella myös niin, että pelkästään kaksi opiskelijahaastattelua olisi saattanut jo olla riittävä määrä saattamaan tutkimuksen saturaatiopisteeseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 60). Saturaatio tapahtuu kun samat asiat alkavat kertautua haastatteluissa, eivätkä uudet haastattelut enää tuo tutkimusongelman kannalta uutta tietoa (Hirsjärvi ym. 2009, 182). Näin ollen uusien näkökulmien ja ymmärryksen saavuttaminen, jota ratkaisulla haettiin, on sopusoinnussa kvalitatiivisen tutkimusotteen kanssa.

Asiantuntijaa ei voi kuitenkaan täysin rinnastaa tavalliseen haastateltavaan. Alastalon ja Åkermanin mukaan asiantuntijahaastatteluilla on tarkoitus kuvata jotain historiallisesti ainutkertaista tapahtumaa, esimerkiksi jonkin suunnitteluprosessin kulkua. Asiantuntijahaastattelu eroaa perinteisestä haastattelusta haastattelun toteutuksen ja analyysivaiheen osalta. Ongelmallinen on kaksoisrooli tutkittavan ilmiön asiantuntijana ja tutkimuksen kohteena, joka erottaa asiantuntijahaastattelut yleisestä tavasta ajatella haastateltava oman elämänsä ja kulttuurinsa asiantuntijana. Asiantuntija voi antaa vääristettyjä vastauksia oman asemansa vuoksi joko niitä kaunistellen, niistä vaieten tai suoranaisesti valehdellen. Lisäksi asiantuntijahaastatteluissa on tyypillistä räätälöidä haastattelurunko haastateltavan mukaan. Haastattelurungon räätälöinnissä tulisi ottaa huomioon asiantuntijan aikaisemmat haastattelut ja julkaisut samoin kuin haastateltavan asema suhteessa tutkittavaan ilmiöön tai prosessiin. (Alastalo & Åkerman 2010, 372–374, 378–379.)

Tässä tutkimuksessa käsiteltävä ilmiö ei ole historiallisesti ainutkertainen, vaan liittyy suurempaan historialliseen muutokseen, joka on käynnistynyt jo viime vuosisadan alkupuolella. Tutkimuksessa ei myöskään tutkita mitään yksittäistä prosessia (vrt. palautekanavaa), vaan laajempaa kokonaisuutta (vrt. palautejärjestelmä). Haastattelurunkoa ei ollut tarpeen räätälöidä haastateltavien mukaan, koska valittu haastattelumenetelmä on jo lähtökohtaisesti joustava ja lisäksi haastattelurunko on suunniteltu siten, että se mahdollistaa haastattelun kannalta tarpeellisen liikkumavaran haastateltavan taustasta riippumatta. Alastalon ja Åkermanin mukaan asiantuntijahaastattelut tuottavat aina myös muuta aineistoa, jota voidaan käyttää laajemmassa kontekstissa (Alastalo & Åkerman 2010, 74–375). Tutkimuksen asiantuntijahaastattelut ja opiskelijahaastattelut täydentävät toisiaan. Tämä auttaa parantamaan tutkimuksen valideettia vähentämällä Alastalon ja Åkermanin mainitseman haastateltavan kaksoisroolin vaikutuksia, jolloin asiantuntijoiden mahdollisesti värittyneet lausunnot eivät kritiikittömästi korostu tutkimuksessa.

3.3.3 Haastattelun suunnittelu

Hirsjärvi ja Hurme määrittelevät puolistrukturoidun haastattelun teemahaastatteluksi. Teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan tutkijan määrittelemien teemojen ympärille ja siitä puuttuu strukturoidulle haastattelulle tyypillinen kaavamaisuus. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48). Wengrafin mukaan näin yksiselitteistä jakoa ei voida tehdä, vaan raja strukturoidun ja strukturoimattoman välillä on häilyvä vaihdellen sen mukaan, kuinka valmisteltuja tutkijan kysymykset ja interventiot ovat. Pääsääntöisesti strukturoimaton tyyppi tähtää mallien ja teorioiden rakentamiseen, kun taas strukturoitu tyyppi tähtää niiden testaamiseen. (Wengraf 2001, 60–61.)

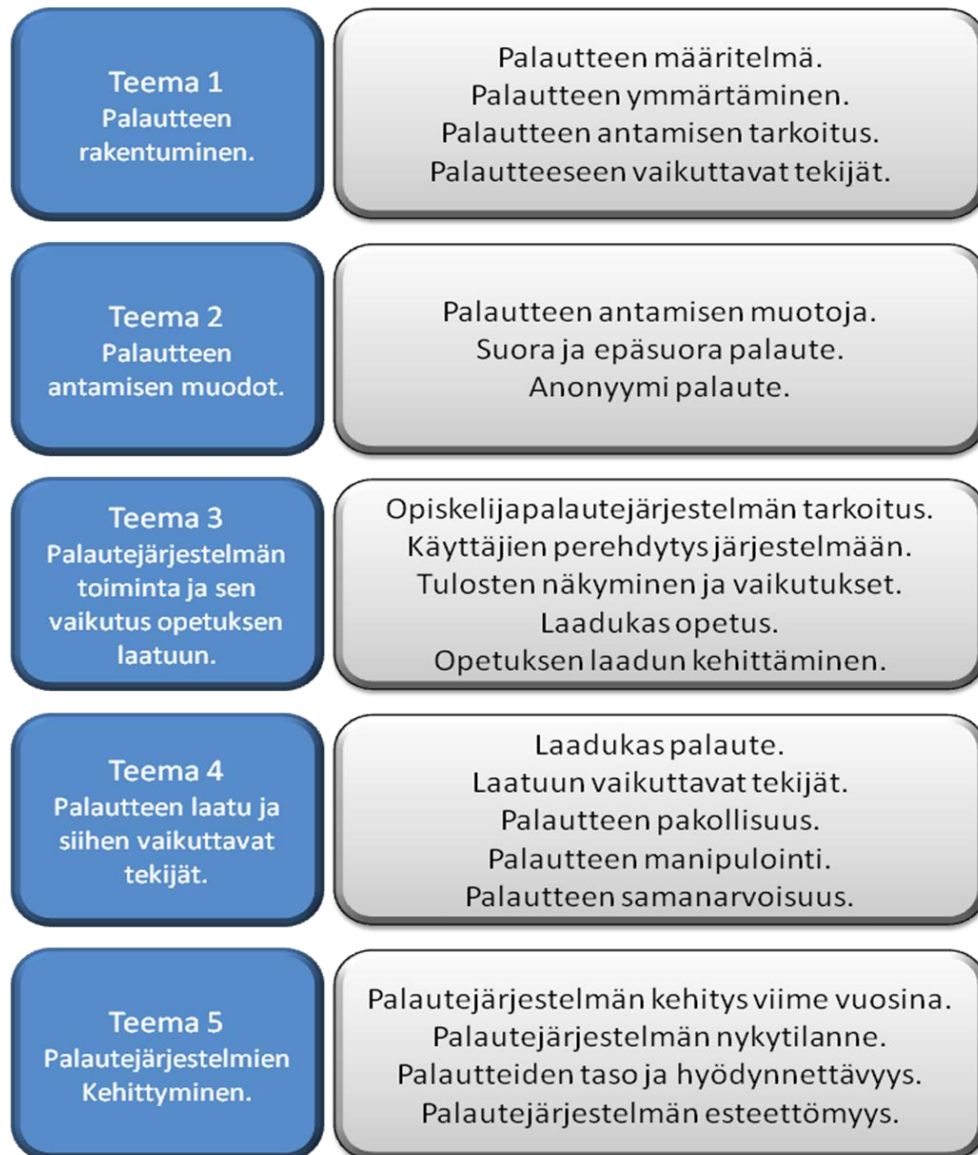
Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kehittää ja ideoida uusia malleja ja näkökulmia tutkittavaan ilmiöön olemassa olevan tietoperustan pohjalta. Tämän mahdollistaa tutkimuksessa käytetty tutkimustyyppi ja sitä tukemaan valittu tutkimusmenetelmä. Tällöin haastattelumenetelmänä Wengrafin mukaan kyseen tulisi menetelmä, joka on lähellä strukturoimatonta haastattelua. Tämän

vuoksi tutkimuksen teemahaastattelu suunniteltiin Hirsjärven ja Hurmeen mallin mukaiseen avoimeen haastattelutyyppiin pohjautuen.

Vaikka teemahaastattelu menetelmänä sopii hyvin kvalitatiiviseen tutkimukseen, sisältää se strukturoimattoman luonteensa vuoksi muutamia ongelmallisia piirteitä koskien teema-alueiden määrittelyä. Yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelua kuljetetaan olennaisten teemojen varassa, jolloin tutkittavien näkökulma haastattelun aikana korostuu. Tässä on myös kyselyn ja haastattelun periaatteellinen ero. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48, 66, 208; Hirsjärvi ym. 2009, 205.) Puolistrukturoitu ja strukturoimaton teemahaastattelu ovat vaikeampia toteuttaa kuin strukturoitu haastattelu. Haastattelu täytyy suunnitella ja valmistella huolellisesti. Lisäksi varsinainen haastattelu vaatii taitoa ja luovuutta ja haastattelun jälkeinen analyysi ja tulkinta vievät aikaa. Hyvin tehtynä se kuitenkin antaa parempia tuloksia kuin strukturoitu haastattelu. (Wengraf 2001, 5.)

Haastattelun avulla on tarkoitus kerätä aineisto, jonka pohjalta voidaan tehdä tutkittavaa ilmiötä koskevia päätelmiä. Haastattelu voidaan edelleen jakaa suunnitteluvaiheeseen, haastatteluvaiheeseen ja analyysivaiheeseen. Haastattelurungon suunnittelu lähtee liikkeelle suunnitteluvaiheesta. Tässä vaiheessa olennaisia ovat tutkimusongelmat ja tutkittavat ilmiöt, jotka muodostavat pääkäsitteet seuraavaksi suunniteltaville teema-alueille. Teema-alueet muodostavat haastattelun rungon ja haastattelutilanteessa teema-alueita tarkennetaan kysymyksillä niin pitkälle kuin tarkoituksenmukaista on. Teemoja määritellessään tutkija samalla rajaa tutkittavaa ilmiötä sen perusteella mitä päätelmiä hän haluaa aineistosta tehdä. Mitä väljempi rajaus on, sitä avoimemmaksi haastattelu luonne muuttuu. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66–67.)

Tässä tutkimuksessa teemat on muodostettu tietoperustan ja tutkijan aikaisemmin keräämän aineiston analysoinnin perusteella. Teemat, samoin kuin haastateltavien valinnat ja muutamat haastattelukysymykset, tarkentuivat tämän prosessin kuluessa. Teemojen määrittelyn aikana myös tutkimuskysymyksiä, ilmiöitä ja aiheen rajausta tarkasteltiin uudelleen, jotta lopulliset teemat saatiin Hirsjärven ja Hurmeen esittämällä tavalla muodostettua. Kuviossa 5 on esitetty lopullisen haastattelun runko.



Kuvio 5. Teemahaastattelurunko ja tarkennukset

Haastattelurunko muodostui viidestä teemasta. Jokaiseen teemaan on tietoperustan mukaan määriteltä muutamia teeman kannalta tärkeitä tarkennuksia. Tarkennukset auttoivat tutkimuksen kannalta oleellisten asiakokonaisuuksien muistamisessa, mutta ne eivät enää rajanneet haastattelua teeman sisällä. Haastateltavan annettiin puhua vapaasti teeman rajaamista asioista ja samalla vältettiin tilanne, jossa sekä teema että tarkennukset olisivat rajanneet käsiteltävää aihetta. Tästä olisi mahdollisesti ollut seurauksena tutkijan näkemyksen korostuminen ja tutkimuksen validiteetin heikkeneminen. Vaikka teemat on suunniteltu pääosin tietoperustan perusteella, käytettiin myös tutkijan aikaisemmin keräämää aineistoa ja kokemusperäistä tietoa hyväksi laadittaessa haastattelun runkoa. Tämä näkyy esimerkiksi esteettömyyden huomioimisena

teemassa 5. Tästä aiheesta ei materiaalin läpikäymisen aikana löytynyt näkemyksiä tietoperustaan, mutta omiin kokemuksiini perustuen tutkimuskysymyseen 4.1 ei voida perustellusti vastata jos tätä asiaa ei huomioida suunniteltaessa palautteen keräämisen malleja RKK:lle.

3.3.4 Haastattelun toteutus

Haastattelut toteutettiin yhtä Internetin välityksellä tehtyä etähaastattelua lukuun ottamatta kasvotusten, joista viimeisessä oli mukana kaksi haastateltavaa. Koska tutkimuskirjallisuus puhuu puhelinhaastatteluista, myös tässä tutkimuksessa etähaastattelusta käytetään myöhemmin nimeä puhelinhaastattelu. Puhelinta käytettiin tutkimuksessa siksi, että se oli ainut järkevä tapa suorittaa haastattelu maantieteellisesti kaukana sijaitsevan haastateltavan kanssa. Molemmat haastattelumenetelmät sopivat kuitenkin hyvin tutkijan luonteeseen, artikuloitavuuteen ja aikaisempaan kokemukseen vastaavista tilanteista. Seuraavissa kappaleissa lähestytään haastattelumenetelmää puhelinhaastattelun näkökulmasta reflektoiden sitä perinteiseen haastatteluun. Tämä johtuu siitä, että haastattelumenetelmät ovat periaatteiltaan samanlaiset. Aineiston analyysi kuitenkin suoritettiin semanttisesti (ks. luku 3.4.3) ja semanttisessa analyysissä lähinnä visuaalisen palautteen puute voi vaikuttaa haastateltavan sanomaan kun haastattelu suoritetaan puhelimitse (Novick 2008, 393–394; Hirsjärvi & Hurme 2000, 140). Siksi menetelmien käsittelyn painopiste on puhelinhaastattelussa.

Hirsjärven ja Hurmeen mukaan puhelinhaastattelussa käytettävä tekniikka poikkeaa joiltain osin perinteisestä kasvokkain tapahtuvasta haastattelusta. Esimerkiksi puheen tulisi olla hitaampaa ja kysymysten lyhyempiä. Aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu perustuu suoraan dialogiseen vuorovaikutukseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48, 65.) Novick on tehnyt meta-analyysia julkaisuista, jotka käsittelevät puhelinhaastatteluja laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Analyysi paljasti, että tutkijat ovat nähneet puhelinhaastattelun hyviksi puoliksi kustannustehokkuuden, saavutettavuuden, tutkijan turvallisuuden, tilojen helppomman valinnan, haastateltavan anonymiteetin ja yksityisyyden säilymisen sekä sosiaalisen paineen vähenemisen. Haastateltavat voivat tuntea olonsa

rennoksi omassa itse valitsemassaan haastattelutilassa ja he voivat puhua vapaasti ja jakaa yhteisymmärryksessä tutkijan kanssa hyvinkin henkilökohtaista informaatiota samalla kun tutkija voi tehdä muistiinpanoja huomiota herättämättä. Puhelinhaastattelun puutteita analyysi paljasti seuraavasti: puhelimella ei välttämättä ole mahdollista tavoittaa kohdehenkilöitä, visuaalinen palaute puuttuu ja ympäristöstä aiheutuu haastatteluun häiriötekijöitä, joka tosin todettiin olevan myös kasvotusten tapahtuvan haastattelun ongelma. Lisäksi puhelinhaastattelu täytyy pitää lyhyempänä ja tämä voi vähentää syvällisen keskustelun määrää. (Novick 2008, 393–394.)

Tutkijoiden mukaan kasvotusten tapahtuvaan haastatteluun verrattuna puhelinhaastattelu ei ole yhtä mukautuva ja monikäyttöinen. Paradigmana näyttäisi olevan se, ettei puhelinhaastattelu ole tapa tehdä laadullista haastattelua lähinnä visuaalisen palautteen puuttumisen vuoksi. Monet tutkijat kuitenkin myöntävät, että puhelinhaastattelulla on potentiaalia. Tutkimusten valossa on toistaiseksi liian aikaista sanoa, kumpi menetelmä on parempi, kasvokkain tapahtuva haastattelu vai puhelinhaastattelu (Novick 2008, 393–394.) Visuaalisen palautteen puute voisi viitata tapauksiin, joissa käytetään keskusteluanalyysiä, joka edellyttää tarkkaa ja yksityiskohtaista keskustelun litterointia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 140). Näissä tapauksissa kasvokkain tapahtuva haastattelu voikin olla ainoa varteenotettava keino. Tutkijoiden mainitsemiin puutteisiin kiinnitettiin huomiota haastattelujen suunnittelun aikana. Saavutettavuutta pyrittiin parantamaan ja kohdeympäristöstä aiheutuvia häiriötekijöitä ehkäisemään sopimalla haastattelu aika mahdollisimman väljään saumaan, jolloin haastateltava oli todennäköisesti muun maailman tavoittamattomissa. Koehaastattelu puolestaan jo osoitti sen, että syvällisen keskustelun määrä oli tutkimustarkoituksiin täysin riittävä ja tämä realisoitui myös varsinaisia haastatteluja analysoitaessa.

Puhelinhaastattelun järjestelyissä tulee ottaa huomioon haastattelun ajankohta, kesto ja haastatteluvälineistö (Hirsjärvi ym. 2008, 73, 84–89). Puhelinhaastattelu suoritettiin aamupäivällä, joka tuntui sopivan haastateltavalle parhaiten. Kasvotusten tapahtuneet haastattelut suoritettiin iltapäivällä. Haastattelut oli sovittu yleensä muutamaa päivää aikaisemmin, joten erillistä muistutusta ei haastateltaville enää tarvinnut edellisenä päivänä lähettää. Sen sijaan saatekirjeen lähet-

tämistä oli mietittävä tarkkaan, sillä tutkimuksen kannalta voi olla parempi, mitä vähemmän haastateltava tietää etukäteen haastattelun teemoista. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan tutkimuksen esittely ei saisi vaikuttaa myöhempiin haastatteluvastauksiin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 86). Hirsjärvi ym. kuitenkin suosittavat saatekirjeen lähettämistä tai muuta alustuksenomaista yhteydenottoa ennen puhelinhaastattelua, jotta haastateltava saa mahdollisuuden esittää tutkimusta koskevia kysymyksiä (Hirsjärvi ym. 2008, 64). Tätä mieltä on myös Wengraf, jonka mielestä kirjeeseen olisi hyvä sisällyttää maininta aikatauluista, materiaali-tarpeista, haastattelun tarkoituksesta ja siitä, että haastattelu tehdään luottamuksellisesti (Wengraf 2001, 192). Haastateltaville voi kertoa tutkimuksesta myös laajemmin, jotta haastateltava saataisiin miettimään ennalta käsiteltävää aihetta ja haastattelusta tulisi näin ollen mahdollisimman rikas.

Saatekirjeen lähettämisen sijaan päädyin kuitenkin siihen, että tutkimukseen osallistumisen kannalta olennainen tieto oli esitetty jo siinä vaiheessa kun tapaamisjärjestelyistä sovittiin sähköpostitse kunkin haastateltavan kanssa. Loput tarpeelliset tiedot voisin kertoa haastattelun aikana. Näin ollen erillistä saatekirjettä ei ollut tarpeen lähettää. Informaation rajoittamisen perimmäinen tarkoitus oli, että haastattelun aikana saadut vastaukset olisivat mahdollisimman spontaaneja, eikä haastateltava olisi muodostanut ennakolta asiayhteyksiä haastattelun teemojen ympärille. Haastatteluiden jälkeen kuitenkin huomasin, etten ollut antanut kaikkia eettisen tutkimuksen kannalta olennaisia tietoja. Tästä syystä informoin haastateltuja vielä jälkikäteen muutamista, lähinnä kerätyn aineiston käsittelyyn ja säilyttämiseen liittyneistä asioista. Näitä asioita on käsitelty tarkemmin luvussa 3.3.5.

Kasvokkain tapahtuneiden haastattelujen aikana käytössäni oli äänentallennuslaite, teemahaastattelurunko ja tyhjää paperia muistiinpanoja varten. Etäyhteyden aikana käytin lisäksi tietokonetta ja kuulokemikrofoniyhdistelmää. Haastatteluun käytetyssä yhteysohjelmassa ei ollut nauhoitusmahdollisuutta, joten nauhoitukseen käytettiin ulkopuolisen toimittajan valmistamaa ohjelmaa. Ohjelma tallensi haastattelun suoraan tietokoneelle. Myös muut haastattelut siirrettiin äänentallennuslaitteesta tietokoneelle analysointia varten. Taulukkoon 1 on koottu tiedot haastatteluista.

Taulukko 1. Tutkimushaastattelut

Haastattelu	Päivämäärä	Kokonaiskesto	Asiakesto
H1	21.8.2014	1 tunti 25 minuuttia	1 tunti 15 minuuttia
H2	22.8.2014	1 tunti 40 minuuttia	1 tunti 35 minuuttia
H3	26.8.2014	1 tunti 15 minuuttia	1 tunti 3 minuuttia
H4 ja H5	27.8.2014	1 tunti 35 minuuttia	1 tunti 16 minuuttia

Monet tutkijat suosittelevat eräänlaista esilämmittelyä ennen varsinaisen haastattelun alkua. Grönfors suosittelee käyttämään ”verryttelykysymyksiä”, joiden tarkoituksena on luoda haastattelulle otollinen ilmapiiri (Grönfors 1982, 107). Hirsjärvi ja Hurme suosittelevat käymään lyhyen vapaan keskustelun ennen varsinaisen haastattelun alkamista. Tämä auttaa luottamuksen luomisessa tutkijan ja haastateltavan välille. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 90.) Wengraf mainitsee viiden minuutin mittaisen lämmittelyjakson ennen varsinaista haastattelua, mutta ei kerro tarkemmin mitä tämä lämmittelyjakso pitää sisällään ja mikä on sen tarkoitus (Wengraf 2001, 192).

Haastattelijana koin luonnollisena ja ihmisten jokapäiväiseen kanssakäymiseen liittyvänä asiana käydä lyhyt vapaa keskustelu ennen ja jälkeen haastattelun. Tämä tutkimuksen kannalta epäolennainen vapaan keskustelun osuus on vähennetty haastattelun kokonaiskestosta. Tällöin on saatu asiakeston osuus, joka on suhteessa haastatteluiden keston varsin korkea. Tämä johtuu oletta- vasti siitä, että haastateltavat olivat kukin omalla tahollaan kiireisiä ihmisiä ja haastattelutilanne sinällään ei aiheuttanut sellaisia jännitteitä, joihin olisi ollut tarpeellista esimerkiksi johdannon avulla puuttua, vaan haastateltavat pystyivät suhtautumaan haastatteluun osana jokapäiväistä arkea. Jännitteiden syntymisen ennaltaehkäisyssä auttoi myös aihepiiri, joka oli helposti lähestyttävä, eikä sisältänyt arkaluonteisia asioita.

Alastalon ja Åkermanin mukaan aiemmissa haastatteluissa ilmenneitä asioita voi kertoa seuraavalle haastateltavalle. Tämä antaisi haastateltavalle mahdollisuuden aiemmin esitetyn tiedon täydentämiseen. (Alastalo & Åkerman 2010, 390.) Hirsjärven ja Hurmeen mukaan tällainen ei ole suotavaa, sillä se heikentää tutkimuksen sisäistä validiteettia (ks. luku 5.3.2) (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72, 188). Haastatteluissa noudatettiin Hirsjärven ja Hurmeen esittämää tapaa ja

pidättäytyttiin kertomasta tietoisesti mitään edellisissä haastatteluissa saatua informaatiota. Haastatteluun suhtauduttiin muutenkin hyvin neutraalisti ja vältettiin tekemästä vastakkainasettelua aineiston ja haastateltavien kanssa. Tutkijan objektiivista roolia on Kuulan mukaan joidenkin tutkijoiden toimesta kyseenalaistettu. Esimerkiksi vastatulkintojen esittäminen voisi joissain tilanteissa olla perusteltua jos se ei aiheuta vastakkainasettelua. Haastattelujen onnistumisen kannalta tutkijan neutraalius ei kuitenkaan ole huono vaihtoehto, sillä vastatulkintojen esittäminen ei ole riskitöntä. (Kuula 2006, 154–155.)

3.3.5 Haastatteluiden etiikka

Tutkimuksen taustamateriaaliin perehtyessäni olen kiinnittänyt huomiota siihen, kuinka vähän painoarvoa tutkimuksen etiikka saa. Tässä kappaleessa käsitellään kootusti niitä asioita, joita on ripoteltu kirjoitetun ja verbaalisen viestinnän joukkoon aineiston keräämisen ja haastatteluiden toteutuksen aikana. Kappaleen on tarkoitus antaa lyhyt yhteenveto varsinkin kaikille tutkimukseeni osallistuneille siitä, miten tutkimuksen aineisto on kerätty ja miten sitä on käsitelty. Hirsjärven ym. mukaan aineiston avoin ja kaikille osapuolille läpinäkyvä käsittely on osa hyvää tieteellistä käytäntöä, jota eettisesti oikeaoppinen tutkimus edellyttää. Opiskelijoiden tulisikin Hirsjärven ym. mukaan jo varhain harjaantua pohtimaan tutkimuseettisiä kysymyksiä. (Hirsjärvi ym. 2009, 23–25.)

Tässä tutkimuksessa ei ole tehty kirjallisia sopimuksia tutkimushaastatteluihin liittyen. Kuulan mukaan *”laillisesti sitova suostumus syntyy myös tilanteissa, joissa tutkittava suostuu osallistumaan tutkimukseen, vaikka kirjallisia sopimuksia ei missään vaiheessa allekirjoitettaisi”*. Kirjallinen lupa tarvitaan kuitenkin aina kun tutkimuksessa käsitellään arkaluonteisia henkilökohtaisia tietoja ja aineisto on tarkoitus säilyttää jatkotutkimuksia varten tunnisteellisena. (Kuula 2006, 100, 119.) Tutkimuksessa käsitelty aineisto ei sisältänyt mielestäni arkaluontoista henkilökohtaista tietoa, joten kirjallista sopimusta ei ollut tarpeen aineiston arkistoinnin vuoksi tehdä. Lisäksi haastattelut eivät sisältäneet sellaisia suoria tai epäsuoria tunnisteita, joiden perusteella yksittäinen haastateltu olisi voitu aineiston perusteella tunnistaa. Aineiston hankinnan aikana tehdyissä

haastatteluissa asiantuntijoiden antamat kommentit oli jo lähtökohtaisesti tarkoitus hyödyntää tutkimuksessa nimellisenä. Kuulan mukaan tässä tapauksessa olennaista on tutkimustekstin tarkistusmahdollisuus ennen julkaisua (Kuula 2006, 204). Näin myös meneteltiin ja samalla kysyttiin aineiston säilyttämisen lupa jokaiselta haastatellulta.

Suullinen sopimus sisältää tutkijan kannalta samat velvoitteet kuin kirjallinenkin sopimus. Se edellyttää informointia, jotta tutkittavat tietävät mihin he ovat osallistumassa. Tämä informaatio on tutkijaa sitova ja se tulisi tehdä aina kun tietoa kerätään tutkimustarkoituksiin. Se on tärkeää, koska tutkittava muodostaa informaation perusteella päätöksensä osallistua tutkimukseen. Informoinnin voi tehdä suullisesti tai kirjallisesti ja siinä pitäisi mainita ainakin seuraavat asiat: 1. Vastuullisen tutkijan nimi ja tutkimuksen tavoite. 2. Tutkimuksen vapaaehtoisuus ja aineistonkeruun toteutustapa. 3. Tietojen suojaaminen ja käyttötarkoitus sekä käyttöaika. 4. Tapa, jolla tutkittavat on valittu ja yhteystietojen saamisen lähde jos tutkittavia lähestytään suoraan. 5. Onko kyseessä kertaluontoinen aineistonkeruu ja mitä toimenpiteitä tutkittavalta edellytetään. 6. Tutkimukseen kuluva aika. Huomionarvoista on, että pelkkä suullinen informaatio ei riitä tapauksessa, jossa aineisto kerätään suoraan tutkittavilta ja se tallennetaan muutoksitta. Tällöin tarvitaan myös kirjallista informaatiota. (Kuula 2006, 102, 105, 106–107, 119, 175.)

Tutkimuksen aikana olen lähestynyt tutkittavia ensin kirjallisesti sähköpostin välityksellä. Sähköposti on sisältänyt tutkijan nimen ja tutkimuksen aiheen sekä esityksen aineistonkeruutavasta (kasvokkain tapahtuva haastattelu tai etäyhteys). Sähköpostiosoitteen lähdetä en ole kertonut suoraan, mutta olen olettanut sen selviävän asiayhteydestä, kuten myös tutkimuksen vapaaehtoisuuden, sillä informaatiotekstissä on käytetty konditionaalimuotoja. Aineistonkeruutavan ja edellytettävät toimenpiteet samoin kuin tietojen käyttötarkoituksen ja arvion kuluva ajasta olen kertonut ennen haastatteluja. Kuulan mukaan huolellisesti toteutettu informointi voi johtaa byrokraattisiin ja pitkiin teksteihin. Tämä ei kuitenkaan ole informoinnin tarkoitus, vaan oleellista on haastatteluiden huolellinen suunnittelu, jossa käydään läpi edellä mainitut asiat. (Kuula 2006, 120). Tältä osin tutkimuksen haastatteluosion olisi voinut valmistella vielä paremmin, sillä

tutkituille annettu informaatio oli osittain puutteellista vielä haastattelujen jälkeenkin. Tämä ei kuitenkaan muodostunut ongelmaksi, sillä puutteet havaittiin ajoissa ja ne saatiin korjattua ennen kuin tutkimus valmistui. Yksikään tutkituista ei halunnut keskeyttää osallistumistaan tutkimukseen, vaikka tutkituilla siihen olisikin tutkimuksen jokaisessa vaiheessa täysi oikeus (Kuula 2006, 107).

Kuulan mukaan aineiston säilyttämisen kannalta audiovisuaalisten tallenteiden, kuten haastatteluiden arkistointi mahdollista myöhempää käyttöä varten edellyttää aina tutkittavien suostumusta jos aineistoa ei ole anonymisoitu, eli aineistosta ei ole poistettu tietoja, joiden perusteella haastateltava olisi tunnistettavissa aineistosta. Muussa tapauksessa tällainen aineisto tulisi hävittää heti tutkimuksen jälkeen. (Kuula 2006, 110–111). Tietoturva huolehtiminen on myös yksi aineiston käsittelyn kulmakiviä. Tutkimusaineisto on tarkoitettu vain tutkimuskäyttöön, eikä sitä saa ilman tutkittavan suostumusta luovuttaa ulkopuolisille, ei edes viranomaisille. Aineistoa tulisi käsillä siten, että sitä on mahdollisuus käyttää turvallisesti, mutta kuitenkin niin, ettei tieto pääse vahingossa tuhoutumaan. Verkkolevyt eivät ole sopiva paikka varmuuskopioida aineistoa jos verkkolevyllä on pääsy myös tutkimuksen ulkopuolisilla henkilöillä. Tietoturvaan tulee kiinnittää huomiota myös kerätessä aineistoa esimerkiksi sähköpostin välityksellä. Aineiston säilyttäminen sähköpostissa voi aiheuttaa ongelmia tietoturvan suhteen. (Kuula 2006, 114–115, 177).

Jokaiselta haastatellulta kysyttiin lupa aineiston arkistointiin sellaisenaan mahdollisia jatkotutkimuksia varten. Jos lupaa tähän ei myönnetty, arkistoitiin kyseinen aineisto yhdessä tutkimusmateriaalin kanssa anonyyminä. Aineiston arkistoinnin avulla mahdollistetaan se, että tutkimus on todennettavissa myöhemmin. Koska kaikki haastattelut tallennettiin puheena, ei sähköpostiin missään vaiheessa kerääntynyt arkaluontoista aineistoa muutamaa työn tilaajan kanssa käytyä sähköpostin vaihtoa lukuun ottamatta. Lupa aineiston säilytykseen kysyttiin siitä huolimatta, ettei aineistossa ole suoria tunnisteita keneenkään haastateltuun. Osa haastatelluista esiintyy kuitenkin tutkimuksessa omalla nimellään ja tällä menettelyllä haluttiin poistaa tulkinnanvaraisuus aineiston mahdollisen jatkokäytön suhteen.

3.4 Aineiston organisointi ja analysointi

3.4.1 Analyysin periaatteita

Spencerin, Ritchien ja O'Connorin mukaan laadulliseen aineiston analyysiin on olemassa paljon erilaisia traditioita ja analyysitapoja, jotka vaihtelevat epistemologisten oletusten, tutkijoiden olettamusten, tutkimuksen painopisteen ja analyysiprosessin tavoitteiden mukaan. Mitä menetelmiä sitten käytetäänkään, olisi niiden oltava tarkoituksenmukaisia siten, että aineistosta voidaan menetelmien avulla tehdä laadukas analyysi. Monesti aineisto on laaja ja sekainen ja tutkijan voi olla vaikea erottaa aineistosta muotoja, kuvioita, tai rakenteita, joiden varassa hän voisi viedä analyysiä eteenpäin. Järjestelemättömän aineiston suora analysoiminen voi tällöin houkuttaa ja tässä on myös etunsa, sillä tutkijan tulisi pysyä mahdollisimman lähellä alkuperäistä aineistoa. Aineiston järjestely ja jäsentely on kuitenkin tärkeää, jotta analyysin pohjana olevat rakennuspalikat olisi mahdollista nähdä ja näin avata analyysivaiheita myös ulkopuolisille. (Spencer, Ritchie & O'Connor 2003, 213, 217.)

Jolankin ja Karhusen mukaan aineiston organisoimisesta ja erittelystä käytetään erilaisia nimityksiä kuten luokittelu, kategorisointi, noodien merkitseminen ja koodaus. Näistä termeistä Jolanki ja Karhunen ovat valinneet koodauksen ja määritelleet sen tarkoittamaan tutkimustehtävän kannalta merkityksellisten tekstikatkelmien valitsemista, merkitsemistä ja nimeämistä. Koodaamisen aikana tutkija päättää siitä, mikä osa aineistossa on tutkimustehtävän kannalta oleellista. Tutkijan olisi lähestyttävä aineistoa ilman etukäteisoletuksia, vaikka se ei olekaan täysin mahdollista. Koodaamisen jälkeen aineistoa tulkitaan tarkoituksenmukaista analyysityökalua käyttäen. (Jolanki & Karhunen 2010, 399.) Hirsjärven ja Hurmeen mukaan haastatteluaineiston purkamiseen on olemassa kaksi menetelmää. Aineisto voidaan joko purkaa tekstiksi, eli litteroida, tai päätelmiä ja teemojen koodaamista voidaan tehdä suoraan tallennetusta aineistosta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 138).

Kvalitatiivinen analyysi eroaa kvantitatiivisesta analyysistä erityisesti siinä, että aineisto voidaan analysoida samanaikaisesti aineiston keruun, tulkinnan ja ra-

portoinnin kanssa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136). Tässä tutkimuksessa keräämäni opiskelijapalautteet muodostavat osan aineistosta ja yhdessä omien kokemuksieni kanssa ne auttoivat teemahaastatteluiden suunnittelussa, joten analyysin voidaan tulkita alkaneen jo hyvin varhaisessa vaiheessa tutkimusta. Analyysia jatkettiin koko tutkimuksen ajan ja erityisesti tämä näkyi haastatteluiden aikana. Ruusuvuoren mukaan varhainen tutustuminen haastatteluaineistoon on suositeltavaa, koska aineisto poikkeaa usein tutkijan ennakko-odotuksista (Ruusuvuori ym. 2010, 11). Ennen varsinaisia haastatteluja tehty koehaastattelu herätti paljon kysymyksiä, joiden purkamisessa ja analysoinnissa tietoperustalla oli olennainen osa.

3.4.2 Analyysin rakenne

Spencer ym. esittävät laadullisen aineiston analyysiin kolmiportaisen mallin, joka sopii erilaisiin lähestymistapoihin. Se sopii myös temaattiseen analyysiin, jossa tulkitaan aineistosta esiin nousevia laajempia asiayhteyksiä. Analyysi tässä mallissa on kaikissa vaiheissaan ristikkäistä siten, että vaiheiden välillä voidaan liikkua vapaasti palaten välillä takaisin käsittelemättömään alkuperäiseen aineistoon etsimään vihjeitä, tarkistamaan olettamuksia ja tunnistamaan esiin nousseiden asioiden pohjana olevia tekijöitä. Näitä tekijöitä voidaan reflektoida alkuperäisen materiaalin kanssa ja pohtia, miten hyvin tekijät kuvaavat tutkittavia asioita ja alkuperäistä aineistoa. (Spencer ym. 2003, 213, 217.)

Spencerin ym. esittämän kolmiportaisen mallin ensimmäinen porras käsittää aineiston järjestelyn ja lajittelun. Tässä vaiheessa aineistoa myös karsitaan ja se teemoitellaan, jotta se saataisiin paremmin hallittavaan muotoon. Toisessa vaiheessa aineistoa kuvaillaan etsien asiayhteyksiä, tunnistuen avaintekijöitä ja säännönmukaisuuksia ja hahmotellen ilmiöiden laajuutta ja ulottuvuuksia. Kolmannessa vaiheessa aineistoa pyritään selittämään aikaisemmissa vaiheissa esiin nousseiden asioiden perusteella. On olennaista pyrkiä löytämään selitys sille, miksi asiat ovat olemassa niin kuin ne aineiston mukaan ovat, sillä kyky selittää ilmiöitä ja asioita ilmiöiden taustalla on laadullisen tutkimuksen ydin. Vaikka ihmisen käyttäytyminen ei perustu fysiikan lakeihin, se ei myöskään ole

kaoottista, vaan siitä voidaan hyvin tehdyn analyysin perusteella tunnistaa säännönmukaisuuksia. (Spencer ym. 2003, 212–215.)

Hirsjärvi ja Hurme lähestyvät laadullisen aineiston analyysiä mieltämällä sen kolmivaiheiseksi prosessiksi, jossa vuorottelevat aineiston kuvailu, luokittelu ja yhdistely. Kuvailu on analyysin perusta, joka auttaa ymmärtämään asiayhteyksiä tutkimuksen, tutkittavan ilmiön ja aineiston välillä ja selittämään saatuja vastauksia. Kuvailun avulla aineisto myös pyritään sitomaan osaksi tutkimusta. Luokittelu puolestaan luo pohjan sille, miten aineistoa myöhemmin tulkitaan. Luokittelussa on kyse päättelystä ja sen kriteerinä on tutkimusongelma. Se on induktiivinen vaihe, jossa lähtöaineistoa muokataan ja se ryhmitellään luokiksi. Syntyneitä luokkia voidaan edelleen yhdistellä luomalla uusia luokkia. Deduktiivisessa vaiheessa tutkija tarkastelee luokiteltua aineistoa oman ajatusmaailmansa ja teoreettisten lähtökohtien avulla. Tarkoitus on ymmärtää ilmiötä ja kehittää sellainen teoreettinen näkökulma tai malli, johon aineisto voidaan sijoittaa. Tämä vaihe voi parantaa huomattavasti tutkimuksen tuloksia, vaikka se jätetään usein hyvin vähälle huomiolle. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145–148, 150.)

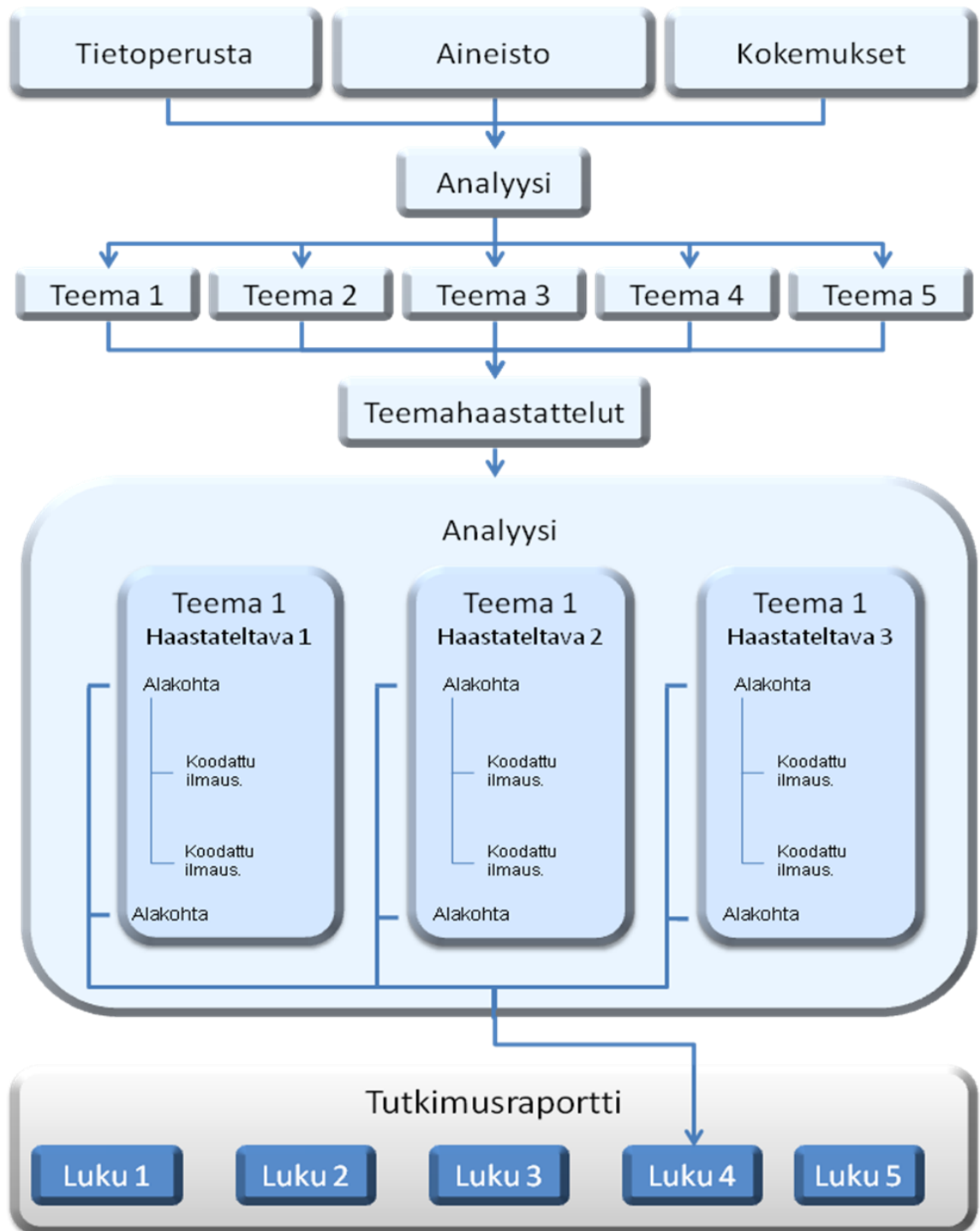
Tuomen ja Sarajärven mukaan laadullinen aineisto voidaan analysoida kolmella eri tavalla, joita ovat aineistolähtöinen, teoriasidonnainen ja teorialähtöinen analyysi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97). Malli perustuu alun perin Eskolan esittämään jaotteluun (Eskola 2001, 136–137). Aineistolähtöinen analyysi suoritetaan pääasiassa kerätyn aineiston perusteella. Tässä analyysitavassa teorialla ei ole merkitystä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa. Teoriasidonnaisessa analyysissä aineistoa analysoidaan valitun teorian näkökulmasta. Teoria toimii apuna analyysin etenemisessä, mutta tarkoituksena ei ole testata teoriaa, vaan avata uusia näkökulmia. Teorialähtöinen analyysi rajaa aineiston koskemaan valittuun teoriaan sidottuja asioita ja sen tarkoituksena on testata teoriaa uudella tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97–101.) Eskola puolestaan näkee teoriasidonnaisen analyysin siten, että siinä on teoreettisia kytkeitä, mutta se ei suoraan pohjaudu teoriaan, eikä nouse siitä (Eskola 2001, 137).

Braun ja Clarke puhuvat tässä yhteydessä induktiivisesta tai deduktiivisesta lähestymistavasta. Induktiivisessa lähestymistavassa teemat valitaan tutkijan oman kiinnostuksen mukaan ja analyysin aikana pitäydytään tiukasti näissä ennalta valituissa teemoissa. Deduktiivisessa lähestymistavassa analyysin lähtökohtana voi olla jokin ilmiö, joka tuottaa analyysin aikana jo aikaisemmin tunnettuja tai kokonaan uusia teemoja tämän ilmiön ympärille. (Braun & Clarke 2006, 12.) Näin ollen aineistolähtöisestä analyysistä voidaan puhua induktiivisena analyysinä ja teorialähtöisestä analyysistä deduktiivisena analyysinä. Tuomen ja Sarajärven mukaan tämä lähestymistapa on ongelmallinen, koska siinä siivutetaan abduktiivinen päättely, joka on kolmas tieteellisen päättelyn logiikka ja sitä käytetään erityisesti teoriasidonnaisen analyysin kohdalla. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97–101.)

3.4.3 Analyysin toteutus

Tutkimuksen aineisto analysoitiin Eskolan esittämän mallin (2001, 137) mukaisesti teoriasidonnaisella tavalla, koska teoriasidonnainen analyysi sopii konstruktiiiviseen tutkimukseen, sillä tutkimusotteelle tyypillisesti aineisto rakentuu sekä olemassa olevan tiedon että uuden empiirisestä osiosta saatavan tietämyksen pohjalta (Ojasalo ym. 2009, 65). Aineiston analyysi ei Eskolan esittämällä tavalla pohjautu suoraan teoriaan, vaan sisältää luvussa 1.6 esitetyn mallin mukaisen yleisen teoreettisen kytkennän tietoperustaan (Eskola 2001, 137). Teoriasidonnainen analyysi sopii yhteen konstruktiiivisen tutkimuksen tavoitteiden kanssa, sillä Lukan mukaan eräs konstruktiiivisen tutkimuksen päämäärä on paikata teoriassa ilmeneviä puutteita (Lukka 1999, 143). Tämä on mahdollista, koska analyysivaiheen abduktiivinen päättely tukee uuden teorian muodostusta sillä edellytyksellä, että havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97). Tässä tutkimuksessa johtoajatuksena on opiskelijoiden antaman palautteen vaikuttaminen opetukseen, joten teoriasidonnainen analyysimenetelmä oli luonteva valinta. Vaikka uuden teorian muodostaminen ei olekaan tämän tutkimuksen päämääränä, on analyysimenetelmän perustellulla käytöllä vaikutusta tutkimuksen validiteetin kannalta.

Ennen analysointimenetelmien tarkempaa käsittelyä esitän kuviossa 6 mitkä tekijät vaikuttivat teemahaastattelun suunnitteluun ja miten analyysi on toteutettu ja viety tutkimuksen kirjalliseen raporttiin.



Kuvio 6. Aineiston analyysin ja tiedon rakentumisen malli

Teemahaastattelun suunnittelu ja siihen vaikuttaneet tekijät on käsitelty tarkemmin luvussa 3.3.3. Haastatteluaineiston purkamisen ja analysoinnin yhteydessä kaikki viisi teemaa on käsitelty samalla tavoin. Teemoihin on muodostettu alakohtia, joihin keskustelun ilmaukset on koodattu ja alakohtien sisältämä informaatio on tiivistetty tulosten muodossa tutkimusraportin lukuun 4.

Tutkimuksen haastatteluaineisto purettiin Jolankin ja Karhusen esittämän koodausmääritelmän mukaisesti valitsemalla aineistosta tutkimustehtävän kannalta oleelliset ilmaukset (Jolanki & Karhunen 2010, 399). Ilmaukset koodattiin suoraan teemoittain Hirsjärven ja Hurmeen esittämällä tavalla (Hirsjärvi & Hurme 2000, 138) aikaisemman aineistanalyysin perusteella muodostettuun teemahaastattelurunkoon. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan teemahaastattelut voidaan purkaa tätä menetelmää käyttäen jos litterointiin ei ole erityistä tarvetta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 141). Myös Tuomen ja Sarajärven mukaan litteroinnin tai koodaamisen voi toteuttaa parhaaksi katsomallaan tavalla (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95). Tässä tutkimuksessa litteroinnin tuoma lisäarvo olisi analyysin kannalta ollut vähäinen suhteessa sen vaatimaan aikaan ja siitä mahdollisesti saatavaan hyötyyn. Litteroinnin tarvetta vähensi erityisesti se, että aineiston analysointi oli jo aloitettu muodostamalla tietoperustan pohjalta teemahaastattelurunko. Tämä on samalla Spencerin esittämän kolmiportaisen analyysimallin ensimmäinen vaihe, jossa aineistoa järjestellään, lajitellaan ja se teemoitellaan (Spencer ym. 2003, 212–213). Teemoittelu on Tuomen ja Sarajärven mukaan luokittelun kaltaista aineiston järjestämistä, jossa painottuu se mitä kustakin teemasta on saatu. Luokittelun sijaan lukumäärillä ei teemoittelussa ole merkitystä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95.)

Analysoinnin aikana materiaalia vertailtiin tietoperustaan ja tutkimuksen kulussa kirjattuihin havaintoihin. Teemahaastattelurunkoa tehtiin analyysin edetessä yksityiskohtaisemmaksi luomalla tarpeen mukaan uusia alakohtia ja näin jatkettiin, kunnes koko haastatteluaineisto oli käsitelty. Vertaamalla saatuja tuloksia tietoperustaan ja tutkimuskysymyksiin saatiin alakohtia yhdistettyä vastaamaan paremmin alkuperäistä tutkimusongelmaa. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan yhtenä haastattelun erityispiirteenä on se, että keskustelu voi toisinaan rönsyillä ja teemaan osuvia lauseita voi löytyä haastattelusta sen eri vaiheissa (Hirsjärvi &

Hurme 2000, 142). Näin tapahtui myös tämän tutkimuksen haastattelujen aikana. Haastateltavan puhetta kuunneltiin pohtien samalla olisiko lauseista löydettävissä aineistoa mihinkään ennakolta määritellyistä teemoista. Lähes poikkeuksetta aineistoa löytyi, mutta ei välttämättä juuri siihen teemaan, josta sillä hetkellä puhuttiin. Analyysin aikana olisi kuitenkin Hirsjärven ja Hurmeen mukaan hyvä huomioida se, etteivät läheskään kaikki tutkijan havaitsemat seikat ole tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiä ja hyvä tutkija tietää milloin haastateltava puhuu tarkasteltavana olemasta teemasta. Tutkija on lopulta se, joka ratkaisee asian ja joskus tämä valinta voi olla vaikea (Hirsjärvi & Hurme 2000, 142, 146). Tämä valinnan vaikeus nousi esille myös tässä tutkimuksessa ja analyysin aikana käytettiin viiden teeman lisäksi myös erillistä muistilehtiötä, johon kirjoitettiin keskustelujen yksityiskohtia niiltä osin kuin ne eivät tuntuneet sopivan mihinkään ennalta valittuun teemaan. Myöhemmin osa näistä yksityiskohdista jäi pois lopullisesta aineistosta ja osa sisällytettiin teemoihin. Analyysin aikana aineistosta poistettiin myös kohtia, joissa haastateltava selvästi asettui muiden opiskelijoiden rooliin ja pyrki kuvailemaan heidän ajatuksiaan esimerkiksi seuraavalla tavalla:

”Jotku saattaa antaa parempaa palautetta sen seurauksena, että on saanu paremman numeron ku mitä heille kuuluis. (H2)

Syy edellä olevan kaltaisten katkelmien poistamiseen oli se, että aineiston haluttiin kuvaavan mahdollisimman tarkasti nimenomaan haastateltavien omaan kokemukseen perustuvia asioita.

Braunin ja Clarken mukaan aineistoa voidaan analysoida kahdella eri tavalla. Semanttisessa lähestymistavassa merkitystä on vain sillä, mitä on sanottu, kun taas pragmaattisessa lähestymistavassa merkitystä on myös sillä, miten on sanottu. (Braun & Clarke 2006, 13.) Tässä tutkimuksessa aineistoon pyrittiin suhtautumaan semanttisesti keskittyen pelkästään haastateltavan sanomaan. Analyysin aikana ei ollut tarvetta tarkastella sitä, miten haastateltava asian ilmaisi. Alastalon ja Åkermanin mukaan asiantuntijahaastatteluissa on tavoitteena faktoihin perustuvan kuvauksen tuottaminen ja vihjailevaa tietoa ei tulisi tällöin käyttää. Tiedon tuntuessa olennaiselta se pitäisi epäselvissä tapauksissa var-

mistaa ja jos tähän ei ole mahdollisuutta, on asian epävarmuus tuotava raportoinnissa esille. (Alastalo & Åkerman 2010, 378, 386.) Analyysivaiheessa haastatteluissa vastaan tulleiden vaikeaselkoisten ja monitulkintaisten lauseiden osalta osalle haastatelluista esitettiin jälkikäteen tarkentavia kysymyksiä, joilla poistettiin epävarmuustekijöitä ja pyrittiin lisäämään tutkimuksen reliabiliteettia.

3.4.4 Tulosten esittäminen

Tutkimuksen tulokset esitetään tietoperustan mukaan teoriasidonnaisesti analysoituna viiteen eri teemaan jaettuna. Nämä teemat noudattelevat luvussa 3.3.4 esitettyä teemahaastattelurunkoa. Tulosten esittelyn aikana käytetyt lainaukset eivät ole sanatarkkoja, vaan yksittäinen lainaus voi muodostua useista haastattelukatkelmista. Lainaus on myös muotoiltu kieliopillisesti lähemmäksi kirjakieltä. Muokkaukset on pyritty tekemään siten, että haastateltavan ajatuksen keskeinen sanoma välittyy muuttumattomana.

Teema 1 muodostui tarpeesta määritellä palautteen käsite. Haastateltavilla voi olla termistä erilaisia tulkintoja ja tämä vaikuttaa tutkimuksen rakennevalidiuteen jos asiaa ei huomioida haastattelun aikana. Teema 1 mahdollisti saatujen vastauksien analysoimisen siten, että ne voitiin suhteuttaa muiden haastateltavien mahdollisesti erilaisiin tulkintoihin termistä, jolloin eri haastattelut olivat keskenään tältä osin vertailukelpoisia. Haastateltujen tulkintoja suhteutettiin myös tietoperustaan ja löydettyjä eroavaisuuksia on tuotu esille luvussa 5.1.

Teema 2 pyrki määrittelemään, miten haastateltavat näkevät opiskelijan mahdollisuudet vaikuttaa ympäröivään opetusorganisaatioon joko suoraan tai välillisesti ja näin luomaan käsityksen opetusorganisaation opiskelijoille tarjoamista palautekanavista. Lisäksi kartoitettiin mitä vaikutusmahdollisuuksia on hyödynnetty ja mitkä ovat jääneet hyödyntämättä. Teeman perusteella saatiin vastauksia tietoperustan kirjoittamisen aikana ilmenneisiin kysymyksiin siitä, tuntevatko opiskelijat opetusorganisaation palautekanavat ja osataanko niitä hyödyntää.

Teema 3 kartoitti mikä opiskelijapalautejärjestelmän suhde on opetusorganisaation laatujärjestelmiin ja miten palautejärjestelmä palvelee organisaation laatuja järjestelmää. Laatuja järjestelmien yhteydessä kysyttiin myös yleisesti, miten haastateltavien mielestä organisaatio näkee laadukkaan opetuksen. Lisäksi kysyttiin onko näillä järjestelmillä ollut havaittavaa kytköstä opetuksen laatuun ja millä mittareilla laatua on pyritty seuraamaan. Teeman antamien vastausten avulla oli mahdollista paremmin vertailla eri organisaatioiden palautejärjestelmiä opetuksen laadun kehittämisen näkökulmasta.

Teema 4 keskittyi palautejärjestelmän avulla kerätyn palautteen laadunarviointiin. Tarkoituksena oli selvittää millaisilla menetelmillä palautetta oli kerätty ja oliko palautteen laatu sillä tasolla, että sitä voitiin perustellusti hyödyntää opetuksen kehittämisessä. Lisäksi selvitettiin laatuun vaikuttavia tekijöitä ja sitä onko näitä tekijöitä mahdollista manipuloida siten, että laatu saadaan näyttämään paremmalta kuin se oikeasti on. Teema antoi lisää perspektiiviä tietoperustassa tehtyihin havaintoihin.

Teema 5 kartoitti opiskelijapalautejärjestelmien kehitystä ja yleistä tasoa. Tarkoituksena oli selvittää se, näkivätkö haastatellut nykyiset toimintatavat tarkoituksenmukaisina ja oliko toiminnan taso sitä luokkaa, että se mahdollisti pitkäjänteisen laadukkaan opetuksen kehittämistyön. Teeman aikana tarkasteltiin myös jo tehtyjä kehittämistoimenpiteitä ja niiden vaikutuksia. Lopuksi kartoitettiin vielä tulevia kehittämistarpeita. Teema antoi yleistä näkökulmaa siihen, mikä toiminnan taso tällä hetkellä on ja näkivätkö haastateltavat asiat samoin kuin mitä tietoperustassa oli tutkimuksen aikana ilmennyt.

4 TULOKSET

4.1 Teema 1 – Palautteen rakentuminen

Palaute on tutkimuksen mukaan kahdenkeskistä verbaalista viestintää. Näistä viestinnän muodoista voidaan käyttää nimityksiä kommunikaatio, dialogi, vuoropuhelu ja keskustelu. Pääsääntöisesti palaute on tiedonvälitysmuoto, joka voi olla joko muodollinen tai epämuodollinen sen mukaan missä asiayhteydessä se esitetään. Palaute voidaan myös nähdä ohjaavana, jolloin auktoriteettien asema keskustelussa korostuu.

”Jos palautteen tarkoitus on jossain määrin ohjata sitä toista, niin kommunikaatio on sitten tavallaan neutraalimpaa.” (H1)

”Palaute on normaalia palautteen antamista esimerkiksi alaiselle.” (H4)

”On se vähän eri jos meidän äidinkielen opettaja antaa minulle palautetta kuin jos minun paras kaveri antaa minulle palautetta, totta kai hän viestii eri tavalla.” (H1)

Tällaisen ohjaavan palautteen voisi ajatella olevan enemmän yksisuuntaista viestintää kuin yhdenvertaista kahdenvälistä viestintää. Auktoriteettien vaikutus todennäköisesti muuttaa palautteen luonnetta, sillä palaute koettiin subjektiiviseksi, jolloin keskustelun molemmilla osapuolilla on erilaiset lähtökohdat antaa ja vastaanottaa palautetta. Tämä ei kuitenkaan välttämättä vaikuta siihen, miten palaute ymmärretään, vaan siihen, miten palautteeseen suhtaudutaan. Palautteeseen suhtautumisessa jonkin verran vaikutusta koettiin olevan myös nonverbaalisella sanattomalla viestinnällä kuten eleillä, ilmeillä ja äänenpainoilla. Palaute nähtiin ensisijaisesti kumpuavan omista kokemuksista.

”Palautteessa on viesti siitä, miten minä olen kokenut sen opetuksen ja oppimistilanteen.” (H2)

Palautteen ymmärtämiseen vaikuttavat monet tekijät. Palaute on subjektiivista sekä antajalle että vastaanottajalle. Suurin vaikutus palautteen ymmärtämiseen on persoonan lisäksi ympäristötekijöillä.

”Palaute on subjektiivinen kokemus. Palautteen idea useimmiten ymmärretään suurin piirtein samansuuntaisesti, mutta sen vastaanotto ei ole kaikilla samanlainen, vaan se riippuu persoonasta.” (H2)

”Palautteen ymmärtämiseen vaikuttavat persoonan lisäksi ympäristötekijät ja palautteen saajan tausta ja omat tuntemukset sekä tilanne, jossa palaute annetaan. Se riippuu palautteen antajan ja palautteen vastaanottajan suhteesta. Palautteen voi ymmärtää helpommin oikealla tavalla jos palautteen antaja on samoista lähtökohdista ja puhuu esimerkiksi samaa murretta. Kielellisessä viestinnässä, jonkin sanan voi ymmärtää täysin eri tavalla kuin mitä palautteen antaja on sen tarkoittanut.” (H1)

Persoonan vaikutus korostuu varsinkin kriittisen palautteen kohdalla. Tällöin voi perisuomalaiseen tapaan herätä vastustamaton houkutus antaa vastapalautetta, mutta tässä piilee vaara.

”Vastapalautteen antamisessa pitää olla tarkkana, ettei anneta väärää viestiä. Ei pitäisi alkaa arvioimaan onko saatu palaute hyvää vai huonoa, eikä arvioida sitä opiskelijoiden läsnä ollessa.” (H3)

Tutkimuksen mukaan palautteen antamisella on ensisijaisesti tarkoitus vaikuttaa asioihin ja toissijaisesti kohdentaa ja osoittaa kohteita, joissa kehittämisen tarve koetaan suurimmaksi. Vaikuttamisella pyritään esimerkiksi opetuksen ja toimintatapojen sekä opiskeluympäristön ja oppimismetodien kehittämiseen. Palautteen antaminen koettiin myös vaikutusmahdollisuutena. Nämä asiat eivät kuitenkaan yksin riitä palautteen antamiseksi, vaan motivointi koettiin yhtenä tärkeimmistä tekijöistä siihen, että päätös antaa palautetta syntyy. Motivaatio voi olla sisäistä tai ulkoista ja se voi kummuta erilaisista tekijöistä. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi opiskelijan halu kehittää epäitsekkäästi opetusta, opiskelijoiden

ryhmähenki, opiskelijan hyvin positiiviset tai negatiiviset kokemukset, opettajan motivointikeinot ja annetun palautteen vaikutukset.

”Jos opetuksen kokee negatiivisena tai positiivisena niin silloin syntyy tarve antaa palautetta. Siinä pitää olla jotakin mihin puuttua joko hyvässä tai pahassa. Mitä neutraalimpi kurssi on, sitä vähemmän on motivaatiota antaa palautetta. Se ei meinaa sitä, että kurssi olisi ollut laimea ja mitään sanomaton, vaan sitä, että siinä tehtiin suurin piirtein kaikki oikein ja siitä ei löydy kehittämisen eikä kritiikin paikkoja. Se on silloin sellainen tyydyttävä/hyvä taso.” (H2)

”Motivaatiota voi yrittää nostaa kertomalla, miten palaute vaikuttaa tulevien opiskelijoiden hyväksi. Motivaatioon vaikuttaa huomattavasti se meneekö palaute jollain tavalla opettajasta eteenpäin ja pystyykö opettaja vakuuttamaan, että palaute ei jää vain hänen tietoonsa, vaan se välittyy myös laajemmin opettajakunnalle tai henkilökunnalle. Se on todella keskeinen juttu.” (H3)

Kaikkein oleellista on kuitenkin luoda mielikuva siitä, että palautteen antamisella on merkitystä. Tämä voidaan tehdä yksinkertaisella tavalla kuten ajoittamalla palautekysely sopivaan kohtaan.

”Pari kolme istuntoa oli jo ollut, niin siinä vaiheessa luennoitsija kysyi mielipidettä, että miten kurssi ja kurssimetodit koetaan. Se yllätti ajoituksen kannalta sillä odotus oli, että se tulee siellä kurssin lopussa, joka suuntaa selvästi niin kuin seuraaville kursseille sitä kehitystä. Tässä tuli tunne mahdollisuudesta vaikuttaa kun mahdollinen kritiikki olisi jo siinä vaiheessa voinut vaikuttaa kurssin lähestymistapaan. Tuli mieleen, että siellä oli selvästi pohdittu sitä juttua, että pystytäänkö kesken kurssin tavallaan muuttamaan niitä opetusmetodeja. Siinä heräsi semmoinen ajatus, että hittolainen, se on joku ihan oikeasti kiinnostunut tästä, että kuinka tämä kurssi pitää viedä läpi. Se motivoi sitä opiskelijaa antamaan juuri ne tiedot mitä kaivataan. Tuli tunne, ettei sitä kysytty vain viran puolesta, vaan si-

tä oli tarkoitus kehittää nimenomaan sitä kurssia jo siinä vaiheessa.” (H2)

Opiskelijan päätökseen antaa palautetta vaikuttavat monet tekijät. Vielä enemmän tekijöitä löytyi kun tarkastelin opiskelijan palautteeseen vaikuttavia tekijöitä. Näitä ovat esimerkiksi kokemukset, tunnetila, opettajan persoona, opetustyyli, oppiaine, elämäntilanne, ympäristö, ryhmädynamiikka ja se oliko palautteen saajana henkilö vai organisaatio.

”Jos arvostellaan tiukkaa opettajaa voi osalla henkilökohtainen tunne puskea läpi, ei niinkään se ammatillinen suhde tai opetussuhde. Ja kääntäen, vaikka opettaja olisi hyvä jos oppiaine on vähän niin ja näin, niin opettaja voi kärsiä siitä palautteessa, vaikka hänen opetusmetodeissa ei olisikaan mitään vikaa.” (H1)

Käytäväkeskusteluiden ja aikaisempien arvioiden vaikutusta ei voi väheksyä, sillä se vaikuttaa suoraan kurssille hakeutuneiden määrään. Näillä keskusteluilla ei kuitenkaan ole vaikutusta opiskelijan antamaan palautteeseen, vaan se annetaan puhtaasti omaan kokemukseen perustuen.

”Jokunen opiskelija jätti juuri sen takia sen kurssin valitsematta kun he olivat kuulleet tästä opettajasta niin paljon negatiivista, mutta sitten kurssilla olleiden palautteeseen se ei vaikuttanut, vaan arviointi suoritettiin oman kokemuksen pohjalta ja meidän antama palaute oli kyllä sitten ihan hyvää.” (H1)

”Muut opiskelijat eivät juuri koskaan vaikuta palautteen antamiseen, vaan palaute annetaan omaan kokemukseen perustuen. Aika paljon on sellaista yleistä keskustelua, että jotakin opettajaa tai kurssia moititaan ja se saa sitä kautta tietyn sävyn, mutta se ei kyllä vaikuta minun ajatuksiin.” (H2)

Sen sijaan vuorovaikutustilanteissa annettu palaute voi värittyä positiivisesti, sillä opettajalle annetulla kriittisellä palautteella voi olla vaikutusta opettajan te-

kemiin arviointeihin. Tämän takia kynnys antaa palautetta suoraan kasvatusten voi nousta korkeaksi varsinkin jos henkilökemiat eivät syystä tai toisesta kohtaa.

4.2 Teema 2 – Palautteen antamisen muodot

Anonyymi palaute madaltaa vastauskynnystä osittain sen vuoksi, ettei leimautumisen vaaraa ei ole. Tällöin myös palaute on suurempaa kuin se olisi nimellisenä annettuna. Tällaisen suoruuden varjopuolena on se, että anonymiteetti madaltaa myös kynnystä asiattoman palautteen antamiseen ja palautteella on taipumus henkilöityä.

”Kun opettaja oli pyytännyt anonyymiä kirjallista palautetta, niin se oli ollut aivan asiatonta ja hän oli siitä syvästi loukkaantunut. Kun palaute ei millään tavalla koske sitä kurssia tai opetusta, vaan häntä henkilönä, niin onhan se nyt aivan älytöntä. Se on valitettavan helppoa sitten kun anonyyminä annetaan palautetta.” (H1)

Nimellistä palautetta oltiin valmiita antamaan, mutta tätä varjosti leimautumisen pelko. Tämä johtuu siitä, että palautteen antaja ei voi olla koskaan varma, miten hänen antamansa palaute vastaanotetaan ja ymmärretään. Siitä huolimatta, että se olisi annettu mahdollisimman rakentavassa hengessä. Varsinkin toistuvasti annettu kriittinen palaute koettiin ongelmalliseksi.

”Meissä kaikissa on inhimillisiä piirteitä. Jos joltakin tietyltä taholta tulee koko ajan sellaista kriittistä palautetta, jonka palautteen saaja kokee negatiivisena, niin se saattaa vaikuttaa ja uskon siihen tietyssä määrin itsekin. Siellä on kuitenkin ihminen takana ottamassa sitä palautetta vastaan ja joskus on niin, että me ei olla aikuismaisia kaikessa toiminnassa.” (H2)

Anonyymien lomakkeiden käsittelyä pidettiin yleensä ongelmallisena, sillä anonyymi palaute ei mahdollista palautteen vertailua esimerkiksi sen suhteen, mi-

ten opiskelija on osallistunut opetukseen. Tällä seikalla ei kuitenkaan ole merkitystä kursseilla, joilla opiskelijoita on paljon.

”Nimen antaminen palautteessa isoilla kursseilla ei hyödytä palautteen saajaa.” (H3)

Anonyymiyden hyödyt ovat nähtävissä haittoja suuremmiksi, sillä anonyymiyys mahdollistaa myös sellaisen palautteen antamisen, joka muuten olisi hyvin vaikea antaa. Oppilaitoksien palautejärjestelmät nojaavat vahvasti anonyymeihin lomakkeisiin. Kaikilla oli käytössään erilaisia lomakkeita, joita oli mahdollisuus täyttää monisteina tai verkossa. Avoimien vastausvaihtoehtojen määrä lomakkeissa vaihteli oppilaitoskohtaisesti. Lisäksi palautteen keräämisessä hyödynnettiin opiskelijajärjestöjä ja kerran tai kaksi vuodessa järjestettyjä palautetilaisuuksia. Vaikka näistä palautteista vietiin tieto organisaation johtoon, tiedon hyödyntäminen oli kuitenkin puutteellista.

”Sähköisistä palautteista menee tieto oppilaitoksen koko organisaation tasolle, mutta siellä ei ole ollut toistaiseksi aikaa eikä motivaatiota katsoa palautetta ulkopuolelta käsin, se on jäänyt sitten oppiainetasolle.” (H3)

Myös Internet-pohjaiseen palautejärjestelmään siirtyminen oli koettu haasteelliseksi ja se ei ollut toiminut, sillä vastausprosentit olivat jääneet vaatimattomiksi.

”Internet-pohjainen sähköinen palautejärjestelmä, ei ole toiminut, koska se ei ole ollut pakollinen. Sitä kautta ei ole saatu kerättyä palautetta. Perinteinen tapa, jossa jaetaan lomakkeet, on parempi. Se on osoittautunut tärkeimmäksi tavaksi kerätä palautetta tässä muodossa.” (H3)

Organisaation vakiintuneiden tapojen lisäksi opettajilla oli käytössään erilaisia epävirallisia tapoja kerätä palautetta. Näitä tapoja olivat erilaiset monisteina ja verkossa täytettävät lomakkeet, jotka saattoivat olla hyvinkin vapaamuotoisia. Lisäksi hyödynnettiin yksilö- ja ryhmäkeskusteluja.

”Monet opettajat pyytävät kurssin päätteeksi kirjallista palautetta ja pyrkivät sitä kautta kehittämään omia metodejaan.” (H1)

”Tärkeä tapa kerätä palautetta ainakin pienryhmäopetuksessa on keskustelutilan ja ajan rauhoittaminen sopivin väliajoin opetuksesta annettavalle palautteelle. Tilanne voidaan laittaa liikkeelle esimerkiksi pyytämällä paperilla yhden tai kahden lauseen palautetta saadusta opetuksesta tai opetuksen ja omien odotusten välisistä ristiriidoista tai muista asioista. Tämä auttaa johdattelemaan keskusteluun, joka voi jatkua jonkin tietyn ajan. Se on kaikista tehokkain tapa saada palautetta. Tärkeää on kirjoittaa palautteet ylös ja viedä ne tarvittaessa eteenpäin.” (H3)

”Oleellista on käydä jatkuvaa keskustelua opintojakson toteuttamisen aikana mahdollisista korjaustoimenpiteistä.” (H4)

Näiden epävirallisten tapojen yhteisenä nimittäjänä oli, ettei niiden avulla kerättyä palautetta tuotu oppilaitoksen opiskelijapalautejärjestelmään, vaikka niiden tulokset oli todettu toimiviksi. Palautteiden vaikutukset jäivät pääosin hiljaiseksi tiedoksi opettajien keskuuteen.

4.3 Teema 3 – Palautejärjestelmän toiminta ja opetuksen laatu

4.3.1 Palautejärjestelmän toiminnan näkyminen opiskelijoille

Opiskelijapalautejärjestelmän tarkoitus nähtiin pääosin organisaation toiminnan ja opetustyön kehittämisenä siten, että organisaatio mahdollistaa tehokkaan oppimisen. Myös opiskeluympäristön kehittäminen nousi esiin.

”Opiskelijapalautejärjestelmän tarkoitus on kehittää opetusta ja oppimistilanteita niin, että se palvelee opiskelijan päämääriä mahdollisimman hyvin. Keskiössä on opiskelija ja hänen mahdollisimman tehokas oppiminen.” (H2)

”Palaute kehittää opetustyötä, opiskeluympäristöä ja opiskelijoiden viihtyvyyttä. Oppilaitoksen resurssit on helpompi kohdistaa oikein kun saadaan opiskelijoilta palautetta siitä, minkä he kokevat tärkeäksi.” (H1)

”Tavoitteena on toiminnan kehittäminen ja opintojaksojen kehittäminen ja toiminnan eteenpäin vieminen.” (H4)

Palautejärjestelmä voi toimia kehittämisen lisäksi myös kontrollivälineenä, joka auttaa laaduntarkkailussa. Tätä ominaisuutta hyödyntävät sekä opettajat että koko organisaatio yleisellä tasolla.

”Palautejärjestelmä voidaan nähdä tietyllä tavalla opettajan kontrollivälineeksi. Tärkeintä on, että opettaja itse saa palautetta omasta opettajuudestaan.” (H3)

”Palautteella katsotaan, miten koulu on onnistunut koulutuksessa, miten tutkinnolla on työllistynyt, miten organisaatio selviää annetusta tehtävästä ja kuinka se kykenee lunastamaan opiskelijoille annettut lupaukset.” (H5)

Palautejärjestelmän idea oli sisäistetty hyvin, mutta järjestelmän konkreettinen toiminta oli tuntematon. Oppilaitoksien perehdyttämiskäytännöt vaihtelivat ole-mattoman ja pikaisen perehdyttämisen välillä.

”Palautejärjestelmän käyttöön ei ole perehdytetty millään tavalla. Osa opiskelijoista osaa käyttää palautejärjestelmää ja osa ei osaa.” (H2)

”Palautejärjestelmää on ensimmäisenä vuotena pikkuisen hilpastu läpi vähän niin kuin kaikkea muutakin. Ongelma on se kun syksyn aloitus on ensimmäisen vuoden opiskelijan mielessä hyvinkin ka-oottinen, niin eipä sitä taho oikein muistaa.” (H1)

”Opiskelijoita ja henkilökuntaa on koulutettu käyttämään järjestelmää. Kun opiskelijat aloittavat niin järjestelmä käydään läpi. Teknisenä toimenpiteenä palautteen antaminen on hyvin helppoa, mutta sekin edellyttää koulutusta.” (H4)

Jos perehdyttämistä on ollut, niin se on ollut hyvin pintapuolista ja perehdyttämisen jälkeen asia on jäänyt huomiotta. Tämä on aiheuttanut sen, että palautejärjestelmän tuntemus on jäänyt hyvin puutteelliseksi ja kaikkia palautteenantamistapoja ei välttämättä tunneta. Näin ollen ei myöskään ymmärretä sitä miksi palautetta kerätään, kuka siitä hyötyy ja miten vaikutukset näkyvät. Palautejärjestelmien käytön opastamiseen pitäisi suunnata nykyistä enemmän resursseja, mutta siten, että nämä resurssit olisi jaettu tasaisesti koko lukuvuodelle, jolloin palautekäytännöt limittyisivät luonnolliseksi osaksi opetusta.

Annettujen palautteiden vaikutuksien arvioiminen koettiin vaikeaksi, sillä palaute ei välttämättä koskaan konkretisoidu. Palautetta annetaan hyvin usein kurssin päätteeksi, joten annetulla palautteella ei ole merkitystä jo päättyneen kurssin kannalta.

”Palaute ei välttämättä ikinä konkretisoidu ja jos se konkretisoituu, niin siitä ei ole olemassa näkyviä todisteita. En muista koskaan tapahtuneen sellaista, että meidän antamamme palaute koulusta olisi muuttanut joitain asioita.” (H1)

”Syy- ja seuraussuhdetta on vaikea nähdä. Oppilaitos kehittää opetusmenetelmiä kaiken aikaa ja ihan tarkkaan ei tiedä sitten, että mikä on minkäkin seurausta.” (H2)

”Opiskelijaa motivoitaessa mielekkään palautteen antamiseen on oleellista, että organisaatio tai opettajat pystyvät välittömästi toimimaan niin, että palaute koituu toimintatapojen muutoksena opiskelijoiden hyödyksi. Opiskelijoille pitäisi tulla jatkuvasti tietoa siitä, mihin heidän antamansa palaute on vaikuttanut ja mitä tapahtuu seuraavaksi. Vastaavalla tavalla opettajakunnan keskuudessa pitäisi

jatkuvasti keskustella millaista viestiä opiskelijoilta tulee ja millaista viestiä opettajakunta antaa takaisinpäin. Tämä on keskeinen juttu sekä opiskelijoiden että opettajien kannalta.” (H3)

Oleellista olisi, että tuloksista informoidaan opiskelijoita varsinkin silloin jos palautteen vaikutukset ovat vaikeasti todennettavissa. Palautejärjestelmän toiminnan kannalta on epäedullista, että palautteen vaikutukset ovat nähtävissä vain organisaation toiminnan ylemmillä tasoilla.

”Nopeimmillaan on ollut niin, että alkuvuodesta annettu vuosipalaute on johtanut muutoksiin jo tulevana syksynä. Muutokset voivat olla koko organisaatiotason kaikkia koulutuksia koskevia muutoksia ja osaamisalakohtaisia muutoksia. Se voi olla vaikeasti tunnistettavissa ja konkreettisesti nähdä mitä ne muutokset ja ne toimenpiteet on, mutta me nähdään ne sitten seuraavana vuonna kun katsotaan onko palaute muuttunut. Muutoksilla on ollut positiivista vaikutusta seuraavan vuoden palautteisiin mitä samasta asiasta opiskelijat ovat antaneet.” (H5).

”Tuloksista seuraavat toimenpiteet näkyvät toimintasuunnitelmassa lähinnä kehittämisen painopistealueina. Ne eivät näy palautesivuilla, vaan eri tason toimintasuunnitelmissa kuten vuosisuunnitelmissa ja työsuunnitelmissa.” (H4)

Palautteen vaikutukset eivät konkretisoidu opiskelijoille ja tällä on suuri vaikutus opiskelijoiden motivaatioon ja sitä kautta palautteen määrään ja laatuun. Se, että palautteen vaikutukset näkyvät toimintasuunnitelmassa ei tarkoita sitä, että ne näkyisivät myös opiskelijoille.

4.3.2 Palautejärjestelmän vaikutus opetuksen laatuun

Laadukas opetus on suunnitelmallista ja asiantuntevaa. Lisäksi laadukkaassa opetuksessa opetusmenetelmien kirjo on laaja ja se mahdollistaa monipuolisen oppimisen.

”Laadukas opetus on asiantuntevaa, eli opettaja osaa opettamansa asian ja hänellä on toivottavasti siitä myös konkreettista kokemusta. Se on myös käytännönläheistä, eli tarvittaessa mennään ja ohjataan, vaikka kädestä pitäen. Opettajan pitää osata opettaa asian monella tavalla, koska kaikki ihmiset eivät opi samalla tavalla. Parhaat opettajat ovat niitä, joilla on käytössä paljon hyviä keinoja.”
(H1)

”Laadukas opetus on sitä, että luennoitsija on perehtynyt aiheeseen. Se on valmistellut materiaalin laadukkaasti miettien opiskelijan oppimistapahtumaa. Tenttikysymykset mittaavat aitoa oppimista niin, että ei kysytä aiheen vierestä, eikä epäolennaisia nyansseja ja pikkumuistamisia, vaan keskitytään tärkeisiin ja isoihin asioihin myös tentissä.” (H2)

”Monipuoliset oppimisympäristöt tarjoavat erilaisille opiskelijoille mahdollisuuden oppia kun on erilaisia oppimistapoja.” (H4)

Jo pitkään kestänyt suuntaus auktoriteettien murenemiseen ja yksilölliseen oppimiseen näkyy myös opetuksen laadun määritteissä. Opetuksen tulisi olla määrätietoista, mutta keskustelevaa siten, että opiskelija pyritään huomioimaan yksilöllisesti. Opiskelijan motivaation rakentaminen ja ylläpitäminen on tärkeässä osassa opetusta.

”Tykkään opetustyylistä, jossa opettajalla on selvästi langat käsissä ja jos keskustelu rönsyilee niin opettaja osaa sen tarvittaessa ohjata oikeille urille, mutta ei kuitenkaan tiukkapipoista, että minä puhun nyt ja te ette saa kysyä mitään. Se ei ole mistään kotoisin semmoi-

nen. Asiallisiin kysymyksiin vastataan ja pysytään kuitenkin kohtalaisesti aiheessa, huumorintajutonta se ei saa olla.” (H1)

”Opettaja on innostunut työstään ja aiheestaan ja sillä on aito tarve ja motivaatio saada opiskelijat matkaan ja innostumaan opetustilanteesta ja opetusaiheesta.” (H2)

Laadukas opetus on hyvin organisoitua. Se lähtee liikkeelle opiskelijan oppimistavoitteiden ja lähtötason määrittelystä ja luo puitteet osaamisen kehittymiselle. Opetuksen tulee täyttää opiskelijan tiedon tarve. Tässä prosessissa olennaisessa osassa on opiskelijapalaute ja sen kerääminen.

”Lähdetään liikkeelle osaamistavoitteista, määritellään se mitä opiskelijan täytyy osata, sitten määritellään toteuttamistavat. Oleellista ei ole opettaminen, vaan opiskelijan opiskeleminen ja oppiminen ja opettajan ohjaus, joka luo puitteet oppimiselle.” (H4)

”Laadukas opetus on sitä, että opettaja ja organisaatio ovat tietoisia siitä mihin pyritään. Laadukkaassa opetuksessa otetaan huomioon opiskelijoiden omat tavoitteet ja lähtötasot. Tässä olennaisessa osassa on opiskelijapalaute, joka auttaa selvittämään nämä asiat. Moni osa laadukkaassa opetuksessa on riippuvainen opiskelijoiden palautteesta ja siitä mitä me tiedetään opiskelijoista, heidän oppimisestaan ja siitä milloin he eivät ole oppineet.” (H3)

”Oppilaitoksen pitää tyydyttää tiedon tarve ja jano. Kun oppiminen tapahtuu opiskelijan ehdoilla, ovat valmiudet oppia silloin paljon paremmat.” (H2)

Laadukas opetus kulminoituu opiskelijan oppimistavoitteiden täyttymiseen ja johtaa opiskelijan työllistymiseen.

”Laadukas opetus on sitä, että opiskelija saavuttaa opintojakson aikana sen osaamisen tason mikä sille opintojaksolle on asetettu.”
(H4)

”Laadukas opetus johtaa opiskelijoiden työllistymiseen tai opiskelijoiden sijoittumiseen haluamaansa paikkaan.” (H3)

Periaatteessa opetuksen laatua olisi mahdollista kehittää opiskelijapalautteita keräämällä jos kerääminen toteutetaan oikein ja tuloksia sovelletaan opetukseen. Varsinkin yksittäisen opettajan opetuksen kehittämisessä opiskelijapalautteella on suuri merkitys, mutta myös organisaatio voi onnistuneen palautejärjestelmän kautta saada tietoa pienistä, mutta oppimisen kannalta hyvin oleellisista asioista.

”Opetuksen laatua pystyy kehittämään opiskelijapalautteita keräämällä sillä suurin osa opiskelijoista osaa arvioida laadukkuutta, eikä antaa palautetta siten, miten he itse selviäisivät helpoimmalla.” (H1)

”Jos palautejärjestelmä onnistuu motivoimaan opiskelijoita, on palaute yleensä hyvin asiallista ja sitä voi käyttää hyväksi opetuksen kehittämisessä. Joskus opiskelijoilta tulee erittäin hyviä ehdotuksia kurssin kehittämiseksi, kuten ehdotukset ryhmätapaamisista, lukiopiireistä tai teemallisia kysymyksiä siitä, miksi tätä teemaa ei ole kurssin yhteydessä käsitelty. Yksittäisen opettajan opettamiselle ja kurssin suunnittelemiselle nämä asiat ovat erittäin tärkeitä. Palauteseminaareissa saadaan paikannettua kipupisteitä kuten harjoitteluaikojen epäkäytännöllisyydet ja kirjojen ja oppimateriaalin saatavuus. Nämä on ensiarvoisen tärkeitä oppimisen kannalta, koska oppiminen voi olla kiinni hyvin pienistä asioista, joihin organisaatio voi puuttua jos se saa niistä tiedon.” (H3)

Laadun kehittäminen on kuitenkin sidoksissa vuorovaikutteisiin menetelmiin, joissa avoimen palautteen osuus on suuri. Jos käytetään palautelomakkeita, ne

tulisi suunnitella erittäin huolellisesti siten, että kysymykset ovat yksikäsitteisiä ja sisältävät mielellään mahdollisimman paljon avoimia vastausvaihtoja.

”Palautelomake pitää vain olla sellainen, että se ohjaa siihen, että sillä saadaan selville oikeat asiat.” (H1)

”Yleisimpiä on rasti ruutuun numeroarviot. Tämä on lähinnä laadunvarmistusta, joka indikoi muutoksesta. Siitä näkee nopeasti, miten hommat sujuu, mutta konkreettinen arvo työn kehittämisessä jää vähäiseksi, sillä niistä ei voi päätellä missä vika on. Suunta on koko ajan avoimempaan ja avoimempaan kysymyspatteristoon. Avoimissa kysymyksissä yleensä pystyy päättämään miltä pohjalta opiskelija antaa palautetta. On huomattu, että sillä tavoin saadaan paljon relevantimpaa palautetta kuin numeerisilla arvioilla, joilla saadaan vain perustietoa, joka mahdollistaa pelkästään hälytyskellojen soimisen.” (H3)

Avoimet vastausvaihtoehdot eivät yksin riitä, vaan palaute pitää myös analysoida asiantuntevasti. Yksittäiset opettajat voivat keskustella palautteista muiden opettajien kanssa. Laajempaa kokonaisuutta arvioitaessa kyseeseen tulevat erilaiset työryhmät.

”Avoin palaute pitää seuloa niin, että erotetaan oikeasti olennainen asia opetuksen laadun kannalta.” (H1)

”Opettajakunnan keskuudessa pitäisi jatkuvasti keskustella millaista viestiä opiskelijoilta tulee.” (H3)

”Palautejärjestelmän parissa työskentelevä henkilö on samanlainen ihminen kuin me muutkin ja sen taito arvioida palautteita on suhteessa tähän. Yhden tai kahden kriittisen palautteen perusteella ei voida vetää isoja johtopäätöksiä. Jos palautteet koostetaan ja niitä arvioidaan lisäksi työryhmässä se antaa vähän laaja-alaisemman näkökulman asioille ja ehkä vie paremmin oikeaan suuntaan.” (H2)

Onnistuessaan opetus näkyy opiskelijoille tyytyväisyytenä opetukseen. Vaikka opetus olisi opiskelijan mielestä onnistunutta, se voi kuitenkin olla laadutonta. Tyytyväinen opiskelija ei ole opetuksen laadun tae.

”Opetus on voinut olla laadukasta, vaikka opiskelija ei olisikaan tyytyväinen. Laadukas ja vaativa opetus voi olla sellaisille opiskelijoille negatiivinen juttu, jotka eivät ole sisäistäneet opiskelun perimmäistä tarkoitusta.” (H2)

”Tyytyväinen opiskelija on huono mittari opetuksen laadulle, sillä tyytyväisyys ei tarkoita oppimista, eikä hyvä show takaa oppimistuloksia.” (H3)

”Sirkushuvit ja mukava olotila eivät ole tavoite. Jos osaamistavoitteita ei saavuteta, niin tyytyväisyydellä ei ole merkitystä. Toiset opiskelijat ovat tyytyväisiä silloin, kun töitä tehdään tosissaan ja toiset ovat sellaisia, että pienikin ponnistus aiheuttaa suuren tuskan.” (H4)

Pyrittäessä laadukkaaseen opetukseen täytyy hyväksyä tilanne, jossa opetuksen järjestäjän ja opiskelijan mielipiteet opetuksen laadusta eivät kaikilta osin kohtaa. Tämä myös väistämättä vaikuttaa opiskelijan antamaan palautteeseen ja se tulisi huomioida palautteita analysoitaessa.

4.4 Teema 4 – Palautteen laatu ja siihen vaikuttavat tekijät

Laadukas palaute nähtiin ensisijaisesti rakentavassa hengessä laadittuna perusteltuna näkemyksenä johonkin tiettyyn konkreettiseen asiaan, johon se sisältää myös tarvittaessa korjausehdotuksen.

”Laadukkaassa palautteessa analysoidaan opetustilanne ja oppimistilanne opiskelijan kannalta mahdollisimman tarkasti hyviä puo-

lia ja kehitystarpeita analysoiden. Mitä perustellummin sen palautteen pystyy antamaan sitä paremmin se vaikuttaakin.” (H2)

”Palaute on laadukas kun se on perusteltu. Se tarttuu konkreettiseen epäkohtaan tai positiiviseen toimintatapaan. Se on myös innovatiivista. Se ei totea vain sitä mikä on itsestään selvää, eikä ole liian abstrakti tai käsittele asioita liian yleisellä tasolla, vaan siinä liikutaan tietyssä yksittäistapauksessa pohtien avoimesti hyviä ja huonoja puolia. Laadukasta palautetta on myös se mikä menee organisaatiossa eteenpäin.” (H3)

Nämä samat säännöt pätevät niin kirjalliseen kuin verbaaliseenkin palautteeseen. Verbaalisessa palautteessa auktoriteettien asema ja sosiaaliset suhteet kuitenkin korostuvat ja tämän vuoksi suullinen palaute voi poiketa kirjallisesta muodosta annetusta palautteesta.

”Suullisen palautteen tulisi olla neutraalia ja jossain määrin korrek-tia.” (H1)

”Persoonalla pystyy vaikuttamaan siihen, miten opettaja vastaanot-taa palautteen. Kriittistä palautetta on työyhteisössäkin helpompi ot-taa vastaan joidenkin tiettyjen henkilöiden kohdalla.” (H2)

Palautteen laadun kannalta nimellinen ja mielellään vuorovaikutuksessa annettu palaute koettiin kaikkein parhaimmaksi. Vuorovaikutustilanteisiin liittyy kuitenkin riskejä, joita olisi mahdollista vähentää koulutuksella.

”Nimellinen palaute olisi tavattoman hyvä ja se mahdollistaisi kom-munikaation.” (H4)

”Opiskelijoilta tulevan palautteen laatu paranee huomattavasti jos otetaan huomioon tapa, jolla henkilökunta tai opettajat antavat vas-tapalautetta.” (H3)

”Jos opiskelijoita ohjeistetaan siitä, miten palautetta annetaan, niin vastavuoroisesti opettajakuntaa pitäisi ohjeistaa siitä, miten palautetta vastaanotetaan. Vaikka on annettu täysin asiallista palautetta, niin osa opettajista ottaa sen henkilökohtaisesti.” (H1)

Laadukkaan palautteen antamista auttaa se, että palautteen antamiseen on ohjeistettu. Ohjeistuksen olisi hyvä sisältää myös motivointia erilaisten perusteluiden muodossa. Perustelun tarkoituksena on luoda opiskelijalle ymmärrys siitä, mikä palautteen antamisessa on tärkeää ja miksi palautetta tulisi antaa. Tämän ohjeistuksen tulisi olla säännönmukaista ja toistuvaa.

”Palautteen antamiseen pitäisi kouluttaa. Ei monen tunnin luennoilla, vaan ohjeistamalla siitä, miten esittää asia siten, että toinenkin ymmärtää mikä oli hyvää ja mikä huonoa. Ohjeistuksella palautteen saaja voi kertoa mistä hän erityisesti haluaa kuulla ja mikä on selaista mihin hän toivoo palautetta.” (H1)

”Palautekoulutus ei ole tarpeellista muuten kuin, että jokaisella kurssilla käytettäisiin muutama minuutti sopivissa kohdissa muistutamaan, että hyvä palaute on eduksi kaikille ja, että minkälaista on hyvä palaute ja mihin sitä käytetään. Se ei vie paljon aikaa, eikä ole monimutkaista.” (H3)

Laadukkaan palautteen antamista voi edesauttaa myös laatimalla kysymykset neutraaleiksi ja jättämällä vastausvaihtoehdot avoimiksi, joustamalla palautekanavien ja aikataulujen suhteen, keräämällä palautetta tasapuolisesti, motivoimalla opiskelijaa antamalla mielikuva mahdollisuudesta vaikuttaa sekä hyödyntämällä ryhmäkeskusteluja.

”Avoimia kysymyksiä kannattaisi käyttää ja muotoilla kysymykset neutraaleiksi. Tämän tyyppisillä kysymyksillä päästään paljon parempiin tuloksiin. Saadaan tietoa kurssin kehittämiseksi kun tiedetään mitä konkreettista hyötyä opiskelija on kurssista odottanut. Lähtökohta on, että opiskelijoilta pyydetään ja niiltä edellytetään pa-

lautetta aina tasapuolisesti, muuten on vaarana palautteen vinoutuminen.” (H3)

”Määrä ei korvaa laatua. Kirjallinen palaute mahdollistaa hyvin helposti väärinymmärrykset.” (H4)

”Luennon päätteeksi mieli on jo muualla, eikä sitä välttämättä enää keskity siihen palautteeseen, joten sen voi raksittaa hyvinkin nopeasti läpi ja ajattelematta. Silloin, kun sen tekee sähköpostilla kotona päätteen ääressä, niin siihen tulee paneuduttua ihan eri tavalla.” (H2)

Lisäksi opetussuunnitelmalla on merkitystä palautteen laatuun. Opetussuunnitelmaa tulisi päivittää usein ja ottaa sen päivittämiseen mukaan myös opiskelijoita. Palautteen laatu nousisi, koska opiskelijat ovat motivoituneempia. Motivoimisessa voidaan myös käyttää apuna palkitsemista, mutta siitä ei ole sanottavaa hyötyä. Tilanne on sama myös silloin, jos jonkin kurssin läpipääsyn edellytyksenä on palautteen antaminen. Hyvä puoli olisi silloin se, että palautteissa olisi useamman opiskelijan mielipide edustettuna, mutta palkitseminen ja pakottaminen vaikuttavat palautteen laatua alentavasti, koska ei motivoituneiden palautteenantajien suhteellinen osuus kaikista palautteenantajista todennäköisesti kasvaa.

”Kaikkien palautejärjestelmien ongelma on kysymys vastauksen pakollisuudesta. Pakotetaanko vastaamaan, jolloin saadaan kaikilta erilaisilta oppija- ja opiskelijatyypeiltä palaute vai annetaanko olla vapaaehtoinen ja luotetaan siihen, että pääsääntöisesti opiskelijat antavat palautteen ja aidosti ja rehellisesti ja mielellään vielä laadullisesti? Pakollisuudella saadaan hyvä vastausprosentti, mutta laatu kärsii. Jos palautetta ei vaadita niin saadaanko palaute vain niiltä, jotka kokivat jonkin asian huonoksi?” (H4)

”Pitäisi kuitenkin hyväksyä, se että osalla opiskelijoista ei ole mielipiteitä tietyistä kursseista. Palkitseminen lisää mahdollisesti palau-

tetta myös niiltä, joilla ei varsinaisesti mielipiteitä ole, mutta niiden opiskelijoiden palautteet, jotka ovat kohdanneet erityistä kiittämistä, moittimista tai kehittämisideoita voivat hävitä helposti näkyvistä. Lisäksi pitää huomioida se, että jos kursseja on esimerkiksi kymmenen vuodessa, niin ei välttämättä ole järkevää, että sama opiskelija antaa kaikista kursseista palautteen. Siitä tulee niin sanottu palautteväsymys, joka näkyy yksitavuisina vastauksina, eikä niistä saa mitään irti.” (H3)

Eräs tapa kerätä pakollinen palaute luontevasti, on kurssin yhteydessä toteutettava keskustelu kurssin vetäjän kanssa. Keskustelu voi liittyä esimerkiksi opintojen ohjaukseen, mutta sen ohessa voi olla luontevaa esittää kysymyksiä, jotka liittyvät kurssista saatavaan palautteeseen kuten, miten oppiminen on sujunut ja miten opetus onnistui. Lisäksi voi tiedustella, miten odotukset ja todellisuus ovat kohdanneet. Käytännössä tämänkaltainen palaute on pakollinen, mutta opiskelijat eivät miellä sitä pakolliseksi ja se voi olla kaikista tehokkain tapa järjestää palautteen pakollinen antaminen.

Tutkimuksessa selvitettiin myös sitä, kuinka suuri vaikutus palautteeseen opettajan arvostelulla ja opetusmenetelmillä nähtiin olevan, koska opettajalla on palautejärjestelmän keskeisenä toimijana suuri mahdollisuus vaikuttaa opiskelijoiden antamaan palautteeseen. Tarkasteltaessa pelkästään opettajan antamien arvosanojen vaikutusta voidaan todeta, että ansiottomasti annetuilla hyvillä arvosanoilla ei ole vaikutusta opiskelijoiden antamaan palautteeseen.

”Kokemuksen pohjalta se ei taida ihan niinkään olla, että lepsu arvostelu auttaisi parantamaan palautetta.” (H1)

”Arvosanojen nosto tai lepsuus ei välttämättä niinkään opiskelijoiden arviointeihin vaikuta.” (H3)

”Jos arvosana ei ole hyvä, mutta sen kokee oikeudenmukaiseksi niin palautekin voi olla ihan oikein suuntautunut. Silloin, kun arvosana ei ole linjassa todellisuuden kanssa niin siltä putoaa pohja ja

uskottavuus pois. Arvosanan pitäisi vastata ainakin mielikuvissa sitä osaamista, minkä kurssilta on saanut.” (H2)

Rajattaessa tarkastelu kurssin työmäärän vaikutukseen päästään samansuuntaisiin tuloksiin. Periaatteessa hyvän palautteen ansaitakseen oli opettajan antaman arvosanan korreloitava kurssin työmäärän kanssa. Työmäärä taas nähtiin oman oppimisen kannalta tärkeänä elementtinä.

”Kurssin helpottaminen ei nosta kurssipalautteita.” (H1)

”On hyvin paljon opiskelijoita, joille helppo kurssi ei ole hyvä. Opiskelijoiden mielestä kurssin taso ei ole kohdillaan, eikä aiheen syvällisyys vastaa sitä mitä opiskelija odottaa.” (H4)

”Jos kokee, että arvosana ei vastaa sitä työmäärää ja panostusta minkä kurssin eteen on tehnyt, eikä myöskään oman osaamisen tasoa niin palautekin värittyy varmasti negatiiviseen suuntaan.” (H2)

Tulokset eivät kuitenkaan tältä osin ole yksikäsitteiset, sillä joissain tapauksissa kurssin helpottaminen voi aikaansaada kurssipalautteiden parantumisen.

”Merkitystä on sillä, kuinka työlääksi opiskelijat kokee kurssin. On helppo parantaa yksittäisestä kurssista saatuja ainakin numeerisia arvosanoja sillä, että vähentää vähän harjoitustöiden määrää tai jotain sellaista. Opintojen raskauteen opettajalla on hyvin helppo vaikuttaa ja se tuntuu kyllä korreloivan jonkun verran sen kanssa, että kuinka paljon kursseista tykätään.” (H3)

Periaatteessa työmäärän keventämisellä olisi siis mahdollisuus vaikuttaa kurssipalautteisiin, mutta se on erittäin vaikeaa toteuttaa hallitulla ja kestäväällä tavalla, sillä kurssin helpottaminen voi vaikuttaa palautteisiin myös negatiivisesti.

Lähtökohtaisesti kaikki opiskelijoiden antama palaute on samanarvoista silloin, kun se on anonyymiä. Eroja kuitenkin alkaa syntyä kun opiskelijoiden antamaa

palautetta arvioidaan laadun kannalta. Palaute voi olla hyvää, mutta se kohdistuu asioihin, joista palautetta ei ole toivottu. Tässä korostuvat yksilökohtaiset erot palautteen antamisessa.

”Opiskelijoiden antama palaute on kaikki samanarvoista suhteessa kurssiin tai kokonaisuuteen. Eri asia on se, kohdistuuko opiskelijan antama palaute siihen asiaan mistä halutaan palautetta. Laadukkaan palautteen antamiseen ei kaikilla opiskelijoilla ole edellytyksiä.” (H3)

”Palaute on samanarvoinen silloin, kun se on anonyymiä. Tämä ei kuitenkaan estä yksittäisten palautteiden arvottamista eri tavoin riippuen siitä, kuinka laadukasta ja hyvin argumentoitua annettu palaute on.” (H2)

Annetun palautteen arviointiin ei vaikuta se, kuinka aktiivisesti opiskelija osallistuu opetukseen. Tämä johtuu siitä, ettei esimerkiksi palautelomakkeissa ole kohtia, joka mahdollistaisi tämänkaltaisen arvioinnin. Mahdollinen opintojen aikana annettu palaute olisi tällaisissa tapauksissa arvokasta.

”Jos joku jättää osan luennoista käymättä, niin sen antama palaute ei ole sillä tavalla relevanttia välttämättä. Silloin se ei ole kurssikokonaisuus mistä se antaa palautteen, vaan osio siitä.” (H2)

”On paljon opiskelijoita, jotka pyrkivät itsenäisesti opiskelemaan, jotta pääsisivät tenteistä läpi. Siksi on tärkeää, että annetaan palautetta myös opintojen aikana.” (H4)

Kaikilta opiskelijoilta on kuitenkin mahdotonta kerätä palautetta, ellei sen antamista edellytetä esimerkiksi kurssin läpäisemiseksi. Palautetta olisi hyvä kerätä mahdollisimman laajasti, sillä vastaamattomuus vääristää palautteita. Kolikolla on kuitenkin kaksi puolta ja liiallinen tuijottaminen pelkästään vastausprosentteihin voi kääntyä itseään vastaan, sillä joidenkin opiskelijoiden antama laadukas palaute voi tällöin hautautua laaduttomien palautteiden massa.

”Asian voi nähdä niin, että motivoituneemmat saavat pienempiäkin asioita nostettua esille, koska niiden painoarvo on sitten suuri opetuksen kehittämisessä. Toisaalta niukka palaute mahdollistaa kärkeistymisen. Jos on hyvin motivoituneita opiskelijoita, jotka haluavat kehittää opiskelua tai opetusta omista lähtökohdistaan, niin se on sitten heidän katsontakanta, joka saattaa muokata sitä tulevaa opetusta ja se ei välttämättä palvele kaikkia opiskelijoita silloin oikealla tavalla.” (H2)

”Palautteen ei tarvitse välttämättä olla tilastollisesti merkittävää. Ongelma on siinä, että itsenäisesti opiskelevilta ei saada kerättyä palautetta. Sellainen opiskelija, joka on osallistunut luennoille voi täyttää kymmenenkin eri palautepaperia kun taas itsenäinen opiskelija antaa palautteet vain yhdeltä tai kahdelta pakolliselta kurssilta. Vastaamattomuus vääristää ja keskeistä on, että oli palautejärjestelmä mikä hyvänsä, niin siellä ei ole vain yhtä kanavaa, vaan useita kanavia, jotta saataisiin palautejärjestelmän piiriin mahdollisimman suuri otos opiskelijamäärästä.” (H3)

Palautteen laadun ja hyödynnettävyyden kannalta palauteprosentin vaikutus on pieni. Tärkeää sen sijaan on keskittyä keräämään palautetta useilla erilaisilla menetelmillä, jotka huomioivat erilaiset opiskelijatyypit. Näin kerätyn palautteen edustavuus on mahdollisimman hyvä.

4.5 Teema 5 – Palautejärjestelmien kehitys

Palautejärjestelmät kehittyvät hitaasti. Näkemys siitä, onko muutoksia tapahtunut, vaihtelee oppilaitoskohtaisesti. Edeltävien vuosien aikana kehitystä on tapahtunut ainakin verkko-opinnoissa ja tämä heijastuu myös palautekanavien kehityksen painottumiseen verkkopohjaiseksi. Suuntaus on kuitenkin selvästi kohti opiskelijakeskeisempää opiskeluympäristöä. Opiskelija nähdään toiminnan keskiössä ja opiskelijan antama palaute toiminnan kehittämisen keinona.

”Järjestelmässä on kehitystä tapahtunut sen verran, että verkko-opiskelu on tullut viime vuosina matkaan ja verkkoon on tullut palautekanavia ja verkon kautta palautekin on helppo antaa.” (H2)

”Palaute ja opiskelijoiden näkökulma on ihan eri tavalla huomion kohteena kuin mitä se oli 90-luvun lopussa. Viimeisen kymmenen vuoden aikana yliopistojen valmiuksia on kehitetty ja organisaatio on muuttunut notkeammaksi. Mukaan on tullut ajatus siitä, että opiskelija opiskelee, ei opettaja ja asioita pitäisi katsoa opiskelijoiden kannalta. Palautteen keräämisen tärkeys on tiedostettu.” (H3)

Huolimatta Suomen koulutuspolitiikan hyvästä maineesta maailmalla ei palautejärjestelmiä ole kuitenkaan alettu kehittämään puhtaasti suomalaisia oloja vastaavaksi, vaan ne on kopioitu kansainvälisesti käytössä olevista järjestelmistä ja niistä on yritetty muokata suomalaiseen koulutusjärjestelmään sopiva versio. Muokkaustarvetta on lisännyt eteenpäin kulkeva kehitys.

”Kehittämisessä keskustelua ovat aiheuttaneet palautelomakkeiden kysymykset. Tällä hetkellä käytössä ovat kysymykset, jotka ovat vertailukelpoisia ympäri maailman. Ne on testattu Suomessa ja so-pivat suomalaiseen korkeakoulumaailmaan. Kysymykset ovat struk-turoituja, selkeitä ja ne koskettavat kaikkia opiskelijoita. Ne on otet-tu kansainvälisestä järjestelmästä, jota on vuosia testattu ja käytet-ty.” (H4)

Jotta kyseessä olevia lomakkeita voidaan hyödyntää opetuksen kehittämisessä, joudutaan trenditiedon kerääntymistä odottamaan joitain syklejä.

”Nyt seurataan saadaanko sitä tietoa, mitä tarvitaan toiminnan ke-hittämiseen, eli odotellaan trenditietoa”. (H4)

Tämä voi käytännössä merkitä jopa vuosien odottelua, sillä muutosten vieminen käytäntöön vaatii oman aikansa.

”Nopeimmillaan on ollut niin, että jos alkuvuodesta on vuosipalaute annettu, niin tulevana syksynä on voitu jo tehdä muutoksia”. (H5)

Näkemys palautejärjestelmistä vaihtelee, mutta pääsääntöisesti nykyiset järjestelmät kuitenkin koetaan kohtuullisen toimiviksi, vaikka kehitystarpeet tunnustetaan.

”Lomakkeet ovat aika yksiselitteisiä. Niitä on niin monta vuotta kehitetty ja testattu laajasti.” (H4)

”Nykytilannetta voisi vähän kehittää, se on nyt kohtalainen ja osittain suosii aktiivisempia henkilöitä.” (H1)

”Nykyinen palautejärjestelmä kyllä mahdollistaa laadukkaan palautteen antamisen.” (H2)

Ongelmaksi kuitenkin koettiin se kuinka suuri painoarvo opiskelijoiden palautteelle annetaan ja miten siihen suhtaudutaan. Tässä on suuria organisaatiokohtaisia ja yksilökohtaisia eroavaisuuksia. Osittain tämä heijastuu myös siihen, ettei palautekanavia osata hyödyntää ja suurin osa kerätystä palautteesta jää henkilökunnan hiljaiseksi tiedoksi.

”Opettajakunnassa ei kauheasti kiinnitetä huomiota esimerkiksi opinnäytetöiden ohjauskeskusteluiden tai epämuodollisten keskusteluiden yhteydessä annettuun palautteeseen. On yritetty kannustaa opettajia tekemään omia muistiinpanoja näistä keskusteluista, mutta seuraavassa palaverissa kenelläkään ei kuitenkaan niitä ole. Tällä palautteella on kuitenkin suuri merkitys yksittäisen opettajan toiminnan kannalta. Ongelmana on, että tieto ei välity organisaation tasolle tai edes oppiaineen tasolle, joten se ei välttämättä pääse vaikuttamaan siihen, miten opetus kokonaisuudessaan järjestetään. Se on sääli, sillä yleensä tämän tyyppisissä keskusteluissa tulee kaikista perustelluimmin ja painavimmin kehitysehdotuksia, ideoita ja mielialoja esille. Pitkäjänteisyys puuttuu organisaatioissa. Asiois-

ta puhutaan, asiat laitetaan kuntoon ja viiden vuoden kuluttua ne ovat taas rempallaan. Pyörä keksitään aina uudestaan henkilökunnan vaihtuessa, koska hiljainen tieto ei välity.” (H3)

Opettajan persoona voi vaikuttaa annettuun palautteeseen hyvinkin paljon ja tätä vaikutusta on tietoisesti pyritty vähentämään kysymysten suunnittelulla.

”Palaute ei kuitenkaan kohdistu opettajan persoonaan, vaan opintojaksoon.” (H4)

Työtä on silti paljon, sillä tämä on edelleen suuri ongelma kerätessä palautteita erilaisilla menetelmillä. Palautejärjestelmissä on useita kehittämistä vaativia alueita, joista tärkeimmiksi nousivat informoinnin lisääminen, palautteenantovalmiuksien kehittäminen ja palautteen keräämisen organisoiminen. Informoinnin lisäämisellä tarkoitettiin toistuvaa ja systemaattista tiedottamista eri palautekanavista, jotta ne pysyisivät luonnollisena osana opiskelua.

”Palautteen infotilaisuus voisi olla paikallaan opintojen alussa. Opintojen ensimmäisen puolen vuoden aikana käytäisi läpi minkä takia kysytään palautetta ja mikä sen merkitys on ja mitä oppilaitos toivoo palautteella saavansa. Palautteen antamisen valmiuksia voisi vielä lisätä oppilaitoksissa varmistamalla teknisen osaamisen ja motivoimalla siten, että kaikki ymmärtävät palautteen merkityksen.” (H2)

”Eräänlainen piilo-opetussuunnitelma, jossa kerrotaan palautejärjestelmästä opiskelijoille, on todella tärkeä ja tätä pitäisi toteuttaa systemaattisesti.” (H3)

Palautejärjestelmän toimintaa edesauttaa huomattavasti se, että palautteiden kerääminen on opiskelijoille läpinäkyvä prosessi, jossa annetulla palautteella on konkreettista merkitystä. Palautetta myös pitäisi voida antaa nykyistä monipuolisemmin.

”Olisi hyvä jos se näkyisi jo kurssin aikana se palautteen vaikutus siihen opetukseen”. (H1)

”Kanavia saisi olla enemmän. Palautejärjestelmän kehittämistä voisi lähestyä nykyajan sähköisten kanavien kautta ja ehkä niin, että luennon jossakin puolivälissä voisi olla palautekeskustelu, eli vuorovaikutustilanne luennoitsijan ja opiskelijoiden kesken.” (H2)

”Palautetta liian usein kysytään vasta sitten kun asiat on hoidettu loppuun asti. Erittäin hyviin tuloksiin pääsee kun odotuksia kysytään kurssin alussa ja palautetta kurssin puolivälissä tai kun 2/3 kurssista on menty läpi, jolloin on helppo vedota opiskelijoiden suoraan välittömään etuun. Jos näin tehdään niin pahinta mitä voi tehdä, on olla reagoimatta millään tavalla saatuun palautteeseen.” (H3)

Palautejärjestelmän toiminnan suurin kompastuskivi on kuitenkin opetusorganisaation rakenteissa ja varsinkin sen henkilökunnassa. Yksittäisten kurssien lisäksi palautteen keräämisessä tulisi tarkastella myös laajempia kokonaisuuksia. Sitä, miten kurssit nivoutuvat toisiinsa ja noudattavatko kaikki yhteisesti sovittuja pelisääntöjä. Vastuu palautejärjestelmän toiminnasta on organisaatiolla.

”Organisaatiolla pitäisi olla palautejärjestelmä kirjattuna ylös paikkaan, josta se voidaan aina tarvittaessa palauttaa mieliin. Lisäksi pitäisi luoda yhteiset säännöt opettajakunnalle, jolloin enemmän motivoituneet ja vähemmän motivoituneet tietävät, että näin me toimitaan yhdessä, eikä jätetä sooloilulle liikaa varaa.” (H3)

Palautejärjestelmän toiminnan tulisi kattaa myös jonkin pituinen opintojen jälkeinen ajanjakso, sillä sitä kautta voidaan saada arvokasta tietoa opetuksen onnistumisesta. Kyselyitä tulisi suunnata järjestelmällisemmin jo opintonsa päättäneille ja työelämään siirtyneille henkilöille.

”Miten opiskelijat ovat kokeneet oppineensa nimenomaan sellaista, mistä on ollut erityisesti hyötyä ja mikä taas on ollut sellaista, mistä olisi pitänyt oppia enemmän.” (H3)

Teeman viimeisenä aihealueena oli esteettömyys. Esteettömyyteen on kiinnitetty palautejärjestelmien suunnittelussa vain hyvin vähän huomiota, vaikka siihen joissakin oppilaitoksissa löytyykin oma ohjeistus. Tämä näkyy esimerkiksi kieli-vaihtoehtojen määrässä, jolloin ulkomaisille vaihto-opiskelijoille ei voida tarjota kyselylomaketta heidän omalla äidinkielellään.

”Kaikki lähtee siitä, että kaikki osaa suomea. Kuulovamma, näkövamma tai lukihäiriö pystytään ottamaan paremmin huomioon kuin ns. normaalielämään kuuluva kielitaito-ongelma.” (H3)

”Opiskelijoiden on osattava kieltä sen verran, että pystyvät kysymyksiin vastaamaan. Kielitaitoa edellytetään vieraskielisissä koulutusohjelmissa”. (H4)

Myöskään lukihäiriöisille ei ole palautteen antamiseen liittyviä tukipalveluja. Esteettömyyden puute koettiin myös vaihtoehtojen vähyytenä tai informaation puutteena.

”Esteettömyys on todellinen ongelma, siihen pitäisi olla eri vaihtoehtoja antaa se palaute.” (H2)

”Eihän sitä sillä lailla ole missään ilmoitettu, että tätä kauttakkin voi antaa palautetta.” (H1)

Palautejärjestelmien kehitys on ollut hidasta, mutta viimeisen vuosikymmenen aikana on tapahtunut joitain muutoksia. Nykyinen järjestelmä koetaan toimivana, mutta sitä rasittaa informoinnin puute ja vaihtoehtojen vähyyys sekä laadullisen palautteen hyödyntämättömyys. Opiskelijan yhä enemmän yksilöityvä opimistapahtuma ja etäopiskelu asettavat palautejärjestelmille uusia haasteita. Myös esteettömyys tulisi huomioida nykyistä paremmin.

5 YHTEENVETO

5.1 Tutkimuksen tulokset pähkinänkuoressa

Opiskelijapalautejärjestelmän olemassaolo selittyy halulla kuunnella opiskelijoita. Vaikka palautejärjestelmiä lähdettiin alun perin kehittämään kovien talousarvojen näkökulmasta (Hyvärinen, Hämäläinen & Pakkanen 1996, 4–5), ovat nämä lähtökohdat tutkimuksen tulosten mukaan jääneet taka-alalle. Nykyään keskiössä on opiskelijan oppiminen, jota pyritään edistämään opetuksen ja opetusmenetelmien kehittämisellä. Tähän opiskelijapalautteiden kerääminen koetaan hyvänä työkaluna. Työkalun sopivuus tarkoitukseensa on tämän tutkimuksen mukaan kohdallaan, mutta sitä ei osata vielä käyttää siten, että se mahdollistaisi opetuksen kehittämisen. Tämä tutkimus toimii ohjekirjana, jonka avulla opetusorganisaatiot voivat oppia vapauttamaan opiskelijapalautteissa piilevän hyödyntämättömän potentiaalin.

Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden antaman palautteen ensisijaisena tarkoituksena on vaikuttaa. Tämän vuoksi on tärkeää luoda mielikuva siitä, että palautteen antamisella on merkitystä. Palautteen keräämisessä opiskelijan sisäinen ja ulkoinen motivaatio antaa palautetta on hyvin oleellisessa osassa ja motivointi koettiin palautteen antamisen kannalta erittäin tärkeäksi. Tätä havaintoa tukevat Moilanen ym. (2008, 16), jotka viittaavat tutkimuksiin, joissa motivaatiolla on keskeinen asema palautteen antamisen kannalta sekä Marsh ja Roche (2000), joiden mukaan opiskelijoiden motivaatio vaikuttaa kurssiarviointeihin. Tehokas tapa motivoida opiskelijoita antamaan palautetta on palautteen kerääminen jo kurssin puolessa välissä. Lisäksi palautteiden merkityksestä ja palautteen antamisen tärkeydestä pitää säännöllisesti mainita opetuksessa. Edellä mainittuja opetukseen läheisesti liittyviä asioita on hankala kuvitella muiden kuin opettajien tehtäväksi ja tämä nousi esille myös haastatteluiden aikana. Opiskelijoiden ulkoinen motivointi on opettajan vastuulla ja tämän on myös Byman (2002, 34) todennut.

Motivaation ylläpitämiseksi palautteen vaikutuksen täytyy myös näkyä konkreettisina toimenpiteinä opiskelijoille. Palautejärjestelmän toiminnan kannalta palaut-

teen vaikutuksen näkyvyys on keskeinen ja vaikuttaa paljon opiskelijan motivaatioon antaa palautetta. Motivaatio on tärkeä, koska se vaikuttaa sekä annetun palautteen laatuun että sen määrään. Tämän suuntaisiin tuloksiin ovat päätyneet myös Ihonen ym. He ovat huomanneet, että rakentavan palautteen suhteellinen määrä on verrannollinen opiskelijoiden motivaatioon antaa palautetta. (Ihonen ym. 2006a, 36.) Nykyisellään toiminnan vaikutukset ovat todennettavissa vain toiminnasta vastaavien taholla ja opiskelijat eivät näe antamansa palautteen vaikutuksia. Palautejärjestelmän toiminta pitäisikin tehdä läpinäkyväksi perehdyttämällä opiskelijat siten, että he tiedostavat millaisia tapoja he voivat käyttää ja miten annettu palaute käsitellään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita yksityiskohtaista palautteen analyysimenetelmien avaamista opiskelijoille, vaan säännöllisesti toistuvia lyhyitä kurssien aikana pidettyjä keskusteluhetkiä, jolloin opiskelijoille jaetaan informaatiota ja muistutetaan palautteen antamisen tärkeydestä.

Se, että opettaja pyrkisi vaikuttamaan palautteisiin helpottamalla arviointikriteerejä, ei vaikuta positiivisesti opiskelijoiden antamaan kurssipalautteeseen. Tämä on todettu myös Billingsin ym. (2004, 1068) tutkimuksessa. Pikemminkin sillä on negatiivinen vaikutus, koska opiskelijat kokevat, ettei arvosana korreloi opinto-suoritteiden kanssa. Opettajan mahdollisuudet manipuloida tuloksia ovatkin tältä osin hyvin rajatut. Kurssin työmäärän muutoksella tällainen positiivinen vaikutus mahdollisesti on, mutta tämä yhteys ei ole aivan yksiselitteinen. Sama ristiriita voidaan havaita kun verrataan Greenwaldin ja Gillmoren (1997, 743, 750) sekä Marshin ja Roehen (2000) tutkimustuloksia (ks. luku 2.5.4). Vaikka yhteys ei ole selvä, se tulisi silti ottaa huomioon erityisesti mietittäessä mahdollisia palautteeseen liittyviä palkitsemiskäytäntöjä.

Palaute ymmärrettiin ensisijaisesti kahden ihmisen väliseksi kommunikaatioksi Van de Ridderin ym. (2008, 194) määritelmän mukaisesti, vaikka suurin osa palautejärjestelmillä kerättävästä palautteesta onkin kasvotonta lomakemuotoista palautetta. Ehkä juuri lomakkeiden hallitsevuudesta johtuen nonverbaalista viestintää ei haastatteluissa mainittu yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Kommunikaatio, oli se sitten verbaalista tai ei, on kuitenkin tulosten mukaan tärkein tapa kerätä palautetta, kun taas lomakkeet sopivat lähinnä laadun seuraami-

seen ja poikkeavuuksien tunnistamiseen. Ne eivät tämän tutkimuksen valossa ole kovin luotettavia työkaluja opetuksen kehittämisessä. Tämän ovat todenneet myös Billings ym. (2004, 1061, 1066, 1068) ja Albanese (2000, 313–314) sekä Vuolanto (2014).

Roos-Cabreran (2002, 8) mukaan palautetilanteen kokeminen vaihtelee hyvin paljon yksilöllisesti ja palautteen subjektiivinen luonne tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Palautteeseen vaikuttavat motivaation lisäksi muun muassa palautteen antajan ja palautteen saajan välinen asema, henkilökemiat, kokemukset, tunnetila, elämäntilanne ja ympäristötekijät. Palautteiden analysoimisen ja opetuksen kehittämisen kannalta tämä on haasteellista, sillä yksilökohtaiset erot voivat olla hyvinkin suuria ja tämä väistämättä heijastuu opiskelijoiden antamiin palautteisiin. Tästä syystä opiskelijoiden tyytyväisyydellä ei voida mitata opetuksen laatua. Tämän ovat todenneet myös Raivola (1999, 19), Kalema (1998, 95) ja Arthur (2003, 278) omissa tutkimuksissaan. Tästä johtuen opiskelijatyytyväisyyskyselyiden tarpeellisuus pitäisi kyseenalaistaa ja tämä pätee erityisesti silloin, jos tämän tyyppisten kyselyiden tuloksia yritetään käyttää hyväksi kilpailtaessa rahoituksesta ja opiskelijoista. Tällöin on vaarana, että opiskelijatyytyväisyydestä tulee laatua ohjaava tekijä, jota se ei saisi olla.

Koska opetuksen laadunarviointia ei voida perustaa Hakkaraisen (1995, 13) esittämällä tavalla opiskelijoiden tyytyväisyyteen, saadaan opetuksen laatu selville Arthurin ym. (2003, 278) esittämällä tavalla oppimistuloksia arvioimalla. Periaatteessa oppimistulosten arvioinnin voi tehdä ilman palautejärjestelmääkin puhtaasti opiskelijoiden saamien arvosanojen tai suoritteiden perusteella. Näinhän on tehty jo opetuksen alkuajoista lähtien. Miksi siis kehittää palautejärjestelmiä jos opetuksen tulokset ovat todettavissa oppilaitosten omien arviointimenetelmien ja -kriteerien avulla varsinkin kun tutkimuksen mukaan opiskelijoiden näkökulman huomioiminen vaarantaa näiden menetelmien validiteetin? Löytyisikö vastaus siitä, ettei palautetta käytetäkään opetuksen kehittämisessä niin kuin Chadna ja Frick (2011, 4) sekä Moilanen ym. (2008, 18) ovat esittäneet?

Tämän tutkimuksen yhtenä tehtävänä oli selvittää näkyvätkö opiskelijapalautejärjestelmän vaikutukset opiskelijoille. Tutkimuksen mukaan laadukas opetus on

suunniteltua, määrätietoista ja asiantuntevaa ja se tapahtuu yhteistyössä opiskelijan kanssa. Laadukkaassa opetuksessa opetusmenetelmät ovat monipuolisia ja mahdollistavat yksilöllisen oppimisen. Laadukas opetus myös huomioi opiskelijoiden lähtötason ja oppimistavoitteet ja se kykenee tyydyttämään opiskelijan tiedontarpeen. Jos aikomus on kehittää opetuksen laatua, tulisi ensisijaisesti painottaa edellä mainittuja asioita.

Tutkimus vahvistaa Chadnan ja Frickin sekä Moilasen ym. tekemiä havaintoja siltä osin, että palautteen vaikutuksia opetuksen laatuun on hyvin vaikea konkreettisesti todentaa. Myös Ihonen ym. ovat saaneet tutkimuksissaan samansuuntaisia tuloksia. Opiskelijapalauttejärjestelmän tuottama tieto ei vaikuttanut riittävästi opetuksen kehittämiseen eivätkä opiskelijat olleet havainneet muutoksia. (Ihonen ym. 2006a, 11.) Varsinkin opetusorganisaation puheenvuorot palautteiden keräämisen puolesta olivat kuitenkin vakuuttavia ja niissä lueteltiin paljon tapoja, joilla opiskelijoiden antama palaute parantaa opetuksen laatua. Opiskelijapalautteiden seurauksena tehdyt toimenpiteet olivat kyllä parantaneet opiskelijoiden tyytyväisyyttä, mutta tulosten mukaan opiskelijatyytyväisyys ei voi olla opetuksen laadun mittari aivan kuin Raivola (1999, 19), Kalema (1998, 95) ja Arthurkin (2003, 278) jo aiemmin totesivat. Jos vaikutuksia oli ollut, ne olivat jääneet opiskelijoille näkymättömiksi. Annettujen palautteiden vaikutus opiskelijoiden näkökulmasta voidaan kiteyttää seuraavaan kommenttiin.

”Meillä on yks semmoinen opettaja, jolta saa hirveän helposti kurssin läpi ja jolta saa myös hirveän helposti hyviä arvosanoja, mutta siitä huolimatta hän saa kyllä joka vuosi aika huonoa palautetta.”
(H1)

Tuloksia voidaan tulkita myös siten, että opetuksen laatua on onnistuttu parantamaan opiskelijoiden huomaamatta. Tällöin voidaan esittää kysymys mikä on informoinnin ja vuorovaikutuksen rooli palautejärjestelmässä? Mitä hyötyä keskusteleavasta ilmapiiristä on jos opetuksen laatua voidaan kehittää pelkästään opiskelijoiden yksipuolisen palautteen perusteella? Tällöin opiskelija on aktiivisen vuorovaikuttajan sijaan passiivinen tiedonlähde joka vain vastaanottaa tehdyt kehittämistoimet (ks. Ihonen ym. 2006a, 15). Tutkimuksen mukaan infor-

mointi ja vuorovaikutus ovat palautejärjestelmän keskeisiä elementtejä, mutta ne eivät ole tällä hetkellä osa palautejärjestelmiä, vaan opettajat käyttävät niitä itsenäisesti erillään palautejärjestelmästä. Näin ollen ne eivät missään vaiheessa ole vuorovaikutuksessa palautejärjestelmän kanssa. Tämä voi olla suurin syy sille, miksi opiskelijoiden antamat palautteet eivät näy käytännön opetustyössä, sillä suurin osa palautteesta kerätään vasta kurssin loputtua, eikä palaute realisoitu missään vaiheessa palautteen antaneiden opiskelijoiden hyväksi.

Se, miksi vuorovaikutus puuttuu palautejärjestelmistä, selittyy sillä, että opiskelijapalautejärjestelmät perustuvat lähes yksinomaan sähköisiin tai paperisiin palautelomakkeisiin. Ne ovat käytetyimpiä helposti käsiteltävän määrällisen luonteensa vuoksi, mutta tulosten mukaan avainasemassa opetuksen kehittämisen suhteen on vuorovaikutteisen laadullisen palautteen hyödyntäminen. Tätä tukevat Laurillardin (2002, 144–145) ja Karjalaisen ja Alaniskan (2006, 21) tutkimukset. Tällaista vuorovaikutteista palautetta hyödyntävät pääsääntöisesti vain opettajat epävirallisina apukeinoina opetuksessa. Tämä ei koidu yhteiseksi hyväksi, sillä virallisen rajapinnan puuttuessa opettajat vievät tulokset ja saadun kokemuksen mukanaan talosta poistuessaan. Jatkuvuuden varmistamiseksi nämä epäviralliset tavat kerätä palautetta olisi kytkettävä osaksi oppilaitoksen palautejärjestelmää.

Oli annettu palaute sitten laadullista tai ei, se ei läheskään aina ole laadukasta. Tämän tutkimuksen mukaan laadukas palaute on rakentavassa hengessä annettu perusteltu mielipide johonkin tiettyyn asiaan, johon se parhaimmillaan sisältää myös korjausehdotuksen. Periaatteessa tämä rajaa jo pois kaikki strukturoidut palautelomakkeet jos tarkoitus on kerätä laadukasta palautetta. Laadukaana palautteen antamista edesauttaa se, että palautteen antamiseen on ohjeistettu ja motivoitu. Motivoimisessa apuna voidaan käyttää palkitsemista, mutta siitä ei tutkimuksessa todettu olevan mainittavaa hyötyä. Myös Ihosen ym. mukaan palkitseminen ei tue eikä edistä oppimista (Ihonen ym. 2006a, 45). Palkitsemista ja pakottamista tulisi pikemminkin välttää, sillä vastausprosentin kasvaminen ei välttämättä lisää palautteen laatua. Varsinkin vastaajamäärän nostaminen pakottamalla nostaa kyllä vastausprosenttia, mutta laskee palautteiden laatua, sillä opiskelijat eivät ole motivoituneita antamaan palautetta. Tämän li-

säksi palautejärjestelmien rakenteista johtuen voivat laadukkaat palautteet huk-
kua laaduttomien palautteiden massaan.

Parempi tapa lisätä palautteen laatua on tarjota monipuolisempia vaihtoehtoja
palautteen antamiseksi. Tämän lisäksi neutraaleja kysymyksiä ja avoimia vas-
tausvaihtoehtoja tulisi käyttää mahdollisimman paljon. Laadukkaan palautteen
ei kuitenkaan välttämättä tarvitse olla tilastollisesti merkittävää. Myös Hendry
ym. (2001, 334–335) ja Vuolanto (2014) ovat asiassa samoilla linjoilla. Tämä
merkitsee sitä, että opettaja voi poimia yksittäisistä palautteista opetuksen kehit-
tämisen kannalta hyväksi katsomiaan asioita. Lammintakasen (2006, 59) ja Al-
banesen (2000, 312) vastakkaisen näkemyksen mukaan kerätyistä tiedoista
voidaan tehdä päätelmiä vasta kun saavutetaan tietty vastausprosentti.

Opiskelijan aktiivisella osallistumisella opetukseen on vaikutusta palautteen laa-
tuun. Tätä ei kuitenkaan ole huomioitu esimerkiksi palautelomakkeissa ja saa-
dut vastaukset ovat lähtökohtaisesti samanarvoisia, koska opiskelijan aktiivi-
suuden taso jää selvittämättä, ellei opiskelija tuo tätä asiaa esille palautelomak-
keen avoimissa vastausvaihtoehdoissa. On luonnollista, että opiskelija joka ei
osallistu opetukseen säännöllisesti, antaa palautetta erilaisista lähtökohdista
kuin opiskelija, joka käy kaikilla tunneilla. Onko nykymuotoisella palautejärjes-
telmällä mahdollista vastata tämän alati kasvavan itsenäisen opiskelijajoukon
tarpeisiin? Edellä esitetyt palautteen laatuun vaikuttavat säännöt pätevät sekä
kirjalliseen että verbaaliseen palautteeseen. Verbaalisella palautteella on myös
sosiaalinen ulottuvuus, jonka vuoksi se voi poiketa kirjallisessa muodossa ane-
tusta palautteesta. Lähinnä kasvokkain annettava palaute on usein neutraalim-
paa kuin anonyymi kirjallinen palaute. Anonyymi palaute koettiin tutkimuksessa
hyväksi asiaksi, sillä sen avulla on mahdollista antaa palautetta pelkäämättä
sen vaikutusta opettajan tekemiin arviointeihin. Anonyymin palautteen tulisi silti
olla vain muita palautemuotoja täydentävää, sillä anonyymin palautteen avulla
opetuksen kehittäminen voi osoittautua haasteelliseksi. Tämä johtuu siitä, että
anonyymiltä palautteelta puuttuvat vertailuarvot ja vuorovaikutus. Nämä kaksi
tekijää ovat erittäin tärkeässä osassa kun puhutaan laadukkaasta palautteesta.

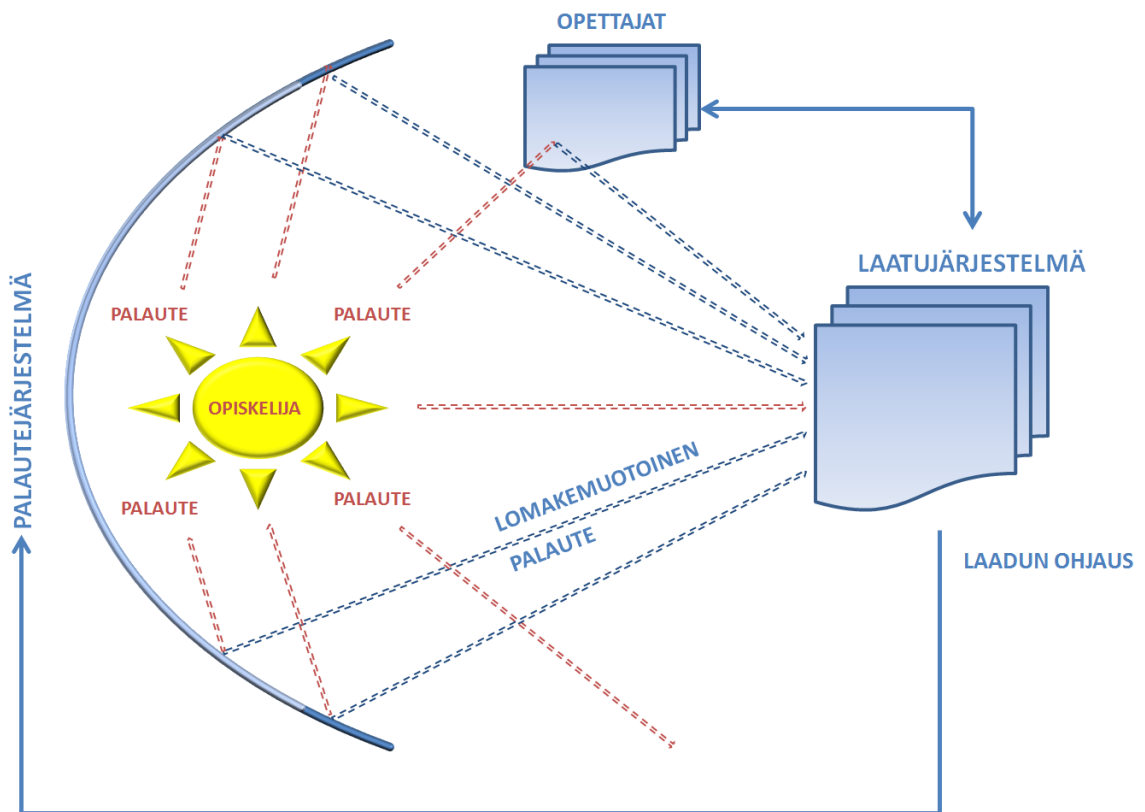
Kuten myös luvun 1.3.2 aikana käy ilmi, ovat palautejärjestelmät kehittyneet hyvin rauhallisesti. Tutkimuksessa saatiin viitteitä siitä, että paperilomakkeista ollaan hiljalleen siirtymässä kohti tietoverkkopohjaisia sovelluksia. Varsinainen kehittäminen on lähinnä jo käytössä olevien kyselylomakkeiden hienosäätämistä. Kehittämisen tärkeimmiksi painopistealueiksi nousivat informoinnin lisääminen, palautteenantovalmiuksien kehittäminen ja palautteen keräämisen organisoiminen. Edelleen on olemassa hyvin suuria organisaatiokohtaisia eroja sen mukaan, kuinka ison painoarvon opiskelijoiden antama palaute saa ja kuinka siihen suhtaudutaan. Erot ovat huomattavia myös yksilötasolla ja on paljon opettajasta kiinni, näkeekö opiskelijoiden antaman palautteen loukkaavana asiattomana kritiikkinä vai mahdollisuutena kehittyä, oli sitten opiskelijoiden antama palaute kuinka laadukasta tahansa. Opiskelija on kuitenkin siirtymässä yhä enemmän toiminnan keskiöön (ks. Ihonen ym. 2006a, 8) ja tämä asettaa paineita myös opettajille siinä, miten he suhtautuvat opiskelijoiden antamaan palautteeseen. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajien toiminta on noussut palautejärjestelmien kehityksen suurimmaksi kompastuskiveksi, mutta vastuu ongelmien poistamisesta on palautejärjestelmää hallinnoivalla organisaatiolla.

Esteettömyys on harvoin huomioitu kunnolla, eivätkä opiskelijapalautejärjestelmät tee poikkeusta. Erilaiset näkyvät vammat pystytään ottamaan jollain tasolla huomioon, mutta tavalliset normaalielämän kielitaito-ongelmat on unohdettu, sillä järjestelmät perustuvat usein suomen kielen lisäksi vain englannin kieleen. Vastausten laadun kannalta olisi arvioitava sitä, miten eri kulttuureista tulevat opiskelijat ymmärtävät kysymykset. Tässä tapauksessa kyse ei ole enää kielipin hallinnasta, vaan kulttuurillisista eroista käsittää ja ymmärtää kysymykset. Tämä pätee myös palautteen saajaan. Lienee syytä palata lukuun 2.6, jossa Billings ym. totesivat Massachusettsin yliopistossa vuosia käytössä olleen kasvatustieteilijän suunnitteleman kurssiarviointilomakkeen kysymyksen olevan vaikea käsittää 42 prosentille opiskelijoista. Tämä siitä huolimatta, että kysymykset esitettiin heidän omalla äidinkielellään. (Billings ym. 2004, 1066.)

Tulosten mukaan näyttäisi siltä, että suomalaiset palautejärjestelmät perustuvat pääosin ulkomailla kehitetyille kyselylomakkeille. Lomakkeiden alkuperästä riippumatta, ovat monet tutkijat esittäneet niistä erittäin kriittisiä arvioita (Moilanen

ym. 2008, 20; Hendry ym. 2001, 336–337; Chadna & Frick 2011, 2–4). Varsinkin Hendryn ym. esittämä kritiikki kohdistuu siihen, etteivät lomakkeet sovellu käytettäväksi esimerkiksi Suomessa käytössä olevan ongelmaperustaisen oppimisen kanssa. Ongelmaperustainen oppiminen on opiskelijaa aktivoiva oppimismenetelmä ja perinteiset lomakkeet näkevät Moilasen mukaan opiskelijat passiivisina tiedon vastaanottajina (Moilanen ym. 2008, 20). Silti näitä lomakkeita on yritetty soveltaa suomalaiseen koulutusjärjestelmään huolimatta tutkijoiden mielipiteistä ja siitä, että lomakkeet on kehitetty palvelemaan ensisijaisesti kyseisen maan opetusjärjestelmää. Soveltamisen tulokset eivät ole olleet rohkaisevia. Kuten tämän tutkimuksen mukaan voidaan todeta, on kerätyn opiskelijapalautteen vaikutuksia opetuksen laatuun hyvin vaikea todistaa. Voidaan kysyä, miten tällainen jähmeä muutoksiin hitaasti reagoiva palautejärjestelmä pysyy uusien oppimismenetelmien ja oppimisympäristöjen kehityksen mukana?

Luvun 1.3.1 kuvio 1 esittää nykymuotoista opiskelijapalautejärjestelmää. Sen pohjalta on muokattu kuviossa 7 näkyvä palautejärjestelmämalli, jonka esittämän parannukset perustuvat tämän tutkimuksen tuloksiin.



Kuvio 7. Palautejärjestelmän suhde laatujärjestelmään (paranneltu malli)

Malli mahdollistaa opetuksen laadun kehittämisen opiskelijapalautteita keräämällä, sillä opetuksen kehittämisen kannalta kriittisessä roolissa oleva opettajien keräämä palaute on vuorovaikuttamassa laatujärjestelmän kanssa. Opiskelijoiden palautteita heijastavan peilin alaa on myös kasvatettu, joten se kattaa eri palautteenantomenetelmät paremmin. Tällöin palautejärjestelmän tilastollinen edustavuus on parantunut, koska palautetta saadaan kerättyä monipuolisemmin. Laadullisessa palautteessa tilastollinen merkitsevyys ei ole oleellinen tekijä, vaan laadullinen palaute mahdollistaa opetuksen kehittämisen periaatteessa myös yksittäisten havaintojen perusteella. Näin lomakemuotoisen palautteen määrää on saatu vähennettyä ja resursseja suunnattua uudelleen. Tällainen palautteiden määrään suhteutettuna pieni, mutta eri opiskelijatyyppejä hyvin edustava palautejärjestelmä mahdollistaa kustannustehokkaan, mutta laadukkaan opetusta kehittävän toiminnan.

Suomalaisella koulutuspolitiikalla on maailmanlaajuisesti hyvä maine ja suomalainen koulujärjestelmä on kuuluisa laadukkaasta ja hyviä oppimistuloksia tuottavasta opetuksesta. Palautejärjestelmiä ei kuitenkaan ole alettu kehittämään puhtaalta pöydältä suomalaisia oloja vastaavaksi, vaan on päädytty kopioimaan jo olemassa olevia käytäntöjä. Vaikka suomalaiset ovat OECD:n tekemissä Pisa-tutkimuksissa (vrt. OECD 2013a; OECD 2013b, 2) maailman kärkeä, otetaan mallia opiskelijapalautejärjestelmien kehittämiseen mailta, jotka ovat menestyneet suomalaisia selvästi heikommin. Eikö tämänkaltaisen esikuvilta oppimisen kantava idea ole juuri siinä, että oppia otetaan itseä paremmilta, jotta mahdollistetaan kehittyminen? Kopioimisen sijaan yhtenä perusteltuna vaihtoehtona olisi luottaa omaan kansalliseen osaamiseen.

5.2 Johtopäätökset

Palaute on antajansa näköinen vaihteleva ja monivivahteinen kokonaisuus, joka saa toisinaan kirkkaita ja toisinaan harmaita sävyjä. Vasta tutkimuksen tekeminen on herättänyt myös tutkimuksen tekijän huomaamaan kuinka monin eri tavoin pyydämme, annamme ja otamme vastaan palautetta. Kun tein ensimmäisen kerran huomion siitä, kuinka haastavaa palautteen antaminen onkaan jo aivan yksinkertaisissa perustilanteissa, en vielä tullut ajatelleeksi tilannetta, joka syntyy kun lähetän opponentin sähköpostiin yli satasivuisen tutkielman, josta pyydän nopeaa palautetta. Hirsjärven ym. mukaan opponentin tulisi arvioida tutkimuksen aihevalintaa, aiheen ja rajauksien perusteluja, tutkimusongelman muotoilua, tutkimuskysymyksiä ja käsitteistöä, lähteitä, tutkimusmenetelmiä ja niiden soveltuvuutta ja käyttöä ongelman käsittelyyn, aineistoa, tuloksia ja tulosten tulkintaa verrattuna käytettyihin menetelmiin ja aiempiin tutkimuksiin sekä argumentoinnin lujuutta ja uskottavuutta ja tulosten soveltamista. Näitä edellä mainittuja asioita pitäisi verrata myös siihen missä vaiheessa tutkimus kulloinkin on. (Hirsjärvi ym. 2009, 51–52.)

Edellä esitetyn kaltaisesti myös opiskelijoiden tulisi kurssin jälkeen osata arvioida kurssin toteutus rakentavan kriittisesti lomakkeella, jonka täyttämisen ainoana motivaationa voi toimia edellytys kurssin läpäisemiseksi. Varsinkin lomakkeen kohdat, jotka edellyttävät oman oppimisen arviointia, voivat osoittautua ongelmallisiksi, sillä Moilasan ym. mukaan ihminen ei välttämättä pysty tunnistamaan omaa oppimistaan (Moilanen ym. 2008, 21). Tätä mieltä on myös Hedges, jonka mukaan useimpien ihmisten kapasiteetti tarkkailla ja analysoida omaa käyttäytymistään on erittäin rajoittunut ja yhtä rajoittunut on kyky kuvata näitä havaintoja sanallisesti. Tämä johtuu siitä, että suuri osa ihmisten normaalia käyttäytymisestä on alitajuista ja erilaisten tottumusten sanelemaa, joten siihen ei kiinnitetä sellaista huomiota, jota perusteltujen laadukkaiden havaintojen tekeminen edellyttäisi. (Hedges 1985, 73.) Tämä asia on varsinkin laatuajattelun kannalta hyvin ongelmallinen, sillä Ihosen ym. mukaan laadun kehittämisen olennainen lähtökohta on opiskelijan arvio omasta oppimisestaan. He kuitenkin lisäävät, että opiskelija on paras henkilö arvioimaan omaa oppimistaan.

(Ihonen ym. 2006a, 9, 37.) Paras ei siis tässä tapauksessa tarkoita samaa kuin laadukas tai luotettava ja tämä tulisi tiedostaa opiskelijapalautteita kerätessä.

Hirsjärven mukaan yksilökohtaisten haastatteluiden avulla on kuitenkin mahdollista saada tarkempaa tietoa kurssin toteutumisesta. Ne vaativat kuitenkin resursseja ja osaamista, jotta niistä olisi tutkimuksellista hyötyä palautteen keräämisessä. (Hirsjärvi ym. 2009, 211.) Opiskelijapalautteita kerätessä oletus tuntuu kuitenkin olevan edelleen se, että tämä osaaminen nähdään organisaatioiden palautejärjestelmistä vastaavilla tahoilla ikään kuin itsestään selvänä asiana. Tosin joissain organisaatioissa opiskelijoille tehdään lähtötasotestejä, joiden yksi tarkoitus on auttaa hahmottamaan opintojaksojen tai koulutuksen aikana kehittyntä osaamista. (Juola 2014; Forest 2014.) Edellä esitetyin perusteiden voidaan kuitenkin esittää kysymys, mikä on kerätyn palautteen taso ja sen hyödynnettävyys opetuksen kehittämisessä?

Monet tutkimukset, oppikirjat ja koulutusmateriaalit julistavat sitä kuinka haastavaa palautteen antaminen on (Rasila & Pitkonen 2009, 6; Nicol & Macfarlane-Dick 2006, 11; Chanock 2000). Myös tässä tutkimuksessa saatiin viitteitä tästä, sillä asia nousi esille haastatteluiden aikana. Tältä pohjalta on suorastaan hämmästyttävää kuinka palautteen antamiseen perehdyttäminen on usein sivuutettu kehittämistoiminnassa, joka tähtää opetuksen systemaattiseen arviointiin. Tilannetta ei paranna myöskään se, että Lammintakasen ym. mukaan palautteen hyödyntäminen on opiskelijoiden näkökulmasta hämärän peitossa, sillä opiskelijoille ei ole kerrottu missä ja millä tavoin heidän palautettaan käsitellään ja miten sitä vastaisuudessa hyödynnetään opetuksen kehittämisessä (Lammintakanen ym. 2006, 57). Lammintakasen näkemykset saavat vahvistusta tästä tutkimuksesta. Tilanne on tosin hieman parantunut, mutta edelleen opiskelijoiden tietämys palautejärjestelmän toiminnasta on hyvin puutteellista.

Jos palautetta antava osapuoli ei tunne palautetta pyytävän organisaation palautejärjestelmän toiminnan perusteita, on koko palautejärjestelmän validiteetti varsin kyseenalaisella pohjalla (Billings ym. 2004, 1067). Olisiko tässä suurin syy siihen miksi lähes vuosisatainen työ arviointijärjestelmien kehittämisessä törmää edelleen laaduttomien ja käyttökelvottomien tulosten itkumuuriin (Chad-

na & Frick 2011, 3–4)? Vai olisiko syy kuitenkin vain siinä, ettei palautteista ole opittu tai haluttu oppia? Alaniskan mukaan pelkkä palautteen kerääminen ei riitä. Keräämisen lisäksi opiskelijapalautetta on analysoitava ja analysoinnin tuloksena syntyneet johtopäätökset on integroitava opetustoiminnan sisältöihin. (Alaniska 2006, 5.) Tutkimuksen tulokset tukevat Chadnan, Fricin ja Alaniskan tekemiä havaintoja, sillä palautteiden soveltamisessa opetukseen olisi edelleen paljon hyödyntämätöntä potentiaalia, vaikka läheskään kaikki palautejärjestelmät eivät anna tarpeeksi laadukkaita tuloksia.

Parjasen mukaan palautteiden kerääminen tähtää ensisijaisesti opetuksen laadun kehittämiseen (Parjanen 1999, 33). Tutkimus nostaa ilmaan kysymyksen siitä, pitäisikö palautteen antamista edellyttää kurssin läpäisemiseksi? Tutkimuksessa ei saatu viitteitä siitä, että kyselylomakkeisiin perustuvan palautejärjestelmän validiteetti olisi verrannollinen vastausprosenttiin. Suurikaan vastausprosentti ei takaa, että saadaan kerättyä laadukasta ja rakentavaa palautetta, sillä Marshin ja Rochen mukaan opiskelijoiden motivaatio vaikuttaa sekä oppimistuloksiin että kurssiarviointeihin (Marsh & Roche 2000). Tämä on myös linjassa tutkimuksen tulosten kanssa. Pikemminkin tulisi opetella analysoimaan nykyinen palaute paremmin ja kehittää uusia tapoja kerätä palautetta. Jos palautetta edellytetään kurssin läpäisemiseksi, törmätään myös eettisiin kysymyksiin (Hirsjärvi ym. 2009, 25).

Bymanin mukaan opiskelijoiden motivoinnissa olennaisessa osassa on opettajan rooli (Byman 2002, 34). Näin on myös tämän tutkimuksen mukaan. Opettajan epäonnistuessa ulkoisessa motivoinnissa, voi opiskelijan sisäinen motivaatio riittää saavuttamaan kurssin oppimistavoitteet. Voidaan esittää kysymys olisiko oppilaitoksen tarjoama opetus näin ollen laadukasta, vaikka opiskelija antaisikin kurssista hyvän palautteen vai johtuiko opiskelijan menestys ainoastaan opiskelijan sisäisestä motivaatiosta? Greenwaldin ja Gillmoren mukaan sisäisesti motivoituneelta opiskelijalta voidaan odottaa keskimääräistä parempaa palautetta (Greenwald & Gillmore 1997, 744). Tutkimuksen tulokset ja omat kokemukseni tukevat Greenwaldin ja Gillmoren havaintoja paitsi, että sisäisen motivaation lisäksi myös ulkoisella motivaatiolla on suuri merkitys. Karjalainen ja Alaniska rakentaisivatkin opetuksen laadunarvioinnin oppimistulosten pohjalle

täydentäen sitä opiskelijapalautteilla (Karjalainen & Alaniska 2006, 17). Koska oppimistuloksia voidaan arvioida vasta kurssin loputtua, ovat kurssin aikaiset opiskelijapalautteet tämän tutkimuksen tulosten mukaan erittäin tärkeässä osassa kurssin onnistumisen ja opiskelijoiden oppimisen kannalta. Mahdollisimman aikaisessa vaiheessa aloitetut kyselyt mahdollistavat opettajan, jopa yksilötasolle menevän opetuksen mukauttamisen kurssin opiskelijoiden kanssa. Opettajien keräämä opiskelijapalaute olisi myös saatava keskustelemaan organisaation laatujärjestelmän kanssa. Tämä on välttämätön edellytys sille, että opetuksen laatua voidaan kehittää.

Ennen tutkimusmenetelmien selkiytymistä olin ollut aikeissa tehdä tutkimuksen, jossa kehittäisin mahdollisimman ideaalisen opiskelijapalautelomakkeen, jota RKK voisi hyödyntää toiminnassaan. Palautelomake oli tarkoitus kehittää opiskelijoille suunnatun lomakekyselyn avulla. Kyselyyn olisivat vastanneet joko RKK:n entiset opiskelijat tai mahdolliset tulevat opiskelijat, jolloin lomake olisi jaettu, myös osalle Rovaniemen kaupungin asukkaista. Tällä metodilla oli tarkoitus saada selville, mitä entiset ja tulevat opiskelijat RKK:n opetukselta haluavat. Nyt, tutkimukseni loppumetreillä, huomaan tuloksista kuinka vääristä lähtöasetelmista olin ponnistamassa. Tutkimus osoittaa selvästi sen, että tällainen osin vanhanaikainen tapa kehittää opetusmenetelmiä on taakse jäänyttä elämää. Useissa tutkimuksissa on todettu, ettei edellä mainitulla tavalla toteutettu opetuksen kehittäminen ole onnistunut syystä, että opiskelijat ovat ihmisiä ja ihmiset ovat yksilöitä omine kiinnostuksen kohteineen, mielipiteineen, arvoineen ja osaamisineen. On ollut mahdotonta laatia yhtä ja yleispätevää kurssisuunnitelmaa näin epähomogeeniselle massalle pelkästään hyvien kurssipalautteiden toivossa. Tämän ovat todenneet monet tutkijat (Kember ym. 2004, 81; Entwistle & Tait 1990, 8). Pyrittäessä laadukkaaseen opetukseen ja tyytyväisiin opiskelijoihin tulisi palautejärjestelmien suunnittelu ja käytännön toiminta sopeuttaa tutkimuksessa ilmenneiden tulosten pohjalle. Muuten on vaarana, että nykyiset järjestelmät jäävät modernien yksilöllistä syväoppimista tukevien opetusmenetelmien jalkoihin.

5.3 Reliabiliteetin, validiteetin ja tutkimusmenetelmien arviointi

5.3.1 Reliabiliteetti ja validiteetti laadullisessa tutkimuksessa

Perinteisesti kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytetyt käsitteet reliabiliteetti ja validiteetti soveltuvat huonosti laadulliseen tutkimukseen, sillä reliaabeliuden ja validiuden käsitteet perustuvat käsitykselle objektiivisesta todellisuudesta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185–186). Nämä käsitteet ovat alun perin valjastettu palvelemaan luonnontieteitä ja jotkin niissä käytetyt reliaabeliuden ja validiuden määritelmät ovat täysin sopimattomia laadulliseen tutkimukseen (Spencer ym. 2003, 270), sillä ne periytyvät historiallisesti tieteenaloista, joita on perinteisesti lähestytty vahvalla kvantitatiivisella otteella. Tämä faktoja ja mitattavuutta korostanut positivistinen tyyliuuntaus on tällä vuosisadalla vaihtumassa kohti epävarmuutta ja tulkinnanvaraisuutta korostavaa postpositivismia. Se on ollut omiaan synnyttämään vastakkainasettelua eri koulukuntien välillä. (Guba & Lincoln 1994, 105, 166.)

On luonnollista, että näin suuri muutos jakaa tutkijoita eri leireihin. Esimerkiksi Lincoln ja Guba ovat saaneet kritiikkiä olettamuksestaan, jossa tutkimusten tavoitteena on yksi konkreettinen todellisuus, johon luotettavuuskäsitteet perustuvat (Tuomi & Sarajärvi 2002, 134). Tähän kritiikkiin Lincoln ja Guba ehdottavat ratkaisuksi fyysisen todellisuuden erottamista kuvitteellisesta, jolloin saadaan rakennettua kaksi eri tutkimusympäristöä, joissa pätevät eri lainalaisuudet (Guba & Lincoln 1994, 116). Spencer ym. puolestaan rakentavat siltaa laadulliseen tutkimukseen esittämällä, että reliabiliteetti käsitetään jonakin pysyvänä ja validiteetti jonakin aiheellisena. Tätä kautta aukeaa mahdollisuus määrittää tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti laadullisesta näkökulmasta. He viittaavat eri tutkijoiden käyttämiin termeihin, joita ovat löydösten vakuuttavuus (confirmability), uskottavuus (trustworthiness), johdonmukaisuus (consistency) ja luotettavuus (dependability). Kaikilla näillä termeillä on mahdollista arvioida tutkimuksen tuloksia, mutta tarkempien määrittelyjen puuttuessa termien olemassaoloa on vaikea todentaa tai havainnollistaa ulkopuolisille. (Spencer ym. 2003, 270–272.)

Myös Tuomi ja Sarajärvi huomauttavat, että termien korvaaminen ei ole täysin ongelmaton. Monissa laadullista tutkimusta käsittelevissä oppaissa (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 188; Mäkelä 1990, 47) ehdotetaan reliabeliuden ja validiuden käsitteiden hylkäämistä tai korvaamista arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta. Tästä johtuen tutkimuksen luotettavuutta kuvaavat käsitteet ovat saaneet monenlaisia tulkintoja, joita ovat lisänneet myös uusien termien kääntämisen vaikeus. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 134.) Tilanne on tutkijan kannalta haasteellinen ja reliabiliteetin ja validiteetin määrittely voikin saada erilaisia tulkintoja sen mukaan, mistä näkökulmasta tutkija tarkastelee aineistoa. Valittuun tutkimusstrategiaan liittyvät ongelmat olisikin tiedostettava ja otettava huomioon käsitteilyn aikana (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185–186.) Lisäksi tutkijalla pitäisi olla selvä käsitys siitä, mitkä elementit tutkimuksessa voisivat olla toistettavissa (Spencer ym. 2003, 271). Tutkijan tulisi suhtautua tutkimukseensa puolueettomasti ja objektiivisesti, sillä tällainen lähestymistapa on tärkeässä osassa tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131–133).

Tämän tutkimuksen laadun ja luotettavuuden arvioinnin pohjana käytetään Hirsjärven ja Hurmeen esittämiä tapoja. Hirsjärvi ja Hurme pyrkivät lähestymään käsiteongelmaa neutraalisti pohtien yleisellä tasolla sitä, miten perinteisen kvantitatiivisen tutkimuksen tapa määrittää reliabiliteetti ja validiteetti voisi korvata laadullisessa tutkimuksessa. He eivät kuitenkaan ehdota mitään tiettyä termiä, vaan puhuvat yleisesti määrätietoisesta ja huolellisesta hyviä tutkimustapoja noudattavasta tutkimuksesta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 188–189.) Näitä tapoja on pyritty noudattamaan tutkimuksen aikana ja niitä on tuotu esille tässä raportissa.

5.3.2 Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden määrittely

Spencerin ym. mukaan reliabiliteetti voidaan ymmärtää tutkimustulosten toistettavuutena ja se voidaan kahteen osaan, sisäiseen ja ulkoiseen reliabiliteettiin. Ulkoinen reliabiliteetti käsittää vertailun vastaavalla tavalla tehtävään tutkimukseen kun taas sisäinen reliabiliteetti käsittää konsensuksen siitä, mitkä elementit tutkimuksessa ovat yleisesti hyväksyttyjä ja toistettavissa asiantuntijoiden,

tutkijoiden, jne. välillä. (Spencer ym. 2003, 270–271.) Hirsjärvi ja Hurme määrittelevät reliabiliteetin kolmella eri tavalla. Ensimmäisessä tavassa, tutkittaessa samaa henkilöä, saadaan kahdella tai useammalla tutkimuskerralla sama tulos. Käytännössä tämä on kuitenkin mahdotonta, sillä ihmiselle ominaista on ajassa tapahtuva muutos. Toisessa tavassa kaksi tutkijaa päätyy samaan tulokseen. Laadullinen tutkimus kuitenkin perustuu tulosten tulkintaan ja on hyvin epätodennäköistä, että näin tapahtuisi. Kolmas tapa määrittellä reliabiliteetti on se, että kaksi rinnakkaista tutkimusmenetelmää antaa saman tuloksen. Ihmisen käyttäytyminen vaihtelee kontekstin mukaan, joten tämäkin vaihtoehto on epätodennäköinen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185–186.) Myös Spencer ym. viittaavat tutkijoihin, joiden mukaan ei ole olemassa yhtä ainoaa todellisuutta, joka voitaisiin vangita ja tutkia uudelleen. On myös naiivia ajatella tutkimuksen toistettavuutta kun huomioidaan ilmiöiden monimutkaisuus ja niiden jatkuva muutos. Jotkin tutkijat esittävät myös, että laadullista tutkimusta ei voi eikä tulisikaan voida toistaa. (Spencer ym. 2003, 270).

Spencerin ym. mukaan validiteetti on perinteisesti ymmärretty täsmällisinä ja paikkansapitävinä tutkimustuloksina. He jakavat reliabiliteetin lailla myös validiteetin kahteen osaan, sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa sitä, ovatko tutkimustulokset yleistettävissä. Sisäinen validiteetti puolestaan sitä, onko tutkimuksessa tutkittu niitä asioita, joita tutkimuksen mukaan olisi pitänyt tutkia. Validiteetti voi saada myös muita muotoja kuten sisältö-, rakenne-, ennuste-, rinnakkais-, ja mittausvaliditeetti. Kaikille määritelmille ongelmallista on se, että on vaikea sanoa missä määrin ne ovat todenmukaisia tutkimusten tulosten kanssa. (Spencer ym. 2003, 273).

Hirsjärvi ja Hurme määrittelevät validiteetin hieman eri tavoin. He jakavat validiteetin kahteen osaan, joita ovat ennustevaliditeetti ja tutkimusasetelmavaliditeetti. Ennustevaliditeetti tarkoittaa sitä, kuinka tarkasti nykyisestä tutkimuksesta voidaan ennustaa seuraavan tutkimuksen tulos. Tutkimusasetelmavaliditeetti puolestaan jakaantuu edelleen alaluokkiin, joista rakennevaliditeetti ja sisäinen sekä ulkoinen validiteetti ovat relevantteja tämän tutkimuksen kannalta. Rakennevaliditeetti määrittää sen vastaako tutkimus niihin kysymyksiin, joihin sen on oletettu vastaavan. Sisäinen validiteetti määrittää onko toimenpiteestä A aiheu-

tunut suoraan vaikutus B ilman, että siihen on ollut mahdollista vaikuttaa muutujalla C. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa sitä, voidaanko tutkimus yleistää. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186–188.) Spencerin ym. mukaan tutkijoilla olisi halua siirtä käyttämään validiteetin sijaan termejä, jotka kuvaavat paremmin laadullista aineistoa. Esimerkiksi sisäisen tai ulkoisen validiteetin sijaan voitaisiin käyttää termejä uskottavuus ja siirrettävyys. (Spencer ym. 2003, 273). Näidenkään termien käyttäminen tuskin ratkaisisi periaatteellista ongelmaa laadullisen aineiston reliabiliteetin ja validiteetin määrittelyssä.

Tarkasteltaessa reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä teoreettisesti huomataan, että kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaiset analysoinnin ja tulkinnan haasteet jatkuvat myös tutkimuksen laadunmäärittelyn aikana. Sen sijaan, että olisi mahdollista tukeutua selviin määritelmiin, joudutaan tutkimuksen laatua arvioimaan analysoimalla kriittisesti käytettyjä tutkimusmenetelmiä, tutkijan toimintaa, tutkimusasetelmia ja dokumentaatiota. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan tutkimuksen on lähtökohtaisesti pyrittävä siihen, että se kuvaa tutkimuksen kohteena olevan ilmiön mahdollisimman hyvin. Tähän auttaa tutkimuksen kulun mahdollisimman tarkka kuvailu ja tutkijan tekemien valintojen ja johtopäätösten uskottava perustelu. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.) Seuraavissa luvuissa on esitetty muutamia tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin kannalta olennaisia huomioita.

5.3.3 Tutkimuksen laadun ja luottavuuden arviointi

Uusikylän ja Atjosen mukaan opiskelijoiden opetukseen liittyvät säännönmukaisuudet perustuvat todennäköisyyksiin, eivät luonnonlakeihin. Heidän mukaansa luotettavimmin tietoa opetuksesta saa noudattamalla tieteellisen tutkimuksen sääntöjä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 32.) Luotettavaksi arvioidut tutkimustulokset lienevät tämänkin tutkimuksen laadun ja luotettavuuden parhaat mittarit. Tutkimuksen ilmiö osa-alueineen oli tutkijalle tuttu jo ennen tutkimuksen aloittamista. Tutkimuksen aikana tutkimuksessa perehdyttiin ilmiön pohjana olevaan tietoperustaan huolellisesti ja tiedonhankinnan, arvioinnin ja analysoinnin prosessi jatkui tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Lähteiden laadukkuudesta ja mää-

rästä huolimatta, niiden välillä oli toisinaan hyvin vähän eroavaisuuksia. Tämä näkyy tutkimustekstin joissain kohdissa lähteiden vuoropuhelun vähyytenä.

Ojasalo ym. painottavat yhteistyötä konstruktiiivisessa tutkimusotteessa (Ojasalo ym. 2009, 68). Lukan mukaan tiivis vuoropuhelu käytännön ja teorian välillä sekä tutkijan suorittamat interventiot ovat konstruktiiviselle tutkimukselle luonteenomaisia (Lukka 1999, 141–142). Tutkimuksen käytäntö on kirjoittajan omien kokemusten kautta omaksuttua empiiristä tietoa. Käytännön osuus tutkimuksessa ei sisällä kohdeorganisaation henkilön kahta sähköpostihaastattelua lukuun ottamatta muita konstruktiiviselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä. Tutkimuksen empiirisen osuuden varsinaiset haastateltavat on valittu kohdeorganisaation ulkopuolelta. Yhteistyön jääminen ohueksi tutkimuksen aikana voi kyseenalaistaa tutkimuksen luotettavuutta. Pysin erityisesti tutkimuksen lähdemateriaalin valinnassa ottamaan huomioon tämän seikan. Kohdeorganisaatio ei kuitenkaan ole sellaisenaan uniikki kokonaisuus, vaan perustuu tietyn toimintaperiaatteen alle samoin kuin muut oppilaitokset, vaikka vertailu oppilaitosten välillä onkin vaikeaa. Lisäksi kohdeorganisaation tarpeet eivät olleet täsmällisiä, mikä mahdollisti asioiden tarkastelun laajemmassa mittakaavassa. Tutkimuksen tavoitteena, konstruktiivisen tutkimuksen mallin mukaisesti, on ollut laatia yleistettäviä tuloksia, joita on mahdollista hyödyntää muissa samantyyllisissä organisaatioissa. Tutkimuksen tiiviimpi sitominen työn tilaajaan ei olisi parantanut tuloksia kohdeorganisaation näkökulmasta, mutta se olisi heikentänyt ratkaisevasti tulosten yleistettävyyttä.

Hirsjärven ym. mukaan haastatteluaineisto on konteksti- ja tilannesidonnaista ja tämä pitäisi ottaa huomioon johtopäätöksiä tehtäessä (Hirsjärvi ym. 2009, 207). Haastattelua suunniteltaessa myös taito haastatella, on onnistumisen kannalta tärkeä. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan haastattelijaksi ei synnytä, vaan haastattelijaksi opitaan ja haastattelijan rooliin pitäisi kouluttautua, mutta haastattelijalta vaaditaan myös taitoa ja kokemusta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35, 68). Tutkimuksen laatua ja luotettavuutta arvioitaessa on hyvä tiedostaa tutkijan kokemattomuus haastattelutilanteista. Aikaisempia haastatteluja oli ollut muutamia, mutta erillistä koulutusta tutkijalla ei ollut. Haastatteluiden ja analyysin aikana ei kuitenkaan ilmennyt sellaisia seikkoja, jotka olisivat voineet haitallisesti vaikuttaa annettuihin vastauksiin. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan haastattelun laatua

on mahdollista parantaa litteroimalla haastattelu mahdollisimman pian (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185). Haastattelu purettiin parin vuorokauden sisällä. Nopealla aikataululla ei ollut sinänsä merkitystä, koska aineisto analysoitiin semanttisesti, mutta tarkentavien kysymysten esittämistä auttaa se kuinka hyvin haastateltava muistaa haastattelutilanteen.

5.4 Kehitysehdotukset ja jatkotutkimuksien aiheet

Hyvä opiskelijapalautejärjestelmä koostuu tutkimuksen mukaan seuraavista tekijöistä:

- ✓ Opettajien keräämä palaute hyödynnetään.
- ✓ Muutoksista tiedotetaan ja palautteen vaikutukset näkyvät opiskelijoille.
- ✓ Opettaja on aktiivisessa roolissa ja motivoi opiskelijoita.
- ✓ Palautejärjestelmä mahdollistaa opiskelijoiden lähtötason kartoittamisen ja yksilöllisen huomioimisen.
- ✓ Opiskelijat ja opettajat on perehdytetty järjestelmän käyttöön sekä palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen.
- ✓ Järjestelmä on helppokäyttöinen, joustava ja esteetön, mutta monipuolinen.

Opiskelijapalautteen tulisi olla mahdollisimman jatkuvaa ja sen kerääminen pitäisi aloittaa jo hyvin aikaisessa vaiheessa kurssia. Kurssin lopussa kerätty palaute voi motivaatio-ongelmien lisäksi jäädä saamatta siksi, että opiskelija on lopettanut kurssin kesken. Opiskelijat, jotka eivät anna palautetta, aiheuttavat Richardsonin mukaan ongelmia varsinkin kyselylomakkeiden käyttöön perustuvissa palautejärjestelmissä (Richardson 2005, 405). Tutkimuksen tulokset asettavat nykyisen opiskelijapalautejärjestelmän hyvin kriittiseen valoon juuri kyselylomakkeiden osalta. Tähän tutkimukseen, muihin tutkimuksiin ja osittain tutkijan omiin havaintoihin perustuen voidaan päätellä, että perinteinen palautelomake ei opetuksen laadun arvioinnissa toimi, vaan opiskelijapalautteen keräämisen tulisi perustua laadulliseen palautteeseen ja vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksessa olennaisessa osassa on opettaja, jonka tehtävä on motivoinnin lisäksi

välittää palautteet eteenpäin niin, että ne mahdollistavat opetuksen kehittämisen ja saavat näkyviä tuloksia aikaan.

Palautteen keräämisen menetelmiä Rovaniemen kaupungin kansalaisopistolle, eli RKK:lle hahmoteltaessa on syytä korostaa opettajien lähtökohtaisesti hyvin erilaisia taustoja. Monet opettajista ovat jonkin tietyn alan erikoisosaajia, eikä heillä ole pedagogista koulutusta. Ihosen ym. mukaan toimiva laatutyö pohjautuu pedagogiseen asiantuntemukseen (Ihonen ym. 2006a, 45). Tämän takia tiettyjä pedagogisia valmiuksia vaativat palautemenetelmät eivät sovi kaikille opettajille. Pitää myös huomioida, että RKK on vapaan sivistystyön oppilaitos, jonka tarjoamille kursseille kenellä tahansa kansalaisella on oikeus osallistua (Kansalaisopistojen liitto 2014). Esteettömyys on tärkeässä osassa pohdittaessa RKK:n palautejärjestelmää, sillä noin viidesosa kansalaisopiston opiskelijoista on eläkeläisiä (”Henki ja elämä” 2012, 71). Esteettömyyden kannalta tarkasteltuna RKK:n käyttämä A5-kokoinen opiskelijapalautelomake (liite 2) voi olla hankalasti lähestyttävä opiskelijoille, joilla näköaisti on heikentynyt tai kirjoittaminen on muulla tavoin vaikeaa. Richardsonin mukaan olisikin suositeltavaa tarjota erilaisia tapoja vastata palautelomakkeissa esitettyihin kysymyksiin (Richardson 2005, 406–407).

Tutkimuksen tulokset eivät suoraan vastanneet esteettömyyteen liittyviin ongelmiin, sillä esteettömyyttä ei oltu palautejärjestelmissä huomioitu, eikä siitä ollut kokemuksia. Omakohtaisten kokemusteni mukaan lomaketta olisi muutettava siten, että tekstin kokoa suurennetaan ja lomakkeesta tehdään A4-kokoinen. Opettajalla tai RKK:lla olisi myös tarjottava mahdollisuus esimerkiksi suullisen palautteen antamiseen tapauksissa, joissa opiskelija kokee kirjallisen palautteen vaikeasti lähestyttävänä. Tällöin kyseeseen voivat tulla myös äidin-kielenään muuta kuin suomea puhuvat opiskelijat, joiden kohdalla lomakekysymysten tulkinnanvaraisuus entisestään lisääntyy.

Nykyisen palautelomakemallin ongelmia voidaan pitää myös sitä, että lomake keskittyy liiaksi arvioimaan opettajan toimintaa oppimisen sijaan (ks. Ihonen ym. 2006a, 27) antamatta kuitenkaan vinkkejä siitä, miten opettaja voisi toimintaansa parantaa. Kysymykset ovat monitulkintaisia, eikä opettaja voi niiden perus-

teella tehdä johtopäätöksiä kurssin kehittämiseksi. Palautelomakkeen kysymyksenasettelua tulisi tarkistaa siten, että opettajan toiminnan sijaan arvioidaan opetuksen onnistumista ja omaa oppimista. Avoimien kysymysten määrää tulisi lisätä. Palautelomakkeen ongelmana on myös se, että lomakkeen keräävät mahdollisesti vain ne opettajat, joiden opiskelijat ovat tyytyväisiä kurssiin, sillä lomakkeissa annettu kriittinen palaute voi vaikuttaa opettajan intresseihin palauttaa kurssiarviointilomakkeet rehtorille. Myös opettajan oma motivaatio itsensä ja oppilaitoksen kehittämiseen voi vaikuttaa taustalla. Vain tiettyjen opettajien palauttaessa lomakkeen, on vaarana palautteiden vääristyminen ja yksipuolistuminen, jolloin tietoa saadaan kerättyä vain tietyiltä opiskelijaryhmiltä. Yhdessä palautelomakkeen uudistamisen kanssa myös toimintaohjeistusta tulisi uudistaa siten, että opiskelijapalautteiden keräämisen tärkeyttä painotettaisiin sivutoimille opettajille jokaisen uuden kurssin alkaessa. Jos palautelomake koetaan jostain syystä hankalaksi, voi opettaja vaihtoehtoisesti palauttaa lyhyen yhteenvedon opiskelijoiden suullisesta palautteesta esimerkiksi sähköpostin välityksellä.

Tutkimustulosten mukaan palautejärjestelmän kehittämisessä osana palautejärjestelmää olisi hyvä ottaa käyttöön toimintamalli, jossa opiskelijoille tehdään lähtökartoitus hyvin aikaisessa vaiheessa. Tämän kartoituksen pohjalta opettajalla on mahdollisuus hienosäätää kurssin painopisteitä ja pyrkiä ottamaan huomioon yksilökohtaiset tarpeet. Lähtökartoituksen tekeminen ei pitäisi olla ongelma, sillä kurssien opiskelijamäärät ovat pienet. Edelleen vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa tulisi syventää kurssin kuluessa. Menetelmä on pedagogiikan näkökulmasta haastava, sillä harvalla opettajalla on valmiudet hyödyntää erilaisia haasteellisia yksilötasolle meneviä opetusmetodeja. Toimintamallin tulisi integroitua luontevalla tavalla osaksi opetusta. Tämänkaltaisen adaptiivinen palautejärjestelmä ottaa huomioon opiskelijoiden lähtötason ja muovautuu opiskelijoiden vaatimuksien mukaan kurssin edetessä. Palautejärjestelmän mahdollisuuksia korostaa sen kustannustehokkuus, sillä oikein toteutettuna sen ei pitäisi kohtuuttomasti lisätä opettajan työtehtäviin käyttämää aikaa. Kyse on enemmänkin opettajan motivaatiosta kuin varsinaisesta ajanpuutteesta, sillä opiskelijoiden kuuleminen ja kurssin kehittäminen maksavat itsensä takaisin parantuneina oppimistuloksina ja mahdollisesti tyytyväisempinä opiskelijoina.

Vuorovaikutuksen syventämistä ja opiskelijapalautteen keräämistä auttaa tutkimuksessa esiin noussut eräänlainen Angelon ja Crossin (1993, 3) esittämän minuuttipaperitekniikan sovellus, jossa opettaja kysyy jonkin tapaamiskerran aikana paperilapulla opiskelijoiden ajatuksia opetuksesta. Vuolannon mukaan tällaisesta lyhyestä kyselystä alkunsa saava keskustelu voi olla opettajan kannalta hyvin antoisa (Vuolanto 2014a). Tätä mieltä on myös Hedges, sillä ihmisten ongelmilla on hyvin usein sosiaalinen ulottuvuus ja toisten kanssa puhuminen on keskustelun kannalta hedelmällistä ja stimuloivaa. Se voi tuottaa uusia ideoita, parannusehdotuksia ja lähestymistapoja. (Hedges 1985, 72–73.) Opetuksen kehittämisen kannalta tällainen palautekeskustelutilaisuus olisi tutkimuksen mukaan hyvä järjestää noin puolessa välissä kurssia, silloin kun puhutaan normaalista kurssimuotoisesta pitkäkestoisesta opiskelusta, mutta RKK:n lyhyisiin kursseihin suhteutettuna palautemenetelmää voisi soveltaa mielellään jo parin ensimmäisen tapaamiskerran jälkeen.

Palautejärjestelmän tulisi olla mahdollisimman helppokäyttöinen ja joustava, jotta sillä olisi hyvät edellytykset toimia (Lammintakanen ym. 2006, 59). Tämä nousi myös tutkimuksissa hyvin esille. Tällainen palautejärjestelmä toimii tutkimuksen tulosten mukaan myös motivoivana tekijänä. Lähteenmäki lisää, että motivaation kehittymistä edistää jos tuloksia on odotettavissa jo kurssin kuluessa (Lähteenmäki ym. 2006, 83). Tutkimuksen tulokset ovat linjassa Lähteenmäen kanssa ja erityisesti tämä korostuu kansalaisopiston tapaisen organisaation opetuksessa, jossa kurssit ovat pääsääntöisesti lyhyitä ja kestävät muutamista viikoista muutamiin kuukausiin ja kurssipäiviä on yksi tai kaksi viikossa. Opettajat vaihtelevat kurssikohtaisesti ja suurin osa opiskelijoista käy vain yhden kurssin lukuvuoden aikana. Näiden realiteettien vallitessa kurssin lopuksi kerättävä opiskelijapalaute voidaan nähdä opiskelijan kannalta turhana toimenpiteenä ja opiskelijoiden motivaatio vastata palautteisiin on kyseenalainen. Motivaatio todettiin kuitenkin tässä tutkimuksessa palautteen laadun kannalta yhdeksi tärkeimmistä tekijöistä. Lisäksi palautteeseen on erittäin tärkeää reagoida siten, että se näkyy palautteen antaneille opiskelijoille. Opiskelijat eivät useinkaan huomaa jos opettaja on tehnyt muutoksia saamansa palautteen perusteella ja opiskelijoille voi syntyä tunne ”seinille puhumisesta”. Monet meistä tietävät kuinka motivoivaa tämänkaltaisen aktiviteetti on.

Tämän tutkimuksen mukaan määrällinen ja tilastollista merkitsevyyttä painotta-
va opiskelijapalaute ei mahdollista opetuksen kehittämistä. Sen sijaan tutkimuk-
sen kuluessa ilmeni paljon viitteitä laadullisen opiskelijapalautteen vaikutus-
mahdollisuuksista sekä siitä, että opiskelijoiden palautteisiin perustuvassa ope-
tuksen kehittämisessä opettajilla on tärkeä rooli. Hyviä jatkotutkimusaiheita voi-
sivat olla esimerkiksi tutkimukset nykyisten opiskelijapalautejärjestelmien kyvys-
tä kehittää opetusta. Mahdollinen opetuksen kehittyminen tulisi osoittaa mitta-
reilla, joiden tulokset ovat vertailukelpoisia eri opetusorganisaatioiden välillä.
Lisäksi määrälliseen ja laadulliseen painottuvia opiskelijapalautejärjestelmiä
tulisi vertailla ja selvittää onko näillä eroa opetuksen kehittämisen kannalta.
Tämä tulisi tehdä suomalaisen opetusjärjestelmän näkökulmasta, jolloin tutki-
mustulokset mahdollistaisivat opetuksen kehittämisen kansallisten tarpeiden
mukaisesti.

LÄHTEET

- Alaniska, H. (toim.) 2006. Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 16:2006. Viitattu 3.6.2014
http://www.kka.fi/files/177/KKA_1606.pdf.
- Alastalo, M. & Åkerman, M. 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi: Faktojen jäljillä. – Teoksessa Haastattelun analyysi, 372–392. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Albanese, M. A. 2000. Challenges in using rater judgements in medical education. *Journal of Evaluation in Clinical Practice* 6: 305–319. New Jersey: Blackwell Publishing Limited. Viitattu 28.6.2014
<http://www.themedfomscu.org/media/clip/sb.pdf>.
- Angelo, T. A. & Cross, K. P. 1993. *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Viitattu 19.7.2014
http://ww2.harford.edu/LAC/pdf%20files/classroom_assessment_techniques%20Angelo%20Cross.pdf.
- Arthur Jr, W., Tubré, T., Paul, D. S. & Edens, P. S. 2003. Teaching effectiveness: The relationship between reaction and learning evaluation criteria. *Educational Psychology* 23, 275–285. Viitattu 1.8.2014
http://www.owl.net.rice.edu/~antonvillado/courses/08c_psy101002/Research%20Report%203.pdf.
- Billings-Gagliari, S., Barret, S. & Mazor, K. 2004. Interpreting course evaluation results: insights from thinkaloud interviews with medical students. *Medical Education* 38: 1061–1070. New Jersey: Blackwell Publishing Limited.
- Booth, A. 2000. Creating a context to enhance student learning in history. – Teoksessa *The practice of university history teaching* (toim. A. Booth ja P. Hyland). Manchester: Manchester University Press. Viitattu 21.7.2014
http://www.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=DQu8AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=hyland+The+practice+of+university+history+teaching&ots=q07OcdRmO6&sig=UzcQmfi4IAxYjbDsGUn3SFM2z9M&redir_esc=y#v=onepage&q=hyland%20The%20practice%20of%20university%20history%20teaching&f=false.
- Boud, D. 1995. *Enhancing Learning Through Self Assessment*. London: Kogan Page Limited.
- Braskamp, L. A., Brandenburg, D. & Ory, J. C. 1984. *Evaluating Teaching Effectiveness*. Beverly Hills: Sage Publications Inc.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3, 77–101. Viitattu 13.7.2014
http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised...

- Byman, Reijo. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? – Teoksessa Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia (toim. P. Kansanen ja K. Uusikylä). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Carey, J. W. 1994. Viestintä kulttuurisesta näkökulmasta. Tiedotustutkimus nro. 2/1994. Tampere: Tiedotusopillinen yhdistys ry ja Nordicom.
- Chadna, R. & Frick, T. W. 2011. Dependability of College Student Ratings of Teaching and Learning Quality. Viitattu 6.6.2014
https://www.indiana.edu/~tedfrick/aera2011/AERA2011ChadhaFrickTALQpaper_FinalVersion.pdf.
- Chanock, K. 2000. Comments on essays: do students understand what tutors write? Teaching in Higher Education 5, 95–105. Florence: Routledge.
- Entwistle, N. & Tait, H. 1990. Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. Higher Education 19, 169–194. Viitattu 28.6.2014
http://www.researchgate.net/publication/226213570_Approaches_to_learning_evaluations_of_teaching_and_preferences_for_contrasting_academic_environments/file/e0b495294dc9854686.doc.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. – Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (toim. J. Aaltola ja R. Valli). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Forest, M. 2014. Lapin ammattikorkeakoulun laatukoordinaattorin haastattelu 27.8.2014.
- Greenwald, A. G. 1997. Validity Concerns and Usefulness of Student Ratings of Instruction. American Psychologist 52, 1182–1186. Viitattu 11.6.2014
http://faculty.washington.edu/agp/pdf/Gwald_AmPsychologist_1997.OCR.pdf.
- Greenwald, A. G. & Gillmore G. M. 1997. No Pain, No Gain? The Importance of Measuring Course Workload in Student Ratings of Instruction. Journal of Education Psychology 89, 743–751. Viitattu 20.6.2014
http://faculty.washington.edu/agp/pdf/Gwald_Gillmore_JEdP_1997.OCR.pdf.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: Werner Söderström Oy.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research. Handbook of Qualitative Research 2, 163–194. Viitattu 15.7.2014
<http://goo.gl/scx1ZI>.
- H1. 2014. Tutkimushaastattelu 21.8.2014.
- H2. 2014. Tutkimushaastattelu 22.8.2014.
- H3. 2014. Tutkimushaastattelu 26.8.2014.

H4. & H5. 2014. Tutkimushaastattelu 27.8.2014.

Hakkarainen, P. 1995. Laadun ongelma korkeakouluopetuksessa. – Teoksessa Kokeilemalla laatua opettamiseen. Kokemuksia pedagogisista vaihtoehdoista korkeakoulutuksessa (toim. P. Hakkarainen ja L. Lestinen). Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1–34.

Harri, H., Koistinen, P., Myllys, H., Määttä, A., Nurmi, S. & Wallenius, K. 2006. Ideoita ja malleja korkeakouluista. Diakonia ammattikorkeakoulu. – Teoksessa Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa (toim. H. Alaniska). Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 16:2006. Viitattu 3.7.2014
http://www.kka.fi/files/177/KKA_1606.pdf.

Hedges, A. 1985. Group Interviewing. – Teoksessa Applied Qualitative Research (toim. R. Walker), 71–91. England: Gower Publishing Company Limited.

Heikkinen, M. 2014. Ongelmaperustainen pedagogiikka muuttaa arviointia. Tapauksellinen tutkimus ongelmaperustaisen opetussuunnitelman siirtymävaiheesta Kymenlaakson ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa. Väitöskirja. Lapin yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Viitattu 23.6.2014
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-725-4>.

Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hendry, G. D., Cumming, R. G., Lyon, P. M. & Gordon, J. 2001. Student-centred course evaluation in a four-year, problem based medical programme: issues in collection and management of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 26, 327–339. London: Carfax Publishing.

”Henki ja elämä” 2012. Kansalaisopistojen sosiaalisen ja yhteiskunnallisen vaikuttavuuden arviointiraportti. Suonenjoki: Suonenjoen kaupunki. Viitattu 31.7.2014 http://www.kaskikuusi.fi/henki_ja_elama_arviointiraportti_2012.pdf.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.

Hounsell, D. 1984. Understanding teaching and teaching for understanding. *The Experience of Learning*, 189–210. Edinburgh: Scottish Academic Press. Viitattu 30.6.2014
<http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ExperienceofLearning/EoL15.pdf>.

- Hounsell, D. 2008. Evaluating courses and teaching. – Teoksessa *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing academic practice*. Third edition (toim. F. Heather, S. Ketteridge ja S. Marshall), 14. Taylor & Francis e-Library. Viitattu 7.6.2014
http://mail.biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/A%20Handbook%20for%20Teaching%20and%20Learning%20in%20Higher%20Education%20Enhancing%20academic%20and%20Practice.pdf.
- Hyry-Honka, O., Virtanen, T. & Ylipulli-Kairala, K. 2006. Ideoita ja malleja korkeakouluista. Yleistä Rovaniemen ammattikorkeakoulusta. – Teoksessa *Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa* (toim. H. Alaniska). Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 16:2006. Viitattu 8.7.2014
http://www.kka.fi/files/177/KK_1606.pdf.
- Hyvärinen, K., Hämäläinen, K. & Pakkanen, P. 1996. Quality assessment in the University of Helsinki. Viitattu 7.6.2014
<http://www.oecd.org/finland/1871240.pdf>.
- Ihonen, M., Kiho, J., Peltola, K., Rautanen, P. & Vuolanto, V. 2006a. Opiskelija opetuksen laadun kehittämisessä. Tampereen yliopisto: Opetuksen ja tutkimuksen kehittämissyksikkö OTUKE.
- 2006b. Ideoita ja malleja korkeakouluista. Tampereen yliopisto – Teoksessa *Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa* (toim. H. Alaniska). Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 16:2006. Viitattu 7.7.2014
http://www.kka.fi/files/177/KKA_1606.pdf.
- Jolanki, O & Karhunen, S. 2010. Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. – Teoksessa *Haastattelun analyysi*, 372–392. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Juola, V. 2014. Lapin ammattikorkeakoulun opetusjohtajan haastattelu. 27.8.2014.
- Jyväskylän yliopisto 2014. Toimintatutkimus. Viitattu 25.5.2014
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/toimintatutkimus>.
- Kalema, T. 1998. Syvällisempään oppimiseen vuorovaikutuksella ja aktiivisilla työtavoilla. – Teoksessa *Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä* (toim. A. Nuutinen ja H. Kumpula). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kansalaisopistojen liitto 2014. Kansalaisopistot pähkinänkuoressa. Viitattu 30.7.2014 <http://www.kansalaisopistot.fi/kansalaisopistot-pahkinankuoressa/>.
- Karjalainen, A. (toim.) 2003. Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto: Opetuksen kehittämissyksikkö. Viitattu 24.6.2014
<http://www.oulu.fi/tutkintorakenne/tyokalut/akatops305.pdf>.

- Karjalainen, A. & Alaniska, H. 2006. Opiskelija opetuksen laadunvarmistuksessa. Diakonia ammattikorkeakoulu. – Teoksessa Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa (toim. H. Alaniska). Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 16:2006. Viitattu 5.7.2014 http://www.kka.fi/files/177/KK_1606.pdf.
- Karvonen, H. (toim.) 2014. Lukiovertailu: Tämä lukio on Suomen ykkönen! Iltalehti. Viitattu 24.5.2014 http://iltalehti.fi/uutiset/2014052418337977_uu.shtml.
- Kember, D., Jenkins, W. & Ng, K. 2004. Adult students' perceptions of good teaching as a function of their conceptions of learning – Part 2. Implications for the evaluation of teaching. *Studies in Continuing Education* 26, 81–97. London: Carfax Publishing.
- Koskela, K. (toim.) & Wikgren, W. (toim.) 2013. Tässä ovat Suomen parhaimmat lukiot - katso jättilista! Viitattu 1.6.2013 <http://www.iltasanomat.fi/kotimaa/art-1288569983999.html>.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 21.8.1998/631. Viitattu 21.8.1998 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980631>.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630. Viitattu 21.8.1998 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980630>.
- Laki taiteen perusopetuksesta 21.8.1998/633. Viitattu 21.8.1998 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980633>.
- Laki vapaasta sivistystyöstä 21.8.1998/632. Viitattu 21.8.1998 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980632>.
- Lammintakanen, J., Mikkonen, K., Pasanen, T., Stigell, L. & Suntioinen, S. 2006. Ideoita ja malleja korkeakouluista. Kuopion yliopisto. Diakonia ammattikorkeakoulu. – Teoksessa Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa (toim. H. Alaniska). Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 16:2006. Viitattu 6.7.2014 http://www.kka.fi/files/177/KK_1606.pdf.
- Laurillard, D. 2002. Rethinking Teaching for the Knowledge Society. *EDUCAUSE review* 37, 16–25. Viitattu 21.7.2014 <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffpiu017.pdf>.
- Lipponen, T. 1993. Laatujohtaminen. Laatujohtamistyökalujen valinta ja soveltaminen. Kuopio: A. Financier Oy.
- Lukiolaki 21.8.1998/629. Viitattu 21.8.1998 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980629>.

- Lukka, K. 1999. Case/field -tutkimuksen erilaiset lähestymistavat laskentatoimissa. – Teoksessa Tutkija, opettaja, akateeminen vaikuttaja ja käytännön toimija. Professori Reino Majala 65 vuotta. (toim. H. Hookana-Turunen). Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja C-1:1999.
- Lähteenmäki, J., Mustonen, A. & Töytäri, R. 2006. Ideoita ja malleja korkeakouluista. Tampereen ammattikorkeakoulu. – Teoksessa Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa (toim. H. Alaniska). Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 16:2006. Viitattu 9.7.2014 http://www.kka.fi/files/177/KK_1606.pdf.
- Marsh, H. W. 1987. Students' Evaluations of University Teaching: Research Findings, Methodological Issues, and Directions for Future Research. *International Journal of Education Research* 11, 253–387. Viitattu 7.6.2014 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338629.pdf>.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. 2000. Effects of Grading Leniency and How Workload on Student's Evaluations of Teaching Popular Myth, Bias, Validity, or Innocent Bystanders? *Journal of Education Psychology* 92, 202–228. Viitattu 19.6.2014 <http://www.physics.utoronto.ca/~key/PHY1600/Evaluations%20of%20Teaching.pdf>.
- McNiff, J. & Whitehead, J. 2000. *Action Research in Organisations*. Florence: Routledge.
- Moilanen, P., Nikkola, T. & Räihä, P. 2008. Opiskelijapalautteen käyttökelpoisuus yliopisto-opetuksen kehittämisessä. *Aikuiskasvatus*. 1/2008. Viitattu 27.6.2014 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1403417>.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. – Teoksessa Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet (toim. K. Mäkelä). Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. 2006. Formative assessment and self regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 31, 199–218. Viitattu 17.7.2014 http://www.mmiweb.org.uk/hull/site/pt/downloads/nicol_formass.pdf.
- Novick, G. 2008. Is There a Bias Against Telephone Interviews in Qualitative Research? *Research in Nursing & Health* 31, 391–398. Wiley InterScience. Viitattu 11.7.2014 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/nur.20259/pdf>.
- Nurmijoki, M. & Hätönen, H. 2000. Opetuksen kehittäminen ja sitä tukeva arviointi TKK:ssa. – Teoksessa Opetusta kehittävää arviointia (toim. S. Pehuvoima ja K. Hämäläinen). Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17:1999. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Nuutinen, A. (toim.) & Kumpula, H. (toim.) 1998. *Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- OECD 2013a. PISA Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Viitattu 9.6.2014
<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>.
- 2013b. FINLAND – Country Note – Education at a Glance 2013: OECD Indicators. Viitattu 9.6.2014
http://www.oecd.org/edu/Finland_EAG2013%20Country%20Note.pdf.
- Ojasalo, K., Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2009. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: Werner Söderström Oy.
- Olkkonen, T. 1994. Johdatus teollisuustalouden tutkimustyöhön. TKK/raportti nro 152, Otaniemi.
- Opetushallitus 2014. Vapaa sivistystyö. Viitattu 3.6.2014
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/vapaa_sivistystyo.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Bolognan prosessi. Viitattu 7.6.2014
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a. Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. Viitattu 2.6.2014
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm29.pdf?lang=fi>.
- 2012b. Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2012–2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:14. Viitattu 2.6.2014
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm14.pdf?lang=fi>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Kansanopistot. Viitattu 25.7.2014
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/aikuiskoulutusjaerjestelmae/vapaa_sivistystyoe/?lang=fi.
- Opiskelijapalautteet 2012–2014. Opiskelijapalautteita atk-kursseista vuosina 2012–2014.
- Parjanen, M. 1999. Miten varmistua professionaalien työn laadusta? – Teoksessa Oppimisen ja laadun kiasma (toim. M. Parjanen). Tampere: Tampere University Press.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Viitattu 5.6.2014
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>.
- Pietarila, R. 2014a. Rovaniemen kaupungin kansalaisopiston rehtorin sähköpostihaastattelu 14.3.2014.
- 2014b. Rovaniemen kaupungin kansalaisopiston rehtorin sähköpostihaastattelu 6.8.2014.

– 2014c. Rovaniemen kaupungin kansalaisopiston rehtorin sähköpostihaastattelu 2.10.2014.

Puoskari, B. (toim.) 2014. Rovaniemi pohtii: Moneenko kansalaisopistoon on varaa? Yle Lappi. Viitattu 4.2.2014
http://yle.fi/uutiset/rovaniemi_pohtii_moneenko_kansalaisopistoon_on_varaa/7066846.

Raivola, R. 1999. Miten varmistua professionaalien työn laadusta? – Teoksessa Oppimisen ja laadun kiasma (toim. M. Parjanen). Tampere: Tampere University Press.

Rasila, M & Pitkonen, M. 2009. Ihana, kamala palaute. Helsinki: Suomen Yrityskirjat Oy.

Richardson, J. 2005. Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 30, 387–415. Florence: Routledge. Viitattu 29.7.2014
http://www.jcu.edu.au/learnandteach/public/groups/everyone/documents/how_to/jcu_121465.pdf.

Robson, C. 1993. *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. United Kingdom: Blackwell Publishers.

Roos-Cabrera, I. 2002. Esimiehen ja alaisen välinen palaute asiantuntijaorganisaatiossa. Pro Gradu -tutkielma. Viestintätieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto. Viitattu 23.7.2014 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-2002888403>.

Rovaniemen kaupungin kansalaisopisto 2014. Tilinpäätös ja toimintakertomus 2013.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. – Teoksessa Haastattelun analyysi. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Sadler, D. R. 1998. Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in education*, 5, 77–84. London: Carfax Publishing. Viitattu 3.8.2014
<http://dropoutrates.teachade.com/resources/support/5035b24fecda6.pdf>.

Schalm, R. L. & Kelloway, E. K. 2001. The relationship between response rate and effect size in occupational health psychology research. *Journal of Occupational Health Psychology* 6, 160–3.

Silvennoinen, H. 2013. Valtio, kansalaisyhteiskunta ja sivistystyö. Viitattu 3.6.2014 http://www.aikuiskasvatus.fi/paakirjoitukset/AK_3_2013_pk.pdf.

- Spencer, L., Ritchie, J. & O'Connor, W. 2003. Analysis: Practices, Principles and Processes. – Teoksessa Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers (toim. J. Ritchie ja J. Lewis). London: SAGE Publications. Viitattu 8.8.2014
http://ruconnected.ru.ac.za/pluginfile.php/260018/mod_resource/content/1/Qualitative%20Research.pdf.
- Stephenson, J. 1998. The Concept of Capability and its Importance in Higher Education. – Teoksessa Capability and Quality in Higher Education (toim. J. Stephenson ja M. Yorke). London: Kogan Page Limited. Viitattu 21.7.2014
http://www.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=wejhAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=quality+in+learning+a+capability&ots=GesghlahX_&sig=7pffEY9Ar1wtjwojiGily51HgTc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.
- Suomenmaa 2012. Kokoomuspoliitikkojen paljastavia puheita. Pääkirjoitus 18.7.2012. Viitattu 7.7.2014
http://www.suomenmaa.fi/edoris?tem=sm_lsearch&search_iddoc=5922132.
- Taiteen perusopetusliitto 2014. Virvatuli-hanke - tukea oppilaitosten itsearviointiin. Viitattu 5.8.2014 <http://artsedu.fi/virvatuli/index.html>.
- The Feigenbaum Foundation 2013. Dr. Armand V. Feigenbaum. Viitattu 4.6.2014 <http://www.feigenbaumfoundation.org/about/dr-armand-v-feigenbaum/>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, O. & Pakkanen, P. 2002. Koulutuksen ja tutkintojen laatu Helsingin yliopistossa. Kansainvälisen arvioinnin loppuraportti. Helsingin yliopiston arviointihankkeita 9/2003. Viitattu 7.6.2014
http://www.helsinki.fi/arviointi/koulutuksenarviointi/loppuraporttien%20pdfversiot/pdf-versiot/arviointihankkeita_9_2003.pdf.
- Tynkkynen, J. (toim.) 2012. Bogomoloff katuu sanojaan. Yle Lappi. Viitattu 7.7.2014 http://yle.fi/uutiset/bogomoloff_katuu_sanojaan/6224090.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: Werner Söderström Oy.
- Valtavaara, M. (toim.) & Autio, M. (toim.) 2014. HS:n lukiovertailussa kaikki maan koulut: Etelä-Tapiolan lukio ykkönen. Helsingin Sanomat. Viitattu 24.5.2014 <http://www.hs.fi/kotimaa/a1400898393990>.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009. Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen. Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomukset 188/2009. Helsinki: Edita Prima Oy. Viitattu 19.6.2014
http://www.vtv.fi/files/1783/1882009_AMKkoulutuksen_tyoelamalahtoisyyden_kehittaminen_NETTI.pdf.

- Van de Ridder, J. M., Stokking, K. M., McGaghie, W. C. & Ten Cate, O. T. J. 2008. What is feedback in clinical education? *Medical education*, 42, 189–197. Viitattu 22.7.2014
http://www.researchgate.net/publication/5621986_What_is_feedback_in_clinical_education/file/32bfe50dea775c89f6.pdf.
- Varjus, S. (toim.) & Latva-Mantila, P. (toim.) 2012. Tässä ovat Suomen parhaat lukiot - katso lista. *Iltasanomat*. Viitattu 1.6.2012
<http://www.iltasanomat.fi/kotimaa/art-1288473675742.html>.
- Venna, M. (toim.) 2005. Ei kai palautetta turhaan kerättäisi - opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen Helsingin yliopistossa. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 1/2005. Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu 7.6.2014
<http://hdl.handle.net/10138/17519>.
- Vuolanto, V. 2014a. Tampereen yliopiston historian opettajan ja dosentin haastattelu. Haastatteluhetkellä tutkijana Oslon yliopistossa. 22.8.2014.
- 2014b. Tampereen yliopiston historian opettajan ja dosentin sähköpostihaastattelu. Haastatteluhetkellä tutkijana Oslon yliopistossa 30.9.2014.
- Walsham, G. 2006. Doing Interpretive Research. *European Journal of Information Systems* 15, 320–330. Viitattu 15.6.2014 <http://www.palgrave-journals.com/ejis/journal/v15/n3/pdf/3000589a.pdf>.
- Wiio, O. A. 1994. Johdatus viestintään. Porvoo: Werner Söderström Oy:n graafiset laitokset.
- Yehuda, B. & Holtom, B. C. 2008. Survey response rate levels and trends in organizational research. *Human Relations* 61, 1139–1160. London: SAGE Publications. Viitattu 19.6.2014
ftp://24.255.138.29/TOSHIBA_EXT/Carter/Dissertation/Proposal/Proposal%2011-19-2012/Survey/Response%20Rate%20Articles/publication-39527.pdf.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1994. Opiskelun merkitys. Helsinki: Yliopistopaino.

LIITELUETTELO

- Liite 1. Kurssiarviointilomake
- Liite 2. Rovaniemen kaupungin kansalaisopiston kurssiarviointilomake

Vapaamuotoinen arviointi kurssin kehittämiseksi

Kurssi:

Kurssin ajankohta:

Kurssinumero:

Opettaja:

1. Vastasiko kurssi tarpeitasi? Rastita mielestäsi oikea vaihtoehto.

Erinomaisesti ☐ Hyvin ☐ Tyydyttävästi ☐ Välttävästi ☐ Ei lainkaan ☐

2. Kurssin vahvuuksia:

Mikä oli parasta kurssilla? Missä onnistuttiin hyvin? Mitkä asiat jäivät erityisesti mieleen?

3. Kurssin heikkouksia:

Mitä olisit halunnut jättää pois? Pitäisikö jotain muuttaa? Koitko opetettavat asiat liian vaikeiksi?

4. Kehittämisehdotuksia:

Miten kurssin järjestelyt onnistuivat? Oliko kurssipaikka hyvä? Oliko aikataulu sopiva? Pitäisikö tunteja aikaistaa tai siirtää myöhemmäksi? Oliko kurssilla tarpeeksi aikaa opetella asioita? Jäikö jokin asia käsittelemättä?

5. Osaan tällä kurssilla opetetut asiat: Riittävän hyvin ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ En ollenkaan

6. Haluaisitko osallistua jatkokurssille? Kyllä ☐ En ☐

Rovaniemen kaupungin
KANSALAIPOISTO

KURSSIPALAUTE /

Kevät 2014

1. Kurssin numero _____

2. Kurssin nimi _____

3. Kurssipaikka _____

3. Mistä löysin kurssin?

- a) opinto-ohjelmasta
- b) lehti-ilmoituksesta
- c) opiston nettisivuilta
- d) ystävältä
- e) opiston opettajalta
- f) muualta

4. Arvioi seuraavia väittämiä ja ympyröi sopivin vaihtoehto.

1 huono – 5 erinomainen

Yleisarvosana kurssille	1	2	3	4	5
Kurssin asiasisältö	1	2	3	4	5
Kurssin ilmapiiri	1	2	3	4	5
Opettajan valmistautuminen tehtäväänsä	1	2	3	4	5
Opettajan opettaminen/ohjaus	1	2	3	4	5
Opettajan kannustus	1	2	3	4	5
Minulle kurssi oli hyödyllinen/virkistävä	1	2	3	4	5
Oma aktiivisuuteni opiskeluni edistämiseksi	1	2	3	4	5
Oman opiskeluni säännöllisyys	1	2	3	4	5
Kurssi kannusti minua jatko-opintoihin	1	2	3	4	5

5. Muu palautteesi kurssista. Mitä olisi pitänyt tehdä toisin?

6. Kurssiehdotuksia tulevalle lukukaudelle?

Kiitos palautteestasi!