

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

**AINELAITOSTEN KERÄÄMÄN OPISKELIJAPALAUTTEEN HYÖDYNTÄMINEN
OPETUKSEN LAADUN KEHITTÄMISESSÄ**

Pro gradu -tutkielma

Kadettiylikersantti
Raine Pölönen

Kadettikurssi 90
Huoltolinja

Maaliskuu 2007

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi Kadettikurssi 90	Linja Huoltolinja
Tekijä Kadettiylikersantti Raine Pölönen	
Tutkielman nimi Ainelaitosten keräämän opiskelijapalautteen hyödyntäminen opetuksen laadun kehittämässä	
Oppiaine, johon työ liittyy Johtaminen	Säilytyspaikka Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)
Aika Maaliskuu 2007	Tekstisivuja 87 Liitesivuja 14
TIIVISTELMÄ <p>Opiskelijapalautejärjestelmä on oleellinen osa opetuksen laadun kehitystyötä. Opiskelijan ottaminen mukaan opetuksen laatutyöhön on ollut korkeakoulujen laadunvarmistuksen yksi tärkeimmistä osa-alueista. Varsinkin Bolognan prosessiin perustuva korkeakoulujen auditointityö on pakottanut korkeakouluja kehittämään omia laadunvarmistusjärjestelmiään, niin myös Maanpuolustuskorkeakoulussa.</p> <p>Tutkimuksen tutkimusstrategiaksi valittiin kartoittava tapaustutkimus. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia ainelaitosten toimintatapoja opiskelijapalautteen käsittelyssä ja sen hyödyntämisestä opetuksen suunnittelutyössä. Tavoitteena oli myös tuottaa uutta tietoa opiskelijapalautekäytäntöjen kehittämistä tulevaisuudessa.</p> <p>Tavoitteen perusteella luotiin päätutkimuskysymys: Miten ainelaitokset keräävät palautetta kadeteilta, miten sitä hyödynnetään ja miten sitä tulisi kehittää? Vastaukset saatiin haastatteleamalla eri ainelaitosten opettajia. Haastattelun teemoiksi muodostuivat:</p> <ol style="list-style-type: none">1. palautejärjestelmän ja opintopalautealomakkeen kuvailu2. opiskelijapalautteen yleinen sisältö3. opiskelijapalautteen hyödyntäminen4. opetuksen laadun mittaaminen opiskelijapalautteella5. opiskelijapalautejärjestelmän kehittäminen. <p>Pääkysymystä varten muodostettujen alakysymysten tavoitteena oli tutkia, mihin opetuksen laadun teorioihin ja käytänteisiin palautteen käsittely perustuu. Alakysymyksillä kartoitettiin, millainen on yleinen laatu käsitys, miten opetuksen laatu määritellään ja miten sitä mitataan, miten organisaation strategiatyö liittyy laatutyöhön, mitä palautteella ja palauteproses-</p>	

silla tarkoitetaan ja miten opiskelijapalautetta käsitellään muissa yliopistoissa.

Tutkimuksen tausta-aineistona käytettiin ulkomaalaisten ja suomalaisten yliopistojen aikaisempia tutkimustuloksia ja aihealueeseen liittyvää muuta kirjallisuutta. Tutkimustulosten aineistona käytettiin tutkijan tekemiä teemahaastatteluja. Tutkimusmenetelmänä oli teemahaastattelujen tematisointi, luokittelu ja tyypittely, joilla voitiin vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmentymistä tutkittavassa aineistossa. Tutkimukseen osallistui yksi opettaja jokaiselta ainelaitokselta ja kadettikoulun koulutussuunnittelija.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että ainelaitokset käsittelevät palautetta suurin piirtein samantyyppisin keinoin. Palaute kerätään opiskelijoilta pääsääntöisesti kurssin tai osajakson jälkeen. Vastuupettaja analysoi saadun palautteen ja tekee sen perusteella kehittämiskohteista raportin. Raportin tuloksista tärkeimmät toimitetaan vuosittaisen tulosraportin mukana kadettikoulun opetuksen suunnittelutyöryhmiin.

Ainelaitosten eroavuudet näkyvät selkeimmin siinä, kuinka ne hyödyntävät saatua palautetta. Osa haastateltavista kertoi, että palautteella on hyvin vähän merkitystä opetuksen suunnittelussa (pelkkä tyytyväisyyskysely), kun taas osan mielestä palaute tulee ottaa vakavasti. Opiskelijoiden antamaa palautetta on hyödynnetty eniten opetusmenetelmien ja -järjestelyjen kehittämässä.

Varsinainen palautelomake poikkeaa ainelaitosten välillä melko paljon. Haastateltavat totesivat palautelomakkeen muuttamisen olevan tärkeä osa opiskelijapalauttejärjestelmän kehittämistä, koska nykyinen palautelomake antaa pääosin arvotonta numeerista palautetietoa. Näiden havaintojen innoittamana yhtenä kehittämissuunnitelmana suunniteltiin uusi opintopalautelomakemalli. Muita kehittämissuunnitelmia olivat opetuksen kehittämistiimit, opiskelijahavainnoijien käyttö, palautekeskustelujen ja palautepäivien järjestäminen sekä sähköisen palautelomakkeen testaaminen.

AVAINSANAT

Laadunvarmistusjärjestelmä, laatujohtaminen, opetuksen laatu, opiskelijapalaute, opintopalautelomake, strategia, strateginen johtaminen

AINELAITOSTEN KERÄÄMÄN OPISKELIJAPALAUTTEEN HYÖDYNTÄMINEN OPETUKSEN LAADUN KEHITTÄMISESSÄ

1	JOHDANTO	6
	1.1 Tutkimuksen taustaa ja aiemmat tutkimukset.....	6
	1.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen viitekehys.....	10
	1.3 Tutkimuksen keskeiset käsitteet	13
2	TUTKIMUSMETODIT JA -AINEISTO	17
	2.1 Tieteenfilosofiset ja tutkimusstrategiset valinnat.....	17
	2.2 Tutkimusmenetelmät	20
	2.3 Aineiston keruu ja analysointi.....	21
3	OPETUKSEN LAADUNHALLINTA – KÄSITTEENMÄÄRITTELYSTÄ STRATEGIATYÖHÖN.....	24
	3.1 Opetuksen laatu hallinnon näkökulmasta	25
	3.2 Opetuksen laatu oppimisen näkökulmasta	32
	3.3 Opetuksen laadun mittaaminen	35
	3.4 Maanpuolustuskorkeakoulun strategia osana opetuksen laadunvarmistusta...	39
4	OPISKELIJAPALAUTTEEN KÄYTTÖ OPETUKSEN LAADUNHALLINNASSA	46
	4.1 Palautteen erilaiset muodot	46
	4.2 Palautteen antaminen ja vastaanottaminen.....	48
	4.3 Palauteprosessi ja opiskelijapalautteen hierarkia.....	50
	4.4 Oulun yliopiston palautekäytäntöjä	56
5	OPISKELIJAPALAUTEKÄYTÄNNÖT KADETTIOPETUKSESSA	60
	5.1 Maanpuolustuskorkeakoulun organisaatio ja ainelaitosten erityisluonne	60
	5.2 Opiskelijapalautteen kerääminen ja käsittely ainelaitoksilla.....	64
	5.3 Opiskelijapalautteiden sisältö ja hyödyntäminen	70
	5.4 Opintopalautelomakkeen käyttö opetuksen laadun mittaamisessa.....	73
	5.5 Haastateltavien kehitysideoita ainelaitosten opiskelijapalautekäytäntöihin	76
	5.6 Tutkimustulosten perusteella tehtyjä kehitysideoita palautekäytäntöihin.....	77

6	POHDINTA	80
	6.1 Johtopäätöksiä tutkimuksen tuloksista	80
	6.2 Tutkimusprosessin ja luotettavuuden tarkastelua	84
	6.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia	87
	VIITTEET.....	88
	LÄHTEET.....	101
	LIITTEET.....	111

AINELAITOSTEN KERÄÄMÄN OPISKELIJAPALAUTTEEN HYÖDYNTÄMINEN OPETUKSEN LAADUN KEHITTÄMISESSÄ

1 JOHDANTO

“Quality...You know what it is, yet you don’t know what it is. But that’s self- contradictory. But some things are better than others, that is, they have more quality. But when you try to say what the quality is, apart from the things that have it, it all goes poof! There’s nothing to talk about. Obviously some things are better than others. But what’s the ‘betterness’? ... So round and round you go, spinning mental wheels and nowhere finding any place to get traction. What the hell is quality? What is it?” - Robert Prisigin pohdintaa laadusta klassikkoteoksessaan *Zen and The Art of Motorcycle Maintenance*.¹

1.1 Tutkimuksen taustaa ja aiemmat tutkimukset

Pro gradu -tutkielma käsittelee Maanpuolustuskorkeakoulun ainelaitoksien järjestämän kadettiopetuksen opiskelijapalautetta ja sen käsittelyä. Aihe on tutkijan ideoima ja esittämä, ja se on tehty johtamisen laitoksen ohjauksessa. Maanpuolustuskorkeakoulun laatuasiantuntijoiden kanssa käytyjen keskustelujen jälkeen aiheen näkökulmaksi muotoutui ainelaitosten keräämän opiskelijapalautteen hyödyntäminen ja kehittäminen kadettiopetuksen laatutyössä.

Maanpuolustuskorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmä on vielä suunnitteluvaiheessa kuten monissa muissakin yliopistoissa. Ursinin (2007) tekemän tutkimuksen mukaan 80 prosenttia haastatelluista eri yliopistojen 200 laitosjohtajasta arvioi laadunvarmistusjärjestelmän olevan vasta alku- tai kehitysvaiheessa, loput 20 prosenttia arvioi järjestelmän puuttuvan täysin yksiköstään.² Tutkijan esittämälle työlle on siis tarve, sillä opiskelijapalautte on tärkeä osa laadunvarmistusjärjestelmän kehittämistä. Opiskelijapalautteella voidaan lisäksi arvioida opetuksen onnistumista ja tukea opetuksen suunnittelutyötä.

Maanpuolustuskorkeakoulussa on laadittu Pro gradu -tutkielmia vuodesta 2004 alkaen. Varsinaisesti opiskelijapalautetta tai palaute- ja laadunvarmistusjärjestelmää koskevia Pro gradu -tutkielmia ei ole tehty yhtään kappaletta lyhyen maisteritutkintohistorian aikana. Aihealueelta on tehty yksi Pro gradu -tutkielma. Kadettiväpeli Antti Waltari (2004) teki tutkimustyönsä aiheesta *PALA VARUSMIESKOULUTUKSEN PALAUTEKULTTUURIA - Kouluttajien käsityksiä palautteesta ja sen antamisesta*. Aihe oli jatkoa hänen kandidaattityölleen *Varusmiesten odottaman ja kouluttajien antaman palautteen ristiriitaisuus*.

Palautteesta on tehty Maanpuolustuskorkeakoululla kaksi diplomityötä. Kapteeniluutnantti Juha-Antero Puistola (2000) teki tutkimustyönsä aiheesta *Mittaamiseen perustuvan palautteen vaikutus peruskoulutuskauden tuloksiin meripuolustusalueilla*. Majuri Jukka Sorvari (1993) teki tutkimustyönsä aiheesta *Ohjaus, mittaus ja palaute upseerin peruskoulutuksessa*.

Laatujohdamisesta ja opiskelun laadusta on tehty muutamia tutkimuksia. Luutnantti Jukka Leppäkoski (2005) teki kandidaattitutkielmansa aiheesta *Opetuksen laadun arvioinnin mahdollisuudet EFQM mallin avulla Ilmasotakoulun koulutuskeskuksessa*. Kadettialikersantti Marisa Komulainen (2003) teki kadettitutkielmansa aiheesta *Laatujohdaminen ja syväjohtaminen johtajan kannalta*. Lisäksi kapteeni Antti Soini (1997) on tehnyt esiuupseerikurssin tutkielmansa aiheesta *Laatujohdaminen lennostossa*.

Näitä Maanpuolustuskorkeakoulussa laadittuja tutkimuksia ei ole tarvetta käsitellä tarkemmin, koska ne käsittelevät aihetta aivan eri näkökulmasta kuin tämä tutkimus. Sen sijaan muissa korkeakouluissa on palautteeseen ja opetuksen laatuun liittyen tehty useita tutkimuksia.

Kaisa Henttinen (2000) teki Pro gradu -tutkielman aiheesta *Opiskelijapalaute opetuksen laadun kehittämisen välineenä*. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa opiskelijapalautteen keruutapoja Tampereen yliopistossa ja Tampereen teknillisessä korkeakoulussa, sekä kuvailla millaista palautetta kerätään, miten toimivia erilaiset keruutavat ovat, mitä ongelmia on havaittu opiskelijapalautteen keruussa ja mitä etuja siitä on. Tutkimuksessa kävi ilmi, että edellä mainitut korkeakoulut käyttävät palautemenetelmänään eniten palautelomakkeita ja palautekeskusteluja. Palautejärjestelmistä Henttinen toteaa, että ne eivät ole yksiselitteisesti toimivia, vaikka niistä koettiin olevan hyötyä sekä opettajalle että opiskelijalle. Tärkeimmiksi haittatekijöiksi tutkimuksessa nousi numeerisen palautteen heikko informatiivisuus ja resurssipula. Tutkimuksen näkökulmaksi oli asetettu oppivan organisaation käsite ja opiskelijan oppiminen.³

Sari Savolaisen (2000) Pro gradu -tutkielma *Opiskelijat opetuksen ja oppimisen arviointiaalokossa* käsitteli opiskelijoiden näkemyksiä oppimisesta ja sen arvioinnista. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, ilmeneekö laitosten oppimisen ja opetuksen itsearviointiraporttien ja opiskelijoiden mielipiteiden välillä ristiriitaa tai vastakkaisia näkökulmia. Tutkimuksen tulokset saatiin vertaamalla laitosten itsearviointiraportteja ja kyselyä Tampereen yliopiston historian, suomen kielen, politiikan tutkimuksen, sosiaalipolitiikan, kansantaloustieteen ja tietojenkäsittelyopin laitosten opiskelijoilta. Tutkimuksessa todettiin, että opiskelijat eivät koe arvioinnin ja sen kautta opetuksen ja oppimisen kehittämisen ilmapiiriä kovinkaan avoimeksi. Tutkimuksen näkökulmaksi oli valittu arviointi koulutuksessa.⁴

Muita erittäin olennaisia tutkimuksia ovat opetusministeriön tutkimukset korkeakoulujen laadunvarmistuksesta sekä eri yliopistojen opetuksen kehittämissyyskikköjen selvitykset ja raportit opetuksen laadusta ja palautejärjestelmistä. Sampo Koivula (2002) tutki laatua omassa tutkimuksessaan *Jumalainen laatu – Laatu organisaatiokulttuurisena sopusointuna*. Tutkimus on kirjallisuuteen perustuva teoreettinen ja pohdinnallinen tutkimus, jossa tarkastellaan laadun käsitteen määrittelyn problematiikkaa, laadun ja organisaatiokulttuurin välistä yhteyttä sekä laadun olemusta yliopiston kontekstissa. Tutkimuksen johtopäätöksissä todettiin, että laadun käsite liittyy olennaisena osana organisaation arvojen ja merkityksen käsitteisiin. Koivulan mukaan laatua pitäisi toteuttaa intressiryhmien aktiivisen osallistuvuuden ja yhteistoiminnan kautta kulloisetkin kulttuuriset, kontekstuaaliset ja situationaaliset tekijät. Tutkimuksessa muodostettujen mallien avulla käsitellään lopuksi laadun käsitettä ja laadunarviointia yliopistossa.⁵

Kirsi Angerpuron (2003) raportti *Opiskelijapalaute oppimisympäristön ja opiskelun kuvaajana* kertoo Turun ammattikorkeakoulun opiskelijoiden näkemyksiä opetuksesta ja oppimisympäristöistä. Raportin mukaan opiskelijoiden rooli nähdään liian usein loppupalautteen antajana, ei niinkään opetuksen tai opintokokonaisuuden kehittäjänä. Lisäksi opiskelijabarometrin mukaan opiskelijat arvioivat opintojaksosta kerätyllä palautteella olevan huonot mahdollisuudet vaikuttaa opetuksen kehittämiseen.⁶

Helsingin yliopisto (2005) toteutti projektin, jonka tuotoksena syntyi raportti *Opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen Helsingin yliopistossa*. Raportin tarkoituksena oli karsoittaa opiskelijapalautekäytäntöjä perusopetusta antavilla ainelaitoksilla. Tutkimuksen tuloksena todettiin, että palautejärjestelmät ja -menetelmät vaihtelevat tiedekunnittain ja laitoksittain. Laitokset keräävät varsin säännöllisesti palautetta opetuksesta ja kursseista, mutta isomista kokonaisuuksista kuten koko tutkinnosta kerättävä palaute on harvinaisempaa. Palaut-

teen käsittelytavat vaihtelevat laitoksittain, osa opettajista käsittelee palautteen opiskelijoiden kanssa, mutta palautteet ovat harvemmin julkisesti esillä. Tutkimuksessa oli otettu huomioon myös opiskelijanäkökulma. Opiskelijoiden mukaan he eivät tiedä, miten palautetta käytetään opetuksen kehittämisessä ja kurssien suunnittelussa. Tutkimuksen mukaan palautejärjestelmää ei nähty laajempuna prosessina, vaan se miellettiin lähinnä palautelomakkeen käytöksi. Tulosten perusteella käynnistettiin palautejärjestelmien seuranta- ja kehittämistyö.⁷

Oulun yliopistossa (1999) syntyi vastaavanlainen raportti *Palautetta palautejärjestelmästä, selvitys opiskelijapalautteen keräämisestä Oulun yliopistossa*. Selvitystyön tarkoituksena oli kartoittaa, miten yliopiston palautejärjestelmä on kehittynyt vuosina 1994–1999 ja millainen on tilanne tutkimushetkellä. Selvitystyö aloitti samalla yliopiston palautejärjestelmien seuranta- ja kehittämistyön. Tutkimuksen tuloksina todettiin, että monet laitokset ovat keränneet palautteita tutkimuksen aikavälillä erittäin säännöllisesti, mutta tutkimuksen aikana havaittiin jonkinlaista kyllästymistä opiskelijapalautteiden hankkimiseen. Varsinkin kirjallisten palautelomakkeiden jakamista ja niihin vastaamista pidettiin turhauttavana ja konemaisena työskentelytapana niin opettajien kuin opiskelijoiden mielestä.⁸

Tampereen yliopistossa (2006) julkistettiin raportti *Opiskelija opetuksen laadun kehittämisessä*. Raportin tarkoituksena oli tutkia, mikä on opiskelijan rooli opetuksen ja oppimisen laadun arvioinnissa ja -kehittämisessä. Raportin mukaan opiskelijat olivat tietämättömiä ainelaitoksensa laadunvarmistustyöstä. Tampereen yliopiston laadunvarmistustyössä nähtiin toiminnan olevan palautteen käsittelyn osalta epäsystemaattista ja opiskelijoiden osallistuminen palautetyöhön satunnaista. Opiskelijan sitouttaminen opetuksen laatutoimintaan nähtiin toteutuvan parhaiten systemaattisen palautejärjestelmän kautta, missä opiskelijoilla on selkeä rooli ja asema.⁹

Näiden tutkimustulosten pohjalta on haastavaa lähteä tutkimaan Maanpuolustuskorkeakoulun ainelaitosten palautekäytäntöjä.

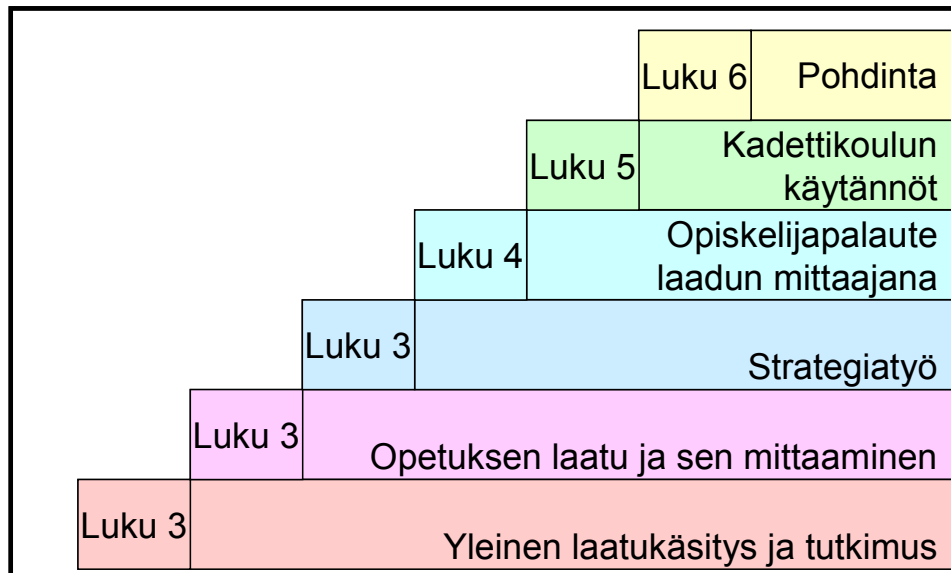
1.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen viitekehys

Tässä tutkimuksessa kartoitetaan opiskelijapalautteen hyödyntämistä opetuksen laatutoiminnassa Maanpuolustuskorkeakoulun ainelaitosten näkökulmasta. Tutkimus rajataan koskemaan kadettien antamaa opiskelijapalautetta, koska tutkijan mielestä oma kadettiopiskelijan näkökulma auttaa ymmärtämään ainelaitosten totuttuja käytäntöjä palautteen käsittelyssä.

Tutkimuskysymykset määrittelevät tutkimustehtävän. Tämän tutkimuksen pääkysymyksenä on: ”Miten ainelaitokset keräävät palautetta kadeteilta, miten sitä hyödynnetään ja miten sen käyttöä tulisi kehittää tulevaisuudessa?” Pääkysymykseen vastaaminen vaatii tutkimuksen purkamista pienempiin osakokonaisuuksiin, joista muodostuu pääkysymystä tukevia alakysymyksiä. Alakysymyksissä pyritään vastaamaan niihin tekijöihin, jotka auttavat muodostamaan pääkysymykselle perustellun vastauksen. Tämän tutkimuksen tärkeimpiä alakysymyksiä ovat:

- Millainen on yleinen laatuksitys?
- Miten opetuksen laatu määritellään ja miten sitä mitataan?
- Miten organisaation strategiatyö liittyy laatutyöhön?
- Mitä palautteella ja palauteprosessilla tarkoitetaan?
- Miten opiskelijapalautetta käsitellään muissa yliopistoissa?

Tutkimustyön perustaksi on ohjeistettu Maanpuolustuskorkeakoulussa teoreettinen viitekehys, jolla havainnollistetaan tutkijan näkökulman, keskeisten käytettävien käsitteiden ja tutkimustehtävän täsmentäminen.¹⁰ Tämän tutkimuksen viitekehysten ja rakenteen muodostamisessa on hyödynnetty organisaatioiden laadunvarmistusjärjestelmien ja strategisen johtamisen yleisiä kehitysvaiheita (ks. kuva 1). Tutkimuksen rakenne on muodostettu alakysymysten ja pääkysymyksen kronologisesta etenemisestä siten, että käsitteiden määrittelyistä päädytään teorioiden tutkimiseen ja sitä kautta empirisen aineiston käsittelyyn.



Kuva 1. Tutkimuksen rajattu viitekehys ja rakenne.

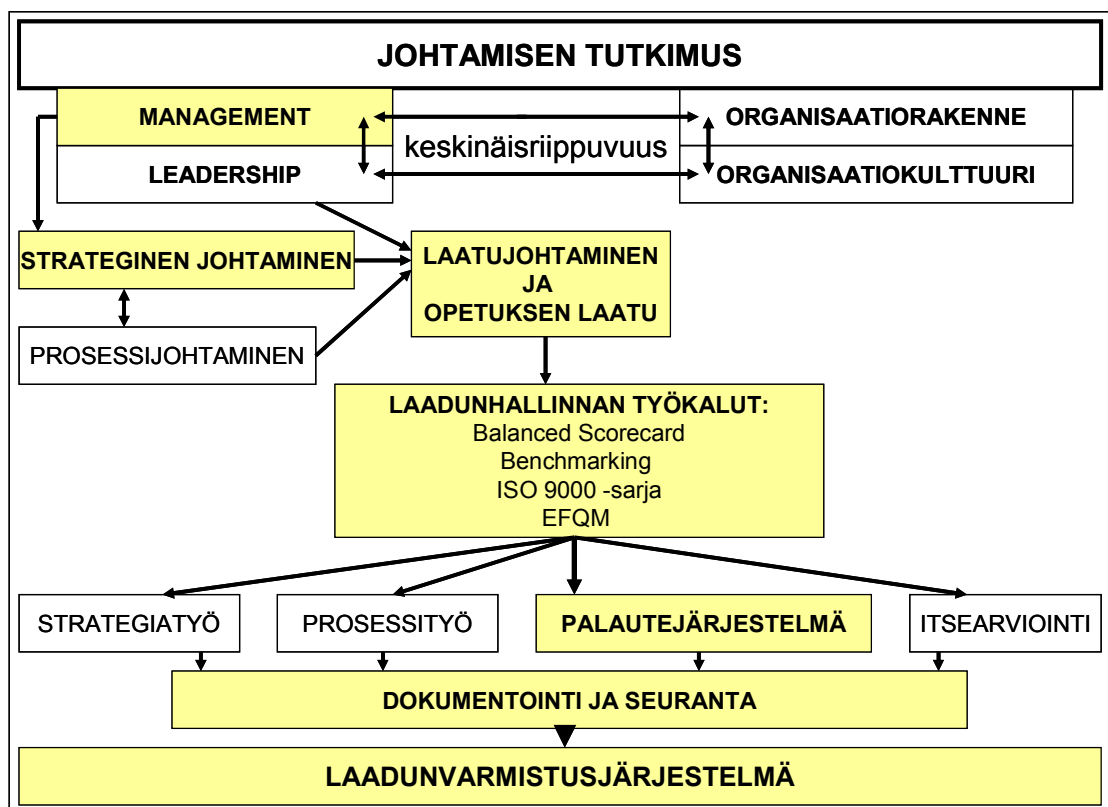
Tutkimuksen sijoittuminen johtamisen tutkimukseksi perustellaan Maanpuolustuskorkeakoulussa nelikenttäajattelun kautta (ks. kuva 2). Tutkimuskohteina ovat asioiden johtaminen eli management, johtajuus eli leadership, organisaatorakenteet ja organisaatiokulttuuri. Managementia pidetään asiapainotteisena johtamisena, ja sitä se onkin jos mietitään, mihin strategisen johtamisen, laatujohtamisen ja prosessijohtamisen teorit perustuvat. Kaikissa teorioissa tärkeimpänä tekijänä on jonkin työkalun konkreettinen käyttö ja sen tulosten analysointi. Leadership-tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella ihmisten johtamisominaisuuksia ja -tekijöitä. Se sisältää demokraattisuuden, autoritaarisuuden, karisman ja sankaruuden tutkimisen.

Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan management-näkökulmaa. Tutkimuksen rajoituksia määriteltäessä huomattiin, että laatujohtaminen ei ole selkeästi perusteltavissa management-ajattelun kautta, vaan siihen perustuva laatuajattelu on vahvasti yksilössä tai ryhmässä syntynyt mielipide. Laatujohtamiseen vaikuttaa tällöin myös organisaation laatukulttuuri. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan keskitytä tutkimaan organisaatiokulttuurin tutkimuksia vaan sitä sivutaan tarvittavilta osin.

Nelikentän keskinäisriippuvaisuuksien suurena ohjaajana näyttävät olevan Juutin ajatukset. Juutin (2001) mukaan asioiden johtajiksi on kutsuttu niitä, jotka tekevät asioita oikein, kun taas ihmisten johtajat tekevät oikeita asioita. Asioiden johtamista pidetään suorittamisena ja toimeenpanemisena kun taas ihmisten johtaminen voidaan nähdä vaikuttamisena.¹¹ Heikkilän (2005) mukaan laatuajattelu on näitä molempia eli tehdään oikeita asioita ja ne vielä oikein.¹² Näin ollen laatuajattelu sitoo johtamisen ja johtajuuden tutkimukset toisiinsa.

Management-ajattelu korostuu opetusta ohjaavien korkeakoulujen kansallisessa ja kansainvälisessä laadunvarmistuksessa. Näin ollen laadunvarmistus liittyy voimakkaasti tehokkuuden ja tuloksellisuuden tutkimuksiin eli managementin kenttään. Opetuksen laatu nelikentässä voidaan sisällyttää leadershipin tutkimuksiin, koska opetuksen laadun - kuten ihmisten johtamisenkin - tarkoituksena on vaikuttaminen.

Krogarsin (1998) mukaan johtamisen tutkimukset voivat kärsiä pelkistyksistä poikkitieteellisyytensä takia silloin, kun johtamista tarkastellaan pelkästään tietyn tieteellisen teorian kautta.¹³ Krogars toteaa, että erityisesti management-tutkijat ovat pyrkineet harjoittamaan tieteenaloja ylittävää yhteistyötä muun muassa käyttäytymistieteiden suuntaan, kuten tässä tutkimuksessa palautteen teorioiden osalta tehdään. Palautteella on läheinen suhde oppimisen ja opetuksen teorioihin. Palautteen keräämisen tarkoituksena on saada aikaan laadukkaampaa opetusta.



Kuva 2. Palautejärjestelmä johtamisen viitekehyksessä.

1.3 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Tutkimuksessa esiintyy paljon sellaisia käsitteitä, joita voidaan tulkita hyvin eri tavalla riippuen asiayhteydestä. Kuten jo 1800-luvulla elänyt sotastrategisti Carl von Clausewitz totesi: ”Jokaisen teorian ensimmäinen tehtävä on selvittää epäselvät termit ja käsitteet. Vasta kun termeistä ja käsitteistä on yksimielisyys, asioita voidaan käsitellä helposti ja selkeästi, ja voidaan olettaa, että jokainen lukija jakaa saman näkökulman”.¹⁴ Tähän on koottu tutkimuksen keskeisimmät yläkäsitteet (laatujohtaminen, strategia, strateginen johtaminen, laadunvarmistusjärjestelmä ja palautejärjestelmä), jotka helpottavat lukijaa hahmottamaan ja ymmärtämään myöhemmässä vaiheessa tulevia tutkimuksen kannalta tarkemmin tutkittuja käsitteitä (laatu, opetuksen laatu, palaute ja palauteprosessi).

Tärkeimpänä yläkäsitteenä tutkimuksessa on *johtaminen*. Hallinnollisten asioiden johtamisella tarkoitetaan yleisesti tavoitteiden asettamista, resurssien varaamista, toimintasuunnitelmien laatimista ja niiden käynnistämistä sekä seuranta, jolla jatkuvasti selvitetään edistymistä asetettuihin tavoitteisiin.¹⁵ *Laatujohtamisen* tiivistetty sanoma on sen englannin kielisessä käsitteessä Total Quality Management (TQM). Quality viittaa johtamisfilosofian keskiöön eli laatuun, mutta samalla asiakaslähtöisyyteen ja asiakkaan ensisijaisuuteen laadun määrittäjänä. Total Quality viittaa ensinnäkin siihen, että kaikki organisaation jäsenet pyritään saamaan mukaan laadun kehittämistyöhön. Toiseksi käsitteyhdistelmä viittaa pyrkimykseen kehittää organisaatiossa laatua kaikissa ilmenemismuodoissaan eli palvelun laaduna, prosessin laaduna, työyhteisön laaduna ja työympäristön laaduna.¹⁶

Management ei kuvaa pelkästään johtamismallia, vaan korostaa erityisesti johdon sitoutumisen keskeisyyttä. Laadun kehittämiseksi ei riitä, että johto hyväksyy kehitystyön, vaan tarvitaan johdon omaa aktiivisuutta ja osallistumista sekä johtamismenetelmien muokkaamista laadun kehittämisen tueksi. Laadusta tulee näin ollen strateginen elementti. Kokonaisvaltaisen laatujohtamisen mallissa yhtenäisenä piirteenä on pyrkimys organisaation kaiken toiminnan jatkuvaan parantamiseen. Tähän määrätietoiseen toimintaan nojautuu asiakaskeskeinen ajattelu, toimintaprosessien parantaminen ja jokaisen henkilön sitoutuminen.¹⁷

Laatujohtamisen termiä käytetään moninaisesti ympäri maailmaa, esimerkiksi Yhdysvalloissa termi tunnetaan paremmin Feigenbaumin järjestelmänä, Euroopassa käytetään nimitystä integroitu tuotelaadunohjaus, ICPQ (Integrated Control of Product Quality). Japanilaiset käyttävät pääasiassa termejä TQC (Total Quality Control) ja CWQC (Company-Wide Quality

Control).¹⁸ Nykyisin käytetään yleismaailmallisesti termiä Total Quality Management (TQM), Suomessa käytetään nimitystä laadunhallinta, kokonaisvaltainen laatujohtaminen tai pelkäs-tään laatujohtaminen.

Laatujohtamisen ongelmana on sen käsitteen monipuolisuus. Keskustelua on käyty siitä, onko laatujohtaminen enemmänkin organisaatioteoria tai johtamisfilosofia kuin johtamisteoria. White & Wolf (1995) perustelevat tätä sillä, että laatujohtamisessa johtamista ei voida selvästi irrottaa organisaation kontekstuaalisista ja kulttuurisista piirteistä.¹⁹ Ehrenberg & Stupak (1994) korostavat tutkimuksessaan laatujohtamisen olevan organisaation kehittämisstrategia. Heidän mukaan laadun kehittämisestä tulee johtamisen strateginen tekijä, joka yhdistyy suunnitteluun, visiointiin sekä missioiden asettamiseen. Laatujohtaminen nähdäänkin strategisen johtamisen ohjaavana teoriana.²⁰

Strategiasta puhutaan ja sitä toteutetaan hyvin eri tavoin tieteen alasta riippuen. Perinteisesti strategia on yhdistetty kenraaleiden sotasuunnitelmiin, mikä voi johtua siitä, että käsite on johdettu kreikan kielen sanoista ”strategia eli kenraalius” ja strategos eli armeijan ylimmän johtajan rooli”. Merriam-Websterin sanakirja antaa strategialle kolme perusmääritelmää. Sen mukaan ensinnäkin strategia on systemaattinen toimintatapa ja taito käyttää kansallisia poliittisia, taloudellisia, psykologisia ja sotilaallisia voimia tukemaan valittuja toimintalinjoja. Toiseksi strategia voi olla huolellinen suunnitelma tai keino luoda ja toteuttaa valittuja tavoitteita. Kolmanneksi strategia on kompleksisten sopeutumisten summa, joka myötävaikuttaa menestyksen syntymisessä.²¹ Sanakirjan mukaisen strategisen määrittelyn ensimmäinen kohta vastaa hyvin Sun Tsun ja Clausewitzin sotilasstrategiaa, toinen kohta perinteistä strategia-ajattelua ja kolmas kohta vastaa biologian evolutionääriseen teorian eloonjäämisstrategian käsitettä.²²

Suomessa strategia-käsite nähdään organisaation toiminnan juonena eli sen tapahtumien punaisena lankana. Käsitteen on luonut kauppatieteiden tohtori Juha Näsi, joka toimii Tampereen teknillisen korkeakoulun strategisen johtamisen professorina. Näsin mukaan strategia kuuluu osaksi strategia-ajattelun käsitettä. Strategia-ajattelu on oppiala, joka paneutuu strategiamaailman selvittämiseen ja kehittämiseen. *Strategia-ajattelu* ja *strateginen johtaminen* voidaan ymmärtää täsmällisesti tai väljästi. Väljästi ajateltuna strateginen johtaminen tarkoittaa mitä tahansa johtamista, joka koskettaa strategiaa. Täsmällisesti strateginen johtaminen viittaa prosessimalliin, joka suunnittelun, organisoimisen, viestinnän, motivoimisen ja valvonnan kautta käsittelee strategiaa. Sille on ominaista ohjeistus, aikataulut, kurinalaisuus ja dokumentointi. Avainideana on organisaation toiminnan mahdollisimman hyvä hallinta.²³

Verkostot ja narratiivinen näkökulma ovat nousseet 2000-luvun strategisen johtamisen teemoiksi. Strategiaprosesseja on tutkittu 2000-luvulla yrityksen sisäisten yksiköiden muodostaman verkoston ohjausprosessin näkökulmasta sen sijaan, että tutkimusta olisi tehty perinteisen kommunikaatioprosessin kautta. Lisäksi on tarkasteltu sitä, miten sekä yrityksen sisäisiä että ulkopuolisia toimijoita käsittävää verkkoa pystyisi ohjaamaan haluttuun suuntaan. Yhtenä suuntauksena 2000-luvun strategiatutkimukseen on tullut johdon vallitsevien ajattelutapojen mallintaminen ja analysointi erilaisten strategiakarttojen avulla. Strategiakartalla tarkoitetaan sitä, että johdon vallitseva näkemys mallinnetaan strategiasta tai johdon vallitseva näkemys siitä, minkälainen yrityksen strategian pitäisi olla jonkin tavoitteen saavuttamiseksi.²⁴ Maanpuolustuskorkeakoulun strategia on luotu strategiakartta-ajattelutavan mukaisesti.

Laadunhallintaa (quality management) ja *laadunvarmistusta* (quality assurance) käytetään kansallisesti ja kansainvälisesti synonyymeinä, vaikka niiden merkitykset ovat hyvinkin poikkeavia toisistaan. Opetuksen laadun yhteydessä laadunvarmistus tarkoittaa niitä prosesseja ja menetelmiä, joilla varmistetaan opetuksen, oppimisen ja oppimateriaalin laadukkuus. Laadunhallinnalla tarkoitetaan opetuksen yhteydessä sellaista työtä, jolla laaditaan, kehitetään ja arvioidaan laatujärjestelmiä. Näin ollen laadunhallinnalla luodaan käsitteistöä laatuetyölle.²⁵

Laadunvarmistusjärjestelmä on systemaattinen kokonaisuus, jolla varmistetaan organisaation toiminnan korkea laatu. Korkeakoulujen arviointineuvoston määritelmän mukaan laadunvarmistusjärjestelmällä tarkoitetaan sellaisia menettelytapoja, prosesseja tai järjestelmiä, joiden avulla korkeakoulu ylläpitää ja kehittää koulutuksen ja muun toiminnan laatua.²⁶ Laadunvarmistusjärjestelmän olemassaoloa on vaikea perustella, jos järjestelmässä ei ole mittareita, joilla voidaan todeta laadun olemassaolo tai sen puuttuminen. Järjestelmän ehkä tärkein osa alue onkin mittaristo, jolla laatua mitataan. Maanpuolustuskorkeakoulussa tutkija YTM Johanna Lautala yhdessä laaturyhmän kanssa ovat suunnitelleet Balanced Scorecardin (BSC) laadunvarmistuksen mittaristoksi. Ennen tämän niin sanotun tasapainotetun mittarin käyttöönottoa organisaation johdon pitää luoda selvä strategia, johon pyritään. Tämän jälkeen luodaan mittaristo, jolla voidaan todeta organisaation pysyminen strategiassaan.²⁷ Mittaristo on siis organisaation itsensä luoma realistinen kuva siitä, millaisilla viitearvoilla päästään haluttuun laatuun ja sitä kautta pysytään luodussa strategiassa.

Palautejärjestelmä on yleensä yksi osa korkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmää. Sillä tarkoitetaan kaikkia niitä menettelytapoja ja käytänteitä, joilla saadaan käyttökelpoista ja merkityksellistä palautetietoa tietyltä henkilöstöryhmältä jonkin asian ylläpitämiseksi tai kehittämiseksi.

seksi. Maanpuolustuskorkeakoulussa palautejärjestelmä muodostuu viivästetystä palautteesta, opiskelija- ja opettajapalautteesta sekä työilmapiirikyselystä.²⁸

Palautejärjestelmä on selvintä kuvata prosessiajattelun keinoin, koska silloin nähdään parhaiten koko järjestelmän toimivuus. Prosessilla tarkoitetaan yleisesti vaiheista muodostunutta tapahtumasarjaa. Tapahtumasarjan käynnistää heräte tai syöte, ja prosessien toimiessa syntyy aikanaan haluttu tuotos tai suorite. Prosessista voidaan erottaa ydin-, tuki- ja avainprosessi. Ydinprosessi tuottaa arvoa asiakkaalle, tukiprosessi on tarpeen ydinprosessin toiminnalle ja avainprosessi on tärkeä menestyksen kannalta. Avainprosesseja voivat olla esimerkiksi johtamis-, strategia- tai oppimisprosessi.²⁹ Tutkijan liiketalouden opettaja KTM Jorma Suomalainen kuvasi vuonna 2003 prosessin yksinkertaiseksi tapahtumasarjaksi ”input (syöte) – temput (toiminta) – output (tuote)”. Ainelaitosten antaman opetuksen ydinprosessi on opetusprosessi, joka sisältää palauteprosessin.

2 TUTKIMUSMETODIT JA -AINEISTO

2.1 Tieteenfilosofiset ja tutkimusstrategiset valinnat

Tutkimuksen tekemiseen liittyvät kaikkein syvimmät ja periaatteellisimmat päätökset tehdään tieteenfilosofisella tasolla, joko tiedostaen tai tiedostamatta. Tutkimus perustuu useisiin piileviin oletuksiin, silloinkin kun se on hyvin käytännöllinen ja työelämän sovellutuksiin liittyvä (kuten tämä tutkimus). Oletuksia nimitetään taustasitoumuksiksi eli filosofisiksi perusoletuksiksi. Tutkimuksen tieteenfilosofinen viitekehys muodostuu neljän filosofian osa-alueen suhteesta tutkimukseen. Tieteenfilosofisella tasolla ongelma pitää jäsentää ontologian, epistemologian, logiikan ja teleologian kautta.³⁰

Ontologia esittää kysymyksiä todellisuuden luonteesta, esimerkiksi mikä on tutkittavan ilmiön luonne, mikä on todellista ja mitä voidaan pitää todisteina. Ontologiassa on myös kyse siitä, minkälaiseksi tutkimuskohde syvemmin käsitetään. Ontologisten perustelujen tuloksena tutkimus tulee perusteltua hyvin. Lisäksi perustelujen tuloksena osoitetaan ratkaisujen kohdentavan tutkimuksen tarkasti juuri oletettuun tutkimuskohteeseen ja todistetaan, että se on menetelmällisesti mahdollinen toteuttaa.³¹ Tieto-opillisesti paras tapa lähestyä tämän tutkimuksen aihetta on teemahaastattelut, koska tieto on todellista vain eri ainelaitosten opettajien käytännön työssä. Teemahaastattelujen avulla saadaan tutkimustehtävään vastaus ja näin ollen voidaan muodostaa käytännön tiedosta tieteellinen ja uutta tietoa luova tutkimus.

Epistemologisessa eli tieto-opillisessa tarkastelussa käsitykset koskevat tiedostamisen ja tiedonsaannin ongelmia. Epistemologia käsittelee siis tietämisen alkuperää ja luonnetta sekä tiedon muodostumista. Epistemologiassa määritellään tarkemmin se, millä metodisella otteella pystytään parhaiten lähestymään tutkimuskohdetta, mikä suhde vallitsee tutkijan ja tutkittavan kohteen välillä ja mikä asema arvoilla on ilmiöiden ymmärtämisessä.³²

Tutkijalla on epistemologisesti katsoen hyvin läheinen suhde tutkittavaan aiheeseen, sillä hän opiskelee kadettina ja hänen tutkimuksensa käsittelee kadeteilta kerättyä palautetta. Kuitenkin objektiivisuutta tutkimukseen tuo se, että aihe käsittelee ainelaitosten palautteen käsittelyprosessia, eikä kadettien mielipiteitä. Toisaalta tutkijan ja aiheen läheisyys vaikuttaa tutkimuksen alkuolettamusten ja näkökulmien valintaan. Aiheen ilmiöiden ymmärtämiseen vaikuttaa suuresti tutkimuksessa esiin tulevat arvot ja katsomukset. Haastateltavien suhde käsitteisiin (ku-

ten palaute, laatu ja opiskelu) vaikuttavat heidän käyttäytymiseensä opetuksen suunnittelussa. Näin ollen teemahaastattelujen tuloksia voidaan ja pitääkin arvioida kriittisesti.

Logiikka käsittelee tieteenfilosofiassa toteen näyttämisen ja todistamisen periaatteita. Tarkoituksena on pohtia sitä, ovatko kausaaliset kytkennät mahdollisia tiedon osien välillä. Teleologia esittää taas kysymyksiä tutkimuksen tarkoituksesta eli siitä, mitä varten tutkimus tehdään ja miten tutkimus lisää tietoa tutkittavalla alueella.³³ Tämän tutkimuksen kausaaliset kytkennät ovat mahdollisia vain osittain, koska ihmisten käyttäytyminen on hyvin erilaista eri tilanteissa. Varsinkin opiskelijapalaute on hyvin vahvasti sidoksissa oppimisen prosessiin. Jos haluttaisiin luoda täydellinen opetussuunnitelma, pitäisi jokaiselle opiskelijalle luoda oma opetussuunnitelma henkilökohtaisen palautteen perusteella. Tällainen ei ole kuitenkaan mahdollista.

Teleologisesti tämä tutkimus on helposti perusteltavissa, sillä se tuottaa sellaista tietoa, jota voidaan käyttää Maanpuolustuskorkeakoulun tulevan laadunvarmistusjärjestelmän kehittämässä. Aihe on myös selkeästi sidoksissa Korkeakoulujen arviointineuvoston auditointiin. Lisäksi Maanpuolustuskorkeakoulun aseman muuttuminen virallisesti yliopistoksi lisää aiheen kiinnostavuutta. Tutkimus lisää tietoa, koska ainelaitosten palautteen käsittelystä ei ole raportoitu tässä laajuudessa koskaan. Aihe tuo siis esille paljon uutta tietoa, ainakin sitä ”hiljaista tietoa”, joka on ollut jo tiedossa opettajilla käytännön opetustyössä.

Tieteenfilosofisten perustelujen jälkeen tehdään tutkimusstrategiset valinnat. Tutkimuksen tarkoitus on yleisesti jaettu kartoittavaksi, kuvailevaksi, selittäväksi tai ennustavaksi tutkimukseksi. Tutkimuksen tarkoitus voi kuitenkin sisältää useita tarkoituksia ja ne voivat muuttua tutkimuksen edetessä.³⁴ Tämän tutkimuksen luonteen huomioiden paras tutkimuksen tarkoitus on kartoittava tutkimusmuoto, sillä tutkimuskysymys tukee parhaiten kartoittavan tutkimuksen strategiaa ja tehtävää. Kartoittavan tutkimuksen tarkoituksena on etsiä uusia näkökulmia sekä löytää uusia ja vähän tunnettuja ilmiöitä. Kartoittavan tutkimuksen strategiana on yleensä kvalitatiivinen tapaus- tai kenttätutkimus.³⁵ Palautejärjestelmän tutkimisen seurauksena löytyi tutkimuksen edetessä uusia näkökulmia ja ilmiöitä, joita ei ole aiemmin havaittu. Tutkimuksen tarkoituksena on selittää myös vähän tunnettuja ilmiöitä ja ongelmien syy-seuraussuhteita opiskelijapalautteesta selittävän tutkimuksen keinoin.

Tutkimusstrategisella tasolla haetaan vastauksia kysymyksiin, mikä strategia antaa parhaiten vastauksen asetettuun ongelmaan tai tehtävään, mitkä vaihtoehdot tulevat kyseeseen, miten valinta perustellaan ja mitä aineistoa on tärkeää kerätä. Tutkimusstrategialla tarkoitetaan tut-

kimuksen menetelmällisten ratkaisujen kokonaisuutta.³⁶ Tutkimusstrategiat jaetaan Robsonin (1995) mukaan kokeelliseen, survey- ja tapaustutkimukseen.³⁷ Järvinen & Järvinen (2004) jakavat tutkimusstrategiat tarkemmin teoreettis-käsitteelliseksi, teoriaa testaavaksi, kuvailevaksi uutta teoriaa luovaksi, konstruktiviseksi tai matemaattiseksi tutkimukseksi.³⁸

Tämän tutkimuksen tutkimusstrategiaksi on valittu Robsonin jaottelun mukaisesti tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa (case study) kerätään yksityiskohtaista tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Tapaustutkimus yksinkertaisuudessaan tarkoittaa siis sitä, että tapauksen mahdollisimman monipuolinen erittely sisältää aineksia yleistykseen. Näin ollen voidaan todeta, että oikeastaan kaikki laadulliset tutkimukset ovat tapaustutkimuksia, koska analysoitava aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, tapauksen.³⁹

Tapaustutkimukseen kuuluu, että tutkittava tapaus määritellään selkeästi. Tapaukseksi voidaan luokitella mikä tahansa toiminnassa oleva tapahtuma. Syrjälän (1994) mukaan tutkittavan tapauksen pitää olla jollain tavalla toimintaympäristöstään erottuva ja poikkeava joko myönteisesti tai kielteisesti. Tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu se, että tietoa kerätään monipuolisesti ja monella tavalla. Pyrkimyksenä on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman syvällisesti.⁴⁰

Cohen & Manion (1995) ovat omissa tutkimuksissaan havainneet tapaustutkimuksella olevan monia etuja. Tapaustutkimuksen aineistoa voidaan pitää totena, koska se on luonteeltaan jalatmaassa -tutkimusta, joka perustuu jollakin tavoin tutkittavan omiin kokemuksiin. Tapaustutkimuksia käytetään heidän mukaan usein käytännön sovelluksiin, koska niiden lähtökohta on jo toiminnallinen. Tuloksia voidaan käyttää helposti erilaisten tulkintojen tukena, koska tuotokset muodostavat yleensä kuvailevan materiaaliarkiston. Raportointi on mahdollista tehdä kansantajuiseksi, jolloin se voi palvella monenlaista lukijakuntaa. Tapaustutkimusraportti sallii lukijan tehdä omia johtopäätöksiä tutkimuksen tuloksista.⁴¹

Tässä tutkimuksessa tapaukseksi on rajattu opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen kadettiopetuksessa. Valittu tapaus liittyy laadunvarmistusjärjestelmäkokonaisuuteen.

2.2 Tutkimusmenetelmät

Tämän tutkimuksen aihetta ja tutkimusongelmaa on sopivinta tutkia kvalitatiivisin tutkimusmenetelmin, koska tiedonintressinä on saada vastauksia, jotka auttavat valitun tapauksen ymmärtämisessä.⁴² Kvalitatiivisen tutkimuksen tiedekäsitys on lähtöisin fenomenologiasta ja hermeneutiikasta, jolloin sen lähestymistapa on tulkinnallinen. Kvalitatiivinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa, jonka aineisto kootaan todellisissa tilanteissa. Tiedon lähteenä käytetään yleisesti ihmistä, jotka valitaan kohdejoukostaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotannalla.⁴³

Aineisto hankitaan laadullisilla metodeilla, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät esille. Tällaisia metodeja ovat esimerkiksi teemahaastattelu, osallistuva havainnointi, ryhmähaastattelut ja erilaisten dokumenttien ja tekstien diskursiiviset analyysit. Kerätty aineisto analysoidaan yleensä induktiivista analyysia käyttäen. Tavoitteena on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Aineiston eri tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja tulkitaan aineistoa sen mukaisesti.⁴⁴

Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmäksi valittiin teemahaastattelu, koska menetelmä antaa tutkijalle tiettyä vapautta aineiston kokoamiseksi. Teemahaastattelu on osoittautunut menetelmäksi, joka sallii tutkimuksen kohteeksi valittujen henkilöiden mahdollisimman luontevan ja vapaan reagoinnin. Keskustelunomainen tietojenkeruumenetelmä saa tutkittavat paljastamaan asioita, joita tuskin voitaisiin saada selville muilla keinoilla. Teemahaastattelu on menetelmä, joka hyvin toteutettuna ottaa huomioon ihmisen sekä ajattelevana että toimivana olentona.⁴⁵

Teemahaastattelu on puoliavoin haastattelumenetelmä. Menetelmässä keskitytään tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Haastattelun teemat ovat ennalta haastateltavien tiedossa, mutta kysymyksillä ei ole tarkasti määriteltyä muotoa ja järjestystä kuten strukturoidussa haastattelussa. Lisäksi teemahaastattelu sopii tutkimusmenetelmäksi silloin, kun tutkimuksen kohteena ovat tunneperäiset aiheet, kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja seikkoja tai kun tutkitaan ilmiöitä tai asioita, joista haastateltavat eivät ole tottuneet keskustelemaan.⁴⁶

Tämän tutkimuksen teemahaastattelulomake suunniteltiin siten, että sillä saadaan vastaukset tutkimusongelman pohjalta luotuihin kysymyksiin (ks. LIITE 1). Lomakkeen rakenne muodostui kysymyksistä, jotka ryhmiteltiin taustatietojen ja teemojen mukaisesti. Kysymyksistä

muodostettiin viisi erilaista teemaa, joita tarkennettiin haastattelun aikana lisäkysymyksillä. Teemoiksi muodostuivat palautejärjestelmän ja opintopalautelomakkeen kuvailu, opiskelijapalautteen yleinen sisältö, opiskelijapalautteen hyödyntäminen, opetuksen laadun mittaaminen opiskelijapalautteella ja opiskelijapalautejärjestelmän kehittäminen.

Lomakkeen suunnittelussa tutkija otti huomioon Vilkan (2005) kysymysten laadintasäännöt. Kysymyksiä muotoiltaessa vältettiin määrällisiä kysymyksiä (miten paljon, onko tai mikä) ja keskityttiin laadullisiin kysymyksiin (mitä, miten, millainen ja miksi). Lisäksi haastateltavia pyydettiin kuvailemaan asioita, jolloin vastaukset olivat monipuolisia mutta samalla melko pitkiä.⁴⁷

2.3 Aineiston keruu ja analysointi

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruun yhteydessä yleisin kysymys on, että kuinka paljon aineistoa täytyy kerätä, että tutkimus olisi tieteellistä, edustavaa, yleistettävissä tai tutkimukseksi kelpaavaa. Koska kyse on empiirisestä tutkimuksesta, on perusteltua pohtia aineiston kokoa suhteessa sen yleistettävyyteen. Yleistettävyyden todistaminen nähdään olevan yksi tärkein tutkimuksen tavoitteista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Yleisesti laadullisen tutkimuksen aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta eikä merkitystä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Tämän takia ei ole mielekasta, että olisi mekaanisia sääntöjä aineiston koon määräämiseksi.⁴⁸

Aineiston kylläntymisellä eli saturaatiolla voidaan ratkaista aineiston riittävyys. Aineistoa on riittävästi silloin, kun uudet tapaukset eivät tuota enää mitään tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Saturaatio perustuu ajatukseen, että tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, mikä tutkimuskohteesta on mahdollisuus saada. Lisäaineiston kerääminen ei tuota kohteesta uutta informaatiota ja aineiston tietty peruslogiikka alkaa toistua. Toisaalta pitää huomioida, että saturaatiota ei voi saavuttaa, jos ei tiedä, mitä aineistosta haakee. Aineistosta täytyy paljastua jotain kiinnostavaa, joka sitten johtaa etsimään lisää samantapaisia lausumia, aineiston eroja ja yhtäläisyyksiä.⁴⁹

Tässä tutkimuksessa tutkija oletti aineiston olevan riittävää, kun hän haastattelee jokaisen ainelaitoksen yhtä opettajaa. Aineiston riittävyys tutkija totesikin jo neljännen temahaastat-

telun jälkeen, jolloin havaittiin aineistossa tiettyjen teemojen vahvistuminen. Kuitenkin jokainen haastattelu oli tärkeä, koska tällä tavoin saatiin jokaisen ainelaitoksen toimintaperiaatteet selville palautteen käsittelyssä.

Eskolan & Suorannan (2005) mukaan haastateltavien valinnan pitäisi toteuttaa kolme yleistettyvyyden ehtoa. Haastateltavien valinnassa pitäisi huomioida, että heillä olisi suhteellisen samanlainen kokemusmaailma, heillä olisi konkreettista tietoa tekijän tutkimusongelmasta ja he olisivat kiinnostuneita tutkimuksesta.⁵⁰

Haastateltavat valittiin tähän tutkimukseen huolellisesti siten, että heillä on ainakin kahden vuoden kokemus kadettien opetuksesta (ks. LIITE 2). Näin ollen he ovat vähintään kahden vuoden ajan käsitelleet palautteen keräämistä. Jokainen haastateltava oli opettanut tutkijaa jossakin vaiheessa sotatieteiden opintoja. Tällä tavalla tutkija varmisti, että haastattelija ja haastateltava puhuivat samasta asiasta, haastattelutilanne oli luonnollinen, ja että haastattelija pystyi tekemään haastattelun edetessä tarkentavia kysymyksiä, joiden merkitys oli olennainen johtopäätöksien muodostamiselle. Lisäksi valintaan vaikutti se, että haastateltavan pitäisi olla kiinnostunut haastattelusta ja että hänellä olisi mielipiteitä ja kokemuksia haastateltavasta aiheesta. Haastattelut tehtiin anonymisti, koska tutkija oletti näin saavan totuudenmukaisempia vastauksia.

Tutkimuksessa voidaan hyödyntää erilaisia aineistoja, teorioita tai menetelmiä. Tätä monen menetelmän käyttöä kutsutaan triangulaatioksi. Yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta, koska sillä saadaan esille vain yksi näkökulma. Useammalla menetelmällä voidaan korjata luotettavuusvirhettä paremmin. Triangulaatiotavat on jaettu aineistotriangulaatioon, tutkijatriangulaatioon, teoriatriangulaatioon ja menetelmätriangulaatioon. Tässä tutkimuksessa käytetään aineistotriangulaatiota, joka tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa yhdistellään useita eri aineistoja keskenään (esimerkiksi haastatteluja, artikkeleja, tilastotietoa ja tutkimuksia).⁵¹

Eskolan (ym.) mukaan tutkijan ei aina tarvitse kerätä itselleen uutta aineistoa empiiristä tutkimusta tehdäkseen. Nimenomaan laadullista tutkimusta tehtäessä on tutkijalla käytettävissä ehtymätön määrä valmiita aineistoja. Monissa tapauksissa nähdään hyödyllisempänä sekundaariaineiston käyttö sen sijaan, että keräisi kokonaan uutta.⁵² Tässä tutkimuksessa hyödynnetään valmiita tutkimuksia etenkin opetuksen laadusta ja opiskelijapalautteesta, joita on tehty eri korkeakouluissa useita. Johtopäätösten kokoamiseen, tämän tutkimuksen empiirisen

aineiston lisäksi, on erityisesti vaikuttanut Helsingin yliopiston tutkimus opiskelijapalautteen keräämisestä ja hyödyntämisestä vuonna 2005.

Tämän tutkimuksen aineiston analysointimenetelmänä on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysia, koska tällä menetelmällä voidaan analysoida aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti. Lisäksi menetelmällä saadaan runsaskin aineisto tiivistettyä ja järjestettyä johtopäätösten tekoa varten. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, sillä se vaatii aineiston muuttamista tekstiksi ennen kuin sitä voidaan analysoida.⁵³ Aineistolähtöinen analyysi muodostuu kolmi-vaiheisesta prosessista, jossa ensimmäisenä aineisto pelkistetään, seuraavaksi aineisto ryhmitellään ja lopuksi aineistosta luodaan uutta tietoa.⁵⁴

Aineiston pelkistämävaiheessa aineistosta karsitaan tutkimusongelmana kannalta epäolennainen informaatio pois. Redusointia ohjaa asetettu tutkimustehtävä. Karsinnan jälkeen aineisto ryhmitellään eli klusteroidaan uudeksi johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi. Prosessin viimeisenä vaiheena on luoda valikoidun tiedon perusteella teoreettisia käsitteitä eli abstrahoida. Abstrahointia tehdään kuitenkin jo klusteroinnin aikana. Aineiston käsitteellistämässä empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä tai aineistoa kuvaavat teemat. Saatujen tulosten avulla yritetään ymmärtää tutkittavan aineiston kuvaamaa merkityskokonaisuutta.⁵⁵

Ennen redusointia tutkija oli päättänyt litteroida koko haastatteluaineiston sanasta sanaan, jos haastatteluista ilmeni odottamattomia seikkoja, jotka saattaisivat tutkijalta jäädä havaitsematta. Litterointi osoittautui oletettua työläämmäksi. Seitsemän teemahaastattelun purkaminen vei yhteensä noin 60 tuntia, kun haastattelut kestivät yhteensä vain 3,5 tuntia! Litteroitua tekstiä tuli yhteensä noin 50 sivua. Tämän jälkeen karsittiin epäolennainen pois, ja jäljelle jäi 15 tekstisivua käyttökelpoista aineistoa.

Tutkija toteutti aineiston ryhmittelyn etukäteen tehdyn teemoittelun mukaan. Vaikka haastattelut olivat hyvin johdonmukaisia ja etenivät pääosin tutkijan suunnitelman mukaan, niin osa haastateltavista kertoi kokemuksiaan eri järjestyksessä. Tämä aiheutti haastattelujen pilkkomista pienempiin osiin ja uudelleen ryhmittelyä. Tutkija käytti aineistoa ryhmitellessään teemoittelun lisäksi haastateltavan vastauksen luonteesta riippuen luokittelua ja tyypittelyä. Luokittelun tarkoituksena oli todistaa aineiston saturoitumista ja tyypittelyn tarkoituksena oli koota samanlaisia vastauksia yhteisen teeman alle. Teemoittelun perusteella luotiin empirialuokun 5 loogisesti etenevät alaluvut. Luokiteltua ja tyypiteltyä aineistoa analysoitiin ja sitä käytettiin perusteltujen johtopäätöksien tekemiseen alalukujen teemojen mukaan.

3 OPETUKSEN LAADUNHALLINTA – KÄSITTEENMÄÄRITTELYSTÄ STRATEGIATYÖHÖN

”Yliopisto syntyi ensimmäisen vuosituhaten alkupuoliskolla, kun tiedonjanoiset oppijat koontuivat vapaina vaeltavien taitajien ja tietäjien oppilaiksi. Palkkioksi hyvästä opetuksesta opiskelijat antoivat opettajille leipää ja viiniä. Huonolla opetuksella näitä ei saanut.”⁵⁶

Tässä luvussa tutkitaan, mihin teorioihin ja käytäntöihin ainelaitosten opetuksen laadunhallinta ja palautteen kerääminen perustuvat. Laatu-käsitteen määrittely on olennaista tutkimusaiheen ymmärtämisen vuoksi, koska laatu merkitsee eri tieteissä hyvin eri asioita (ks. Kekäleén & Lehikoisen (2000) tutkimus Laatu ja laadunarviointi eri tieteenaloilla).⁵⁷

Tutkija teki merkittävän havainnon tutkiessaan opetuksen laadun käsitteen määrittelyä ja opetuksen laadun mittaamista. Määrittelyyn vaikuttaa kaksi hyvin erilaista näkökulmaa, hallinnollinen laadunvarmistukseen liittyvä näkökulma ja oppimisen näkökulma. Näistä kahdesta hallinnollinen näkökulma pyrkii määrittelemään opetuksen laadun laajasti ja sidosryhmäajattelua painottaen. Oppimisen näkökulma pyrkii taas keskittymään opiskelijan ymmärtämään laatuun eli hyvään ja mielekkääseen oppimiseen. Näiden näkökulmien voidaan katsoa olevan osittain ristiriidassa, mikä vaikeuttaa organisaation laatutyön ja siihen liittyvän strategian jalkauttamista henkilökunnan ja opiskelijoiden keskuuteen.

Opetuksen laadun määrittelyn jälkeen määritellään mitattavat asiat eli menestystekijät. Näitä menestystekijöitä mitataan jollakin tietyllä laadunhallinnan työkalulla. Yleisimpiä koulutusorganisaatioiden käyttämiä menetelmiä ovat Balanced Scorecard, Benchmarking, EFQM-malli, ISO 9000 -sarja ja TQM-malli. Balanced Scorecard on nykyisin yleisin laatujohtamisen ja laadunhallinnan työkalu. Tässä tutkimuksessa keskitytään tutkimaan Maanpuolustuskorkeakoulun strategiakarttaa ja siihen laadittua mittaristoa opetuksen laatutyön osana. Strategiakartta ja mittaristo perustuvat julkiselle sektorille luotuun Balanced Scorecardin tasapainotettuun onnistumisstrategiaan. Opettajien laadun mittaaminen perustuu pehmeisiin mittareihin kuten opiskelijapalautteen käyttöön, mikä ilmenee myös tämän tutkimuksen haastattelutuloksissa.

Parjasen (1998) mukaan opetuksen ja oppimisen suhteessa pitää huomata kaksi tärkeää asiaa. Ensinnäkin opettaminen on tärkeää, muttei ainoa tekijä oppimisessa. Toiseksi opiskelijan op-

piminen on tärkeää, muttei ainoa opetuksen laadun mittari. Lisäksi hänen mukaansa opetuksen ja oppimisen laadunvarmistuksessa on aina muistettava, että laatu on prosessi. Pitääkseen yllä korkeaa laatua yliopiston tulee yhdistää opetuksen ja oppimisen tarpeet ja resurssit.⁵⁸

3.1 Opetuksen laatu hallinnon näkökulmasta

Laadun käsite on muuttunut yhteiskunnan kehityksen mukana. Ensimmäisen kerran laadusta ja sen mittaamisesta alettiin puhua teollisten tuotteiden yhteydessä. Nykyisin laatu käsitetään enemmänkin organisaation laaja-alaiseksi kehittämiseksi, jonka tavoitteena on asiakkaiden tyytyväisyys, kannattava liiketoiminta ja pitkällä aikavälillä myös kilpailukyvyn säilyttäminen ja kasvattaminen. Yleisesti laatu nähdään kyvyksi täyttää asiakkaan tarpeet ja vaatimukset.⁵⁹

Laatua voidaan tutkia monista eri näkökulmista. Garvinin (1988) mukaan laatua voidaan tarkastella valmistus-, tuote-, arvo- ja käyttäjäkeskeisenä sekä erinomaisena laatuna.⁶⁰ Suomalainen laatuasiantuntija Paul Lillrank (1990) ryhmittelee laatukäsitteen hieman eri tavalla kuuheen eri ryhmään: valmistus-, tuote-, arvo-, kilpailu-, asiakas- ja ympäristökeskeinen laatu.⁶¹ Käytännössä näiden kahden asiantuntijan näkökulmat ovat hyvin samanlaisia, mutta Lillrank on lisännyt näkökulmakseen ympäristökeskeisyyden.

Valmistuskeskeisellä laadulla tarkoitetaan sitä, että tuote täyttää sille annetut standardit eikä siinä ole valmistusvirheitä. Laatua mitataan virheellisten tuotteiden lukumäärällä tuote-erää kohden. Valmistuskeskeinen laatumääritelmä on absoluuttinen ja yksiulotteinen. Perinteinen laadunvalvonta on ollut ennen kaikkea valmistuskeskeistä, jolloin sen työkaluina ovat olleet tilastollinen laadunvalvonta, otantatarkastukset sekä erityiset laadunvalvontaosastot. Laadunvalvonnan kehittäjät Philip Crosby, Edward Deming, Joseph Juran, Armand Feigenbaum ja Genichi Taguchi edustivat valmistuskeskeistä laatuajattelua. Crosby on tunnettu juuri Zero Defects (virheet nollaan) -laatuliikkeen perustamisesta. Sen mukaan laatu on ennen kaikkea standardien mukaista valmistusta ja johtamista. Valmistuskeskeisen laadun heikkous on virheellisen standardin luomisen mahdollisuus. Jos tuote ei täytä luotua standardia, niin laadukaskin tuote luokitellaan virheelliseksi.⁶²

Tuotekeskeisellä laadulla tarkoitetaan tuotteen mitattavia ominaisuuksia, esimerkiksi sormuksen kultapitoisuutta, tuotteen elinikää tai saasteettomuutta. Tuotekeskeisessä ajattelussa laatu sijaitsee itse standardissa tai tuoteideassa, kun se valmistuskeskeisessä laadussa on niiden vä-

linen suhde. Varsinkin tuotteen elinikä ja elinkaariajattelu oli jo ensimmäisten tuotekeskeisen laadunhallinnan teorioiden perusta. Tuotteen laadun määrittelijänä on usein tuotesuunnittelija, joka pystyy erottamaan hyvän huonosta. Tällöin tuotekeskeinen laatu on vastaavuutta ennalta sovittuihin tuoteominaisuuksiin.⁶³

Arvokeskeisellä laadulla tarkoitetaan tuotteen kustannus-hyöty -suhdetta, toisin sanoen laadun määreet on nähtävä suhteessa hintaan. Laatu ei ole tällöin absoluuttinen käsite vaan se on suhteessa hintaan sekä asiakkaiden ostovoimaan. Tästä johtuen laatua on arvioitava oikeassa hintaluokassa. Asiakas miettii hyvin usein ostopäätöstä tehdessään sitä, onko tuotteen hinta sopiva sen laatuun nähden.⁶⁴

Kilpailukeskeisellä laadulla tarkoitetaan laadun vertaamista kilpailijan laatuun. Määritelmä lisää arvokeskeiseen määritelmään havainnon, että asiakas muodostaa käsityksensä arvosta vertailemalla yrityksen tuotetta kilpailijoihin. Näin laadun määreeksi tulee vertailun kautta saavutettu suhteellinen arvo. Tätä kutsutaan myös strategiseksi laadun määritelmäksi. Jo vuonna 1920 General Motorsin pääjohtaja Alfred Sloan totesi, että kunkin tuotteen ja komponentin laadun pitää olla tarkalleen yhtä hyvä kuin kilpailijalla. Hänen mukaan parempi laatuiset komponentit ovat resurssien tuhlausta. Kilpailijakeskeisessä määritelmässä menetelminä ovat kilpailija-analyysi ja käänteinen tuotesuunnittelu, jossa kilpailijoiden tuotteet puretaan kappaleiksi ja tutkitaan, ovatko ne omia parempia. Kilpailukeskeisen määritelmän heikkous on siinä, että yritykset alkavat helposti matkimaan kilpailijaansa. Kilpailukeskeinen yritys luovuttaa helposti aloitteiden tekemisen kilpailijalleen ja ryhtyy perässäjuoksijaksi.⁶⁵

Asiakaskeskeisellä laadulla tarkoitetaan tuotteen kykyä tyydyttää asiakkaan tarpeet ja halut. Laadukas tuote on sellainen, johon asiakas on tyytyväinen ja johon voi myöhemmin syntyä merkkioskollisuus. Joseph Juranin mukaan laatu on tuotteen soveltuvuutta käyttötarkoitukseensa (quality is fitness for use), mikä se sitten käyttäjän kannalta onkaan. Asiakaskeskeisyys onkin nykyään hyvin korostunutta ympäri maailman. Suomessa sanotaan, että ”asiakas on aina oikeassa”, englantia puhuvissa maissa käytetään termiä ”asiakas on kuningas” ja Japanissa ”asiakas on jumala”. Asiakaskeskeistä määritelmää arvostetaan eniten, koska sen huomioiminen ratkaisee viime kädessä yrityksen menestyksen.⁶⁶

Asiakaskeskeisessä ajattelussa laatu on asiakkaan ja tuotteen välisessä suhteessa. Se ei ole tuotteessa itsessään eikä asiakkaan arvioinneissa, kuten tuote- ja arvokeskeisessä laadussa. Suhde näkyy asiakkaan luomassa arvostuksessa tuotetta kohtaan, minkä tarkoituksena on tyydyttää tarpeet. Asiakkaat mittaavat tuotteita niiden käyttöarvon, näyttöarvon ja vaihtoarvon

perusteella. Vaikka pystyttäisiin selvittämään asiakkaiden tarpeet tarkastikin, niin sen ei katsota johtavan radikaaleihin innovaatioihin, koska asiakkaat eivät voi haluta sellaista, jonka olemassaolosta he eivät tiedä mitään. Tällainen asiakkaiden tarpeisiin keskittyminen voi johtaa lyhytnäköisiin, ympäristön ja yhteiskunnan kannalta tuhoisiin seurauksiin, kuten ympäristön pilaantumiseen ja turhaan kuluttamiseen.⁶⁷

Ympäristökeskeisellä laadulla tarkoitetaan tuotteen laadukkuutta sen mukaan, mikä on sen kokonaisvaikutus yhteiskuntaan ja luontoon. Tällöin asiakkaan, yhteiskunnan ja luonnon tarpeet on sovittava yhteen. Periaatteessa ympäristökeskeinen määritelmä on samanlainen kuin asiakaskeskeinen. Tässä näkökulmassa asiakkaana on yhteiskunta ja luonto. Laadun määreinä voivat olla uusiutumattomien luonnonvarojen käyttö raaka-aineena, ympäristöhaitat tai tuotteen kierrätysmahdollisuudet.⁶⁸

Edellä käsitellyt Garvinin ja Lillrankin laatukäsitteet on havaittavissa opetusministeriön määrittelemässä korkeakoulutuksen laatukäsitteessä.⁶⁹ Korkeakoulutuksen laatu perustuu Lee Harveyn ja Peter Knightin (1996) tutkimukseen, jonka mukaan laatu voidaan määritellä poikkeuksellisuudeksi (quality as exceptional) suhteessa käsitteeseen erinomaisuus (excellence)⁷⁰. Tähän kategoriaan on ensinnäkin sisällytetty maineikkaimmat yliopistot, joiden katsotaan ilman muuta edustavan laatua. Toiseksi laatu poikkeuksellisuutena tai erinomaisuutena voi toteutua silloin, kun yliopisto on ylittänyt tietyt laadulliset standardit.⁷¹ (vrt. valmistuskeskeinen laatu)

Laatu määritellään myös täydellisyydeksi (quality as perfection or consistency), silloin kun laadulle on asetettu tasalaatuisuuteen, sääntöjen noudattamiseen ja virheettömyyteen liittyviä vaatimuksia. Tällaista määrittelyä käytetään yleisesti hallinnon ja tavarantuotannon laatukäsityksenä (vrt. tuotokeskeinen laatu).⁷² Tällaisen tasaisen ja virheettömän laadun pyrkimykseksi nähdään virheiden minimoiminen ja sellaisen laatukulttuurin luominen, jossa kaikki organisaation jäsenet ottavat vastuuta laadusta. Laadukkaassa opetuksessa se tarkoittaa tutkintojen tuottamista ilman opintojen pitkittymistä, keskeyttämistä tai ammattiin sopimattomia tutkintoja.⁷³ Korkeakoulujen arviointineuvoston arvioinnin mukaan Maanpuolustuskorkeakoulu on onnistunut juuri tässä tehtävässä kadehdittavan hyvin muihin korkeakouluihin verrattuna (ks. tarkemmin Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2:2001.)⁷⁴. Osa syynä voi olla myös luentopakko kaikilla kursseilla, mitä ei ole muissa korkeakouluissa.

Harveyn ja Knightin mukaan laatu voi merkitä myös tarkoituksenmukaisuutta (quality as fitness for purpose) silloin, kun tavoitteena on täyttää sidosryhmien asettamat vaatimukset (vrt.

asiakaskeskeinen laatu). Tämän laatukäsityksen toinen nimi on niin sanottu asiakaslaatu, jota käytetään myös verrattaessa koulutusohjelmien sisältöä, menetelmiä ja oppimistuloksia sille asetettuihin tavoitteisiin tai sen tarkoitukseen.⁷⁵ Maanpuolustuskorkeakoulussa tarkoituksen mukaisuus voisi tarkoittaa Puolustusvoimien asettamia vaatimuksia opiskelijan ja tulevan upseerin osaamisen tasosta.

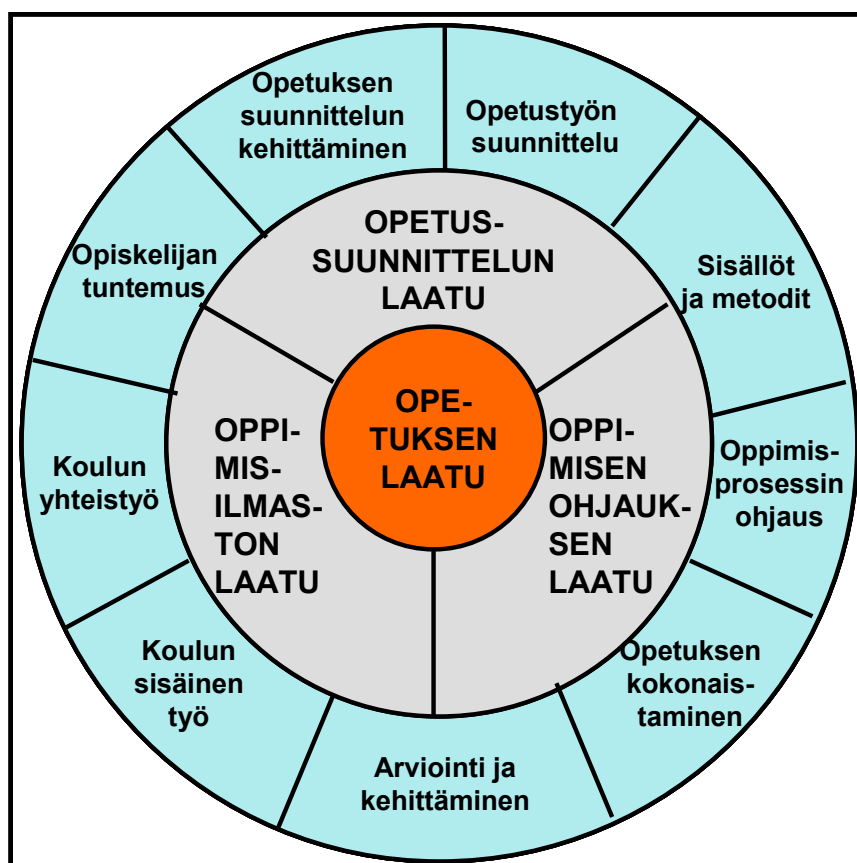
Laatu voi merkitä arvoa (quality as value for money) silloin, kun esimerkiksi yliopisto toimii optimaalisesti suhteessa kustannuksiin (vrt. arvokeskeinen laatu). Tätä laatuajattelua käydetään esiteltäessä jonkin toiminnon kustannus-hyöty-suhdetta veronmaksajille. Laatu voi merkitä muutosta (quality as transformation) silloin, kun tavoitteena on muutos nykytilasta ideaaliin tavoitetilaan.⁷⁶ Esimerkiksi opiskelijassa tapahtuu muutosta tiedoissa, taidoissa ja asenteissa opetuksen seurauksena. Tätä pidetään yleisenä opetuksen laatukäsityksenä, minkä on myös opetusministeriö hyväksynyt sellaisenaan.

Ulf-Daniel Ehlersin (2003) mukaan opetuksen laadunhallintaan ja määrittelyyn vaikuttavat kolme asiaa: laadun käsitteistön monimuotoisuus, eri toimijoiden näkemykset laadusta sekä laatu eri koulutuksen vaiheissa. Ehlers mainitsee laadun toimijoiksi yritykset, tutorit, henkilöstöhallinnon edustajat ja opiskelijat.⁷⁷ Heikkilän (2005) mukaan yliopistossa voidaan ajatella toimijoiksi rehtoria, dekaaneja ja muita hallinnon edustajia, opettajia sekä opiskelijoita. Laatua voidaan lisäksi tarkastella laajempänä ilmiönä kuin toimijoiden näkökulmasta, kuten laitoksen tai koko yliopiston tasolla.⁷⁸ Srikanthan & Dalrymple (2003) toteavat omassa tutkimuksessaan, että opetuksen laatu eri toimijoiden näkökulmasta tarkoittaa sitä, että toimijoiden intressit laadunhallinnan ja kehittämisen suhteen ovat ristiriitaisia tai ainakin näkökulmat ovat erilaisia.⁷⁹

Opetusministeriön selvitysmiehen Antti Paasion (1998) mukaan yliopiston asiakassegmentteinä voisivat olla perustutkintojen suorittajat, jatkotutkintojen suorittajat, tutkimusten tulosten hyödyntäjät, koulutusasiakkaat, yhteistyöyksiköt ja opetusministeriö.⁸⁰ Sallis (1993) on jakanut opetuksen asiakkaat seuraaviin ryhmiin: opiskelija on ensisijainen ulkoinen asiakas, työnantajat ja virkamiehet ovat toissijaisia ulkoisia asiakkaita, työmarkkinat ja yhteiskunta ovat kolmansia ulkopuolisia asiakkaita sekä opettajat ovat sisäisiä asiakkaita. Sallis korostaa opettajien merkitystä, sillä jos koulutusorganisaatio ei toimi tehokkaasti niin myös ulkoiset asiakkaat kärsivät.⁸¹ Tutkijan mielestä Salliksen opettajakeskeisyys on perusteltua opetuksen laadunhallinnassa, mikä on nähtävissä myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

Laatu eri opetuksen vaiheissa tarkoittaa sitä, millaisia kriteereitä opetusohjelman tai yksittäisen kurssin, opetus- ja opiskeluprosessin ja oppimistuloksien on täytettävä. Vaiheiksi on määritelty opetuksen edellytykset, opetus- ja opiskeluprosessi ja viimeisenä lopputuotokset. Opetuksen edellytyksissä on huomioitava opiskelijoille tiedottaminen, opintojen ohjaus, oikean tiedon antaminen kurssien sisällöstä ja vaatimuksista sekä opetusmenetelmistä. Opetusprosessin laadunhallinnassa keskeistä on opiskelijalähtöisyys, opiskelijoiden ohjaaminen ja opettajan ajankäytön turvaaminen sekä monipuoliset arviointimenetelmät. Opetuksen tulisi tarjota opiskelijalle tarpeiden ja taitojen mukaista opetusta. Vastaavasti opettajalla pitäisi olla riittävästi aikaa kurssien suunnitteluun ja opetustyöhön. Lopputuotosten laadunhallinnassa voi keskittyä tarkastelemaan oppimistuloksia sekä kurssin suorittaneiden ja keskeyttäneiden määrää.⁸²

Helakorpi (1994) on johtanut opetuksen laadun TQM-laatujohtamismallista, joka kehitettiin Japanissa tuotannollisten liikeyritysten johtamisen välineeksi. Alkuperäisessä mallissa tuotteen laatu muodostuu palvelun laadusta, valmistuslaadusta ja asiakaspalvelusta. Kouluun sovellettuna nämä ovat 1) opetuksen suunnittelun laatu 2) oppimisen ohjaamisen (opetuksen) laatu ja 3) oppimisilmaston laatu. Näiden kolmen alueen tarkempaa sisältöä on täydennetty lisäämällä osatekijöitä, jotka käyvät ilmi seuraavasta kuvasta 3.⁸³



Kuva 3. Opetuksen laadun elementit.⁸⁴

Opetussuunnittelun laatu tarkoittaa opiskelijan tuntemusta, opetussuunnitelmaa, opetuksen pedagogista suunnittelua ja oikeita sisältöjä. Oppimisen ohjaamisen laatu tarkoittaa ympäristön ja opiskelijoiden taipumusten huomioonottamista opetuksessa, modernin oppimisnäemyksen mukaista oppimisprosessia ja sen ohjausta, opetustyön kokonaistamista sekä näiden kaikkien arviointijärjestelmää. Siis varmistetaan oikeiden asioiden tekemisestä oikein. Oppimisilmaston laatu liittyy kaikkeen siihen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen, mitä eri osapuolet oppimisen hyväksi tekevät. Se perustuu opettajan ja opiskelijan yhteistyöhön. Tähän kuuluu myös koulun sisäinen työ ja osallistumisjärjestelmät sekä opetustyön arvostaminen ja kehittäminen.⁸⁵

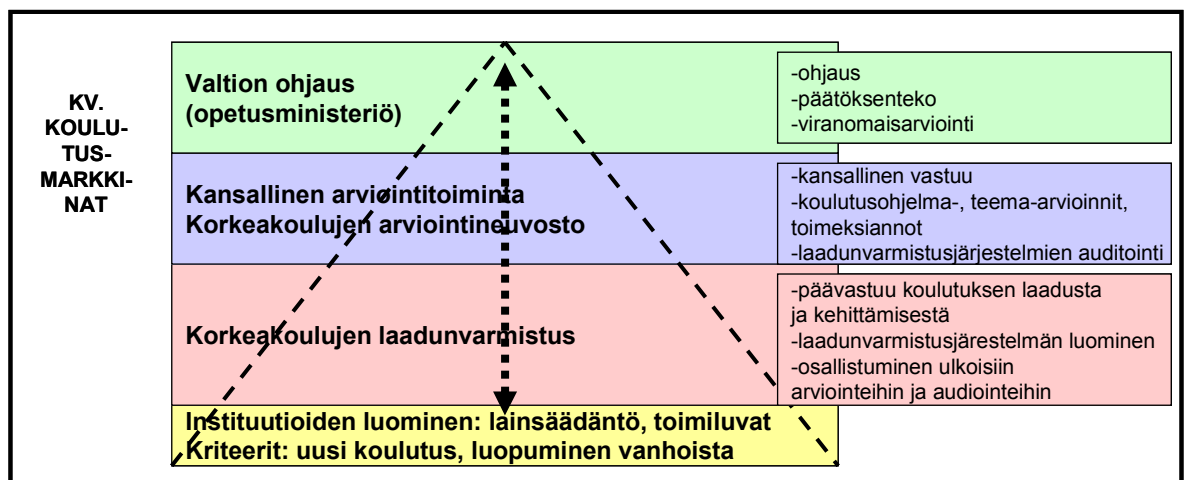
Näiden edellä kartoitettujen opetuksen laadun määritelmien pohjalta korkeakoulut toteuttavat omaa laadunvarmistustaan. Korkeakoulutuksen laadunvarmistus perustuu vuonna 1999 Bolognassa pidettyyn Euroopan opetusministereiden kokouksen julkistamiin vaatimukseen luoda yhtenäinen Euroopan korkeakoulutusalue (EHEA, European High Education Area) vuoteen 2010 mennessä. Yksi keskeisimmistä kehittämisalueista on kansalliset korkeakoulutuksen laadunvarmistusjärjestelmät, joiden pitää sisältää asianosaisten elinten tai laitosten välinen vastuunjako, korkeakoulujen arviointi (sisältäen sisäisen ja ulkoisen arvioinnin), opiskelijoiden osallistuminen arviointiin ja tulosten julkistaminen, akkreditointi-, sertifiointi- tai muu vastaava järjestelmä sekä osallistuminen kansainväliseen toimintaan.⁸⁶

Eurooppalaisten korkeakoulujen arviointiyhteistyötä koordinoi Euroopan korkeakoulutuksen laadunvarmistusjärjestö ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). ENQA on määritellyt korkeakoulujen sisäisen laadunvarmistuksen periaatteet. Niiden mukaan korkeakoululla pitää olla selkeä laatupolitiikka sekä toimivat menettelytavat opetuksen laadun varmistamiseksi. Korkeakoulun pitää kehittää omaa toimintaansa siten, että laatu ja laadunvarmistus ovat keskeisellä sijalla. Tähän päästään kehittämällä laadun jatkuvan parantamisen strategiaa. Strategian, politiikan ja menettelytapojen pitää olla virallisia ja julkisesti saatavilla. Niiden pitää sisältää myös opiskelijoiden ja sidosryhmien roolit.⁸⁷

Tärkeimpinä ENQA:n laatupolitiikan kriteereinä tutkija näkee opiskelija-opettajanäkökulman. Sen mukaan opiskelijoiden pitää osallistua laadunvarmistukseen ja opiskelija-arvioinnissa pitää käyttää julkisia kriteerejä, ohjeita ja menettelytapoja. Lisäksi opiskelijan oppimisen voimavarat on oltava riittävät ja tarkoituksen mukaiset sekä opettajan muodollisesta ja ammatillisesta pätevyydestä pitää varmistua.⁸⁸

Suomen korkeakoulutuksen laadunvarmistusta valvoo ja arvioi Suomen Korkeakoulujen arviointineuvosto, jonka tavoitteena on auditoida kaikki korkeakoulut vuoteen 2010 mennessä. Laadunvarmistus on jakaantunut kolmeen elementtiin: kansalliseen korkeakoulupoliittiseen ohjaukseen, kansalliseen arviointitoimintaan ja korkeakoulujen omaan laadunvarmistukseen. Kansallisella laadunvarmistuksella tarkoitetaan niitä menettelytapoja, prosesseja tai järjestelmiä, joilla pyritään varmistamaan korkeakoulutuksen laatua.⁸⁹ Korkeakoulujen omaan laadunvarmistusjärjestelmään voidaan sisällyttää esimerkiksi opiskelija- ja työelämäpalautteen keruu, säännölliset tutkimuksen arvioinnit sekä tiedon analysointi johtamisessa.⁹⁰

Korkeakoulujen toimintaa ohjaavat lait ja asetukset, jotka asettavat korkeakoulujen toiminnalle yleiset puitteet. Lainsäädännön mukaan kaikilla korkeakouluilla on oma itsehallinto ja sen mukainen tehtävä sekä vastuu koulutuksen järjestämisestä. Laadunvarmistuksen lähtökohtana on korkeakoulujen itsenäinen vastuu koulutuksen ja sen laadun kehittämisestä. Kehittämistyö on tehtävä kuitenkin lainsäädännön ja korkeakoulupoliittisten linjausten mukaan. Näin ollen lainsäädäntö ja muut ohjaavat linjaukset antavat laadunvarmistuksen toteutukseen mahdollisuuksia, ja korkeakoulut ovatkin poikenneet toisistaan laadunvarmistuksen käytännön toteutuksessa.⁹¹ Kuvassa 4 on havainnollistettu laadunvarmistusjärjestelmän periaatteet Suomessa.



Kuva 4. Korkeakoulutuksen kansallinen laadunvarmistusjärjestelmä Suomessa.⁹²

Maanpuolustuskorkeakoulun laatua on hallinnon näkökulmasta hahmoteltu laatukäskyssä. Sen mukaan toiminnan laatua on se, että opetuksessa on käytössä alan parhaat opettajat, tutkimus on korkeatasoista ja kansainvälistä, henkilöstö on ammattitaitoista sekä työ on viihtyisää ja työskentelyolosuhteet ovat tarkoituksenmukaiset.⁹³ Maanpuolustuskorkeakoulun työjärjestyksen mukaan sen tärkein tuote on tutkintovaatimukset täyttävän hyvähenkisen, ammattitaitoisen ja kenttäkelpoisen henkilöstön tuottaminen puolustusvoimille ja rajavartiolaitokselle. Muita tuotteita ovat tutkimusraportit, julkaisut, kurssit ja valmiustehtävät. Kadettikoulu

tarkentaa oman tehtävänsä sotatieteiden kandidaattien ja maistereiden opetussuunnitelmien ja niiden mukaisten tutkintojen tuottajaksi.⁹⁴

Maanpuolustuskorkeakoulun opetuksen laatua ei ole kuitenkaan määritelty edellä käsiteltyjen teorioiden ja pohdintojen kautta, mikä saattaa muodostua ongelmaksi konkreettisessa käytännön laatutyössä. Opettajilla ei ole yhtenäistä laatukäsitettä, joten ei tiedetä, millaista laatua ja sen kriteerejä pitäisi tavoitella opetuksessa. Määrittelemätön opetuksen laatu näkyy osittain myös tämän tutkimuksen tuloksissa, sillä haastateltavat olivat osittain eri mieltä opetuksen laadusta (omasta tai edustamansa ainelaitoksen näkökulmasta). Opettajien mielestä pitäisi kuitenkin keskittyä oppimisen laatuun, ”eikö se opetuksen laatu ole sitä, että opiskelija oppii” -tuli esille monessa haastattelussa. Seuraavassa luvussa tutkitaankin opetuksen laatua oppimisen näkökulmasta.

3.2 Opetuksen laatu oppimisen näkökulmasta

Tässä luvussa opetuksen laatua käsitellään kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Opetuksen laatua voidaan tarkastella Trigwellin, Prosserin & Taylorin (1994) fenomenografisen tutkimuksen mukaisesti hyvän opetuksen teorian kautta. He löysivät tutkimuksessaan viisi laadullisesti erilaista lähestymistapaa opetukseen. Ensimmäinen on opettajakeskeinen strategia, jonka tarkoitus on välittää informaatiota opiskelijalle. Toinen on opettajakeskeinen strategia, jonka tarkoituksena on se, että opiskelijat oppivat tiedonalan käsitteet. Kolmas on opettaja-oppilas -interaktiostrategia, jonka tarkoituksena on opiskelijoiden tiedonalan käsitteiden oppiminen. Neljäs on opiskelijakeskeinen strategia, jonka tarkoituksena on saada opiskelijat kehittämään käsityksiään opittavasta asiasta. Viides on opiskelijakeskeinen strategia, jonka tavoitteena on se, että opiskelijat vaihtavat keskenään käsityksiään opittavasta asiasta.⁹⁵

Tämän viimeisimmän strategian ajatuksena on se, että opiskelija on toiminnan keskipisteenä. Oleellista on se, mitä opiskelija tekee ja oppii kuin mitä opettaja hallitsee tai tekee. Varsinkin opiskelijakeskeiset strategiat voidaan nähdä kehittävän laatuajattelun perustana, koska niissä pyritään käsitysten kehittämiseen ja vaihtamiseen eikä niinkään pelkän sisältöalueen oppimiseen. Trigwellin (ym.) mukaan opetusta voidaan pitää hyvänä eli laadukkaana, jos se sisältää avustavan palautteen antamisen, pyrkii ymmärtämään opiskelijoiden oppimisvaikeuksia, saa opiskelijoista irti parhaan mahdollisen, motivoi opiskelijoita, osoittaa kiinnostusta opiskelijoiden mielipiteitä kohtaan ja tekee aiheen mielenkiintoiseksi.⁹⁶

Nevgin & Juntusen (2005) mukaan laadukas oppiminen on opiskelijalle mielekästä, merkityksellistä ja syvällistä perehtymistä opittavaan asiaan, omien merkityksien rakentamista ja opiskeltavien asioiden käsitteellistämistä. Nevgin (ym.) tutkimukset perustuvat David Ausubelin omaksumisteoriaan (subsumption theory), jonka mukaan opiskelija omaksuu vain sellaisia asioita, joille on jo olemassa mielessä hierarkkisesti aiempiin kokemuksiin perustuvia käsittejärjestelmiä. Opiskelija muodostaa mielessään merkityksiä ja muokkaa opiskeltavaa asiaa itselleen mielekkääksi ja ymmärrettäväksi käsitteeksi. Oppimista tapahtuu näin ollen vain silloin, kun opiskelija voi yhdistää uutta tietoa jo syntyneisiin tietorakenteisiin.⁹⁷

Myös Novak (2002) on omissa tutkimuksissaan havainnut, että oppiminen on mielekästä, kun opiskelija voi yhdistää uutta tietoa. Oppimateriaalin ja aineiston on oltava mielekkäitä ja niiden pitää sisältää opiskeltavan asian olennaiset käsitteet ja lähtökohdat. Opiskelijalla on kaiken perustana oltava oikea asenne pyrkien itse tietoisesti ja aktiivisesti mielekkääseen oppimiseen.⁹⁸ Mielekäs oppiminen edellyttää lisäksi Jonassenin (1995) mukaan aktuaalisen ja todellisen suhteen opiskelijan ja opittavan asian välillä. Jonassen on määritellyt tältä pohjalta mielekkään oppimisen aktiivisuuden, konstruktiiisuuden, intentionaalisuuden, kollaboratiivisuuden, kontekstuaalisuuden, keskusteleavuuden ja reflektiivisyyden kautta.⁹⁹

Aktiivisuudella tarkoitetaan opiskelijan aktiivista ja vastuullista otetta omista oppimistuloksistaan. Konstruktiiisuus on opiskelijan kykyä yhdistää vanhaa tietoa uuteen pyrkien samalla ymmärtämään tai sovittamaan ristiriitaisiakin asioita. Uudesta tiedosta opiskelija muodostaa merkityksellistä ja ymmärrettävää tietoa, jolloin opiskelijan yksinkertaiset ja kehittymättömät käsitykset muokkautuvat jäsentyneiksi ja kehittyneiksi tietorakenteiksi. Intentionaalisella otteella opiskelija pyrkii saavuttamaan kognitiivisia tavoitteita aktiivisella toiminnan ohjaamisella. Kollaboratiivisella käyttäytymisellä opiskelijat oppivat yhdessä toimien, observoiden toisten toimintaa ja antamalla palautetta toisilleen.¹⁰⁰

Kontekstiaalisuudella viitataan oppimisen tilannesidonnaisuuteen. Opetus tapahtuu mahdollisimman autenttisissa tilanteissa ja oppimistehtävät kuuluvat todelliseen elämään tai ovat simuloituja tilanteita. Keskustelevaisuus ja vuorovaikutteisuus ovat yhteydessä oppimisen sosiaaliseen luonteeseen. Opiskelijoiden on hyödyllistä muodostaa yhteisiä oppimisyhteisöjä ja rakentaa tietoutta yhdessä muiden kanssa, jolloin he hyötyvät toistensa erilaisista näkemyksistä ja ajatuksista. Oppiminen on dialogia muiden oppijoiden kanssa. Reflektiivisyyden ja pohdinnan kautta opiskelijat voivat ilmaista ajatuksiaan oppimastaan ja johtopäätöksistään.¹⁰¹

Opetuksen laadusta on nyt tuotu esille pedagoginen näkökulma, jossa korostuu opiskelijan oma vastuu oppimisesta. Toisaalta hyvän oppimisen ja opetuksen tutkimukset ovat päätyneet tutkimaan, millainen on hyvä opettaja, koska opettajan nähdään olevan viime kädessä vastuussa opiskelijan oppimisesta. Tämä näkyy erityisesti Oulun yliopiston opetuksen laadunvarmistusjärjestelmän johtolauseessa: ”Opetus on laadukasta, kun se auttaa opiskelijaa oppimaan asian helpommin, nopeammin tai syvällisemmin kuin se itseopiskellen olisi mahdollista.”¹⁰²

Kansasen (2004) mukaan hyvän opettajan määritelmä muodostuu opettajan persoonallisuudesta, taustasta ja koulutuksesta. Etenkin opettajan persoonallisuuden tutkimuksissa on todettu, että yhtäältä monenlaiset opettajat voivat olla hyviä opettajia, ja toisaalta hyvät opettajat eivät ole hyviä kaikille opiskelijoille. Opettajapersoonallisuuden tutkimuksen monimuotoiset vastaukset johtivat tutkimaan, mitä on tehokas opetus ja millainen on tehokas opettaja.¹⁰³ Squires (1998) totesi omassa tutkimuksessaan, että opetus on välineellistä, ehdollista ja menetelmällistä. Nämä johtavat kysymään, mitä opettajat tekevät, mikä vaikuttaa siihen mitä he tekevät ja miten he tekevät sen. Ensimmäinen kysymys keskittyy käsittelemään opetuksen tehtäviä, toinen opetuksen muuttujia ja kolmas opetuksen menetelmiä ja metodeja.¹⁰⁴

Opetuksen tehtäviä voidaan tarkentaa kysymällä, mitä opettaja voi tehdä opiskelijoiden hyväksi sellaista, jota he itse eivät voi tehdä. Squires perustelee näkemyksensä Ramsdenin (1991) tekemään tutkimukseen Ramsden’s Course Experience Questionnaire. Sen mukaan hyvä opetus luo edellytykset syvälle ja mielekkäälle oppimiselle. Tämä lähestymistapa johtaa tunnistamaan opetuksen funktiot, joiden tarkoituksena on saada aikaan oppimista. Tällaisia funktioita ovat kiinnostuksen herättäminen, käsitteiden määrittäminen, tavoitteiden luominen, tiedon välittäminen, asioiden selventäminen, kyseleminen, refleктоimaan rohkaiseminen, tehtävien harjoittaminen, palautteen antaminen ja kannustaminen.¹⁰⁵

Opetuksen muuttujia tutkiessa pitää ottaa huomioon, että opetus tapahtuu ympäristössä, jossa on joukko huomioonotettavia tekijöitä, joilla on vaikutusta opetuksen tilanteeseen. Tällaisia tekijöitä ovat kurssin tavoitteet, aiheen luonne, kurssin taso, opiskelijaryhmä, fyysinen ympäristö, laitoskohtaiset normit sekä sosiaalinen ja kulttuurinen tilanne. Opetuksen menetelmiä ja metodeja pitää tutkia kahdella tasolla. Kurssin kokonaisuuden osalta tulee tutkia suunnittelu-työtä, informaation kulkua, kommunikaatiota ja resursseja. Opetusmenetelmien osalta tulee tutkia, olivatko luennot hyvin rakennettuja ja selkeästi toteutettuja, oliko oppimateriaali hyvin tuotettu, käytetäänkö audiovisuaalisia laitteita hyvin, onko opetusteknologia täydessä käytössä ja onko opiskelijat täysin tietoisia arvosteluprosessista.¹⁰⁶

Maanpuolustuskorkeakoulun opetuksen laatua on oppimisen näkökulmasta määritelty sivumennen opetuksen suunnitteluprosessissa. Määrittelyn mukaan opetuksen laatua mitataan opintojakso-, tutkintojakso- ja viivästetyllä palautteella, akateemista laatua arvioi korkeakoulujen arviointineuvosto sekä ammatillista osaamista mittaa pääesikunta ja puolustushaarasikunnat¹⁰⁷. YTM Johanna Lautalan mukaan Maanpuolustuskorkeakoulussa pitäisikin ensisijassa vastata kysymyksiin, mitä laatua varmistetaan, kuka tai mikä määrittelee laadun ja mitä laadunvarmistusjärjestelmällä tarkoitetaan.¹⁰⁸

Tutkija tarkentaisi edellä mainittuja kysymyksiä siten, että mitä on opetuksen laatu Maanpuolustuskorkeakoulussa, miten laatua voidaan arvioida, miten laadunarviointi kytkeytyy olemassa oleviin toimintaprosesseihin ja millainen Maanpuolustuskorkeakoulun laatujärjestelmän pitäisi olla. Lisäksi laadun voisi määritellä sen mukaan, mitä se tarkoittaa Maanpuolustuskorkeakoulun opetuksessa, mitä opetuksen laatu tarkoittaa eri sidosryhmien (opettajat, opiskelijat, laitokset, pääesikunta ym.) näkökulmasta ja missä opetuksen vaiheissa laatu erityisesti ilmenee. Määrittelyssä voisi käyttää esimerkiksi tämän tutkimuksen tuloksia. Kun opetuksen laatu on määritelty, niin sitä voidaan sen jälkeen mitata. Seuraavassa luvussa tutkitaankin, kuinka opetuksen laatua pitäisi mitata.

3.3 Opetuksen laadun mittaaminen

Edellä esitetyn Helakorven ympyrämallin (ks. s.30) pohjalta voidaan pohtia, kuinka opetuksen laatua pitäisi mitata ja kuinka saadaan luotua järkevät ja toimivat mittarit jokaiselle osaluokalle. Opetuksen laadun mittaamiseen luoduilla mittareilla on ongelmana se, että absoluuttista hyvyyden asteikkoa ei ole. Esimerkiksi aikoinaan seiväshypyn haamurajana oli neljä metriä, kun se on nykyään kuusi metriä. Hyvyyden katsotaan olevan aina suhteessa joko toiseen ajankohtaan tai kilpailevaan suoritukseen. Ei ole kovinkaan kiinnostavaa tietää yksittäisen palautteen lukuarvon olevan 3,5 asteikolla 1-5. Tulosta pitää verrata kilpailijoihin, tavoitteeseen tai aikaisempiin arvioihin.¹⁰⁹

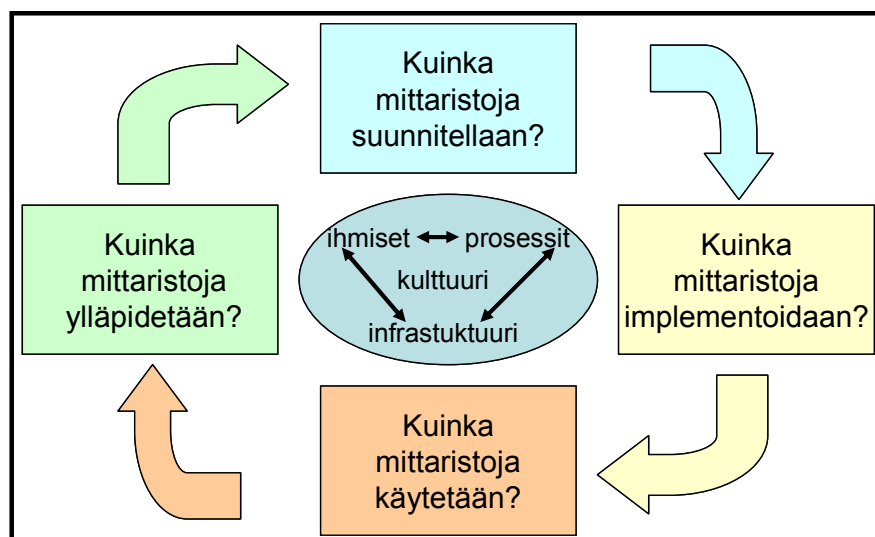
Ongelmana on myös se, että jos laadittu mittari antaa huonoja tuloksia, niin välittömästi todetaan kysymyksen olevan huono tai kyselyasteikko on väärä. Huonoja tuloksia antava mittari pyritäänkin usein hävittämään ja etsimään sellaisia mittareita, jotka antavat hyvän tuloksen. Ajattelutapaa on verrattu juoksukilpailun ajanottokellon rikkomiseen silloin, kun se antaa

juoksusta huonon ajan. Teollisella aikakaudella käytettiin yleisesti tällaisia kovia mittareita, joita on yritetty siirtää suoraan opetuksen laadun mittaamistyöhön.¹¹⁰

Opetuksessa näkyviä kovia mittareita ovat esimerkiksi valmistuneiden ja keskeyttäneiden määrä tai tenttitulokset, jotka kertovat varsinaisesta opetuksen laadusta vain vähän. Esimerkiksi opetuksessa kovana mittarina toimiva monivalintatentin arvosana voi antaa tulokseksi välttävän, jolloin voidaan todeta oppimisen ja opetuksen olleen huonoa. Mutta olisiko sittenkin tärkeämpää havainnoida sitä, innostuiko opiskelija lukemaan aihetta ja saiko se opiskelijan pohtimaan asioiden liittymistä toisiinsa. Opetuksen laatua pitäisi mitata ennemminkin pehmeillä mittareilla.

Tampereen teknillinen yliopisto on toteuttanut vuosina 2002–2003 opetuksen ja oppimisen laatumittarit -projektin, jonka tavoitteena oli määrittää mittarit opetuksen ja oppimisen laadulle. Projektin tuloksia voidaan pitää luotettavina, koska projektiin osallistui yhteensä 12 asiantuntijan ohjausryhmä. Lisäksi projekti oli organisoitu hyvin ja muiden yliopistojen käytäntöjä oli tutkittu laajasti.

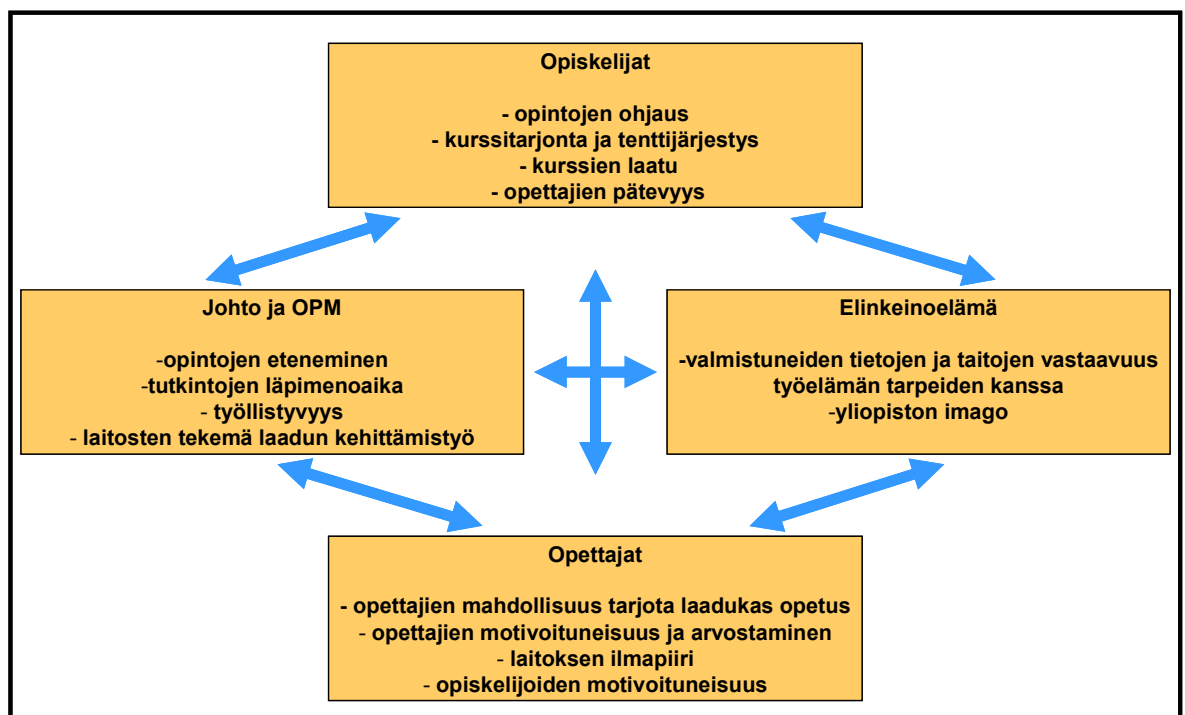
Projektin rakenne perustui Neelyn & Adamsin (2000) suunnittelutyökalun pohjalle. Heidän mukaan opetuksen laadun, kuten muukin suorituskyvyn, mittaaminen koostuu neljästä eri osa-alueesta (ks. kuva 5). Ensimmäiseksi suunnitellaan millainen mittaristo halutaan, minkä jälkeen mittaristo otetaan käyttöön eli implementoidaan. Implementoinnin jälkeen mittaristoa käytetään ja viimeisessä vaiheessa mittaristoa päivitetään eli ylläpidetään. Ylläpito vaikuttaa jatkuvana prosessina mittariston kehittämistehtäviin ja koko prosessiin vaikuttaa lisäksi ihmiset, prosessit, infrastruktuuri ja organisaatiokulttuuri.¹¹¹



Kuva 5. Suorituskyvyn mittaamisen osa-alueet.¹¹²

Lönnqvistin ja Mettäsän (2003) mukaan mittariston luominen pitää tehdä erillisenä suunnitteluprosessina, joka muodostuu kuudesta osavaiheesta: hankkeen aloittamisella, tavoitteiden ja mittausrakenteiden, menestystekijöiden, mittareiden ja käyttöperiaatteiden määrittämisellä.¹¹³ Mettäsän (2003) mukaan opetuksen laadun suunnitteluprosessi alkaa sidosryhmien määrittämisellä. Opetuksen ja oppimisen kannalta tärkeimmät sidosryhmät ovat opettajat, opiskelijat, johto ja opetusministeriö ja elinkeinoelämä.¹¹⁴ Maanpuolustuskorkeakoulussa sidosryhmiksi voisi määritellä opettajat, opiskelijat, johto, puolustusministeriö, opetusministeriö sekä puolustusvoimien ja rajavartiolaitoksen joukko-osastot.

Toisessa vaiheessa pitää määrittää tärkeimmät menestystekijät eli ne tavoitteet, joihin halutaan päästä. Menestystekijöiden muodostamisessa on tärkeää, että ne muodostavat hyvän kokonaisuuden opetuksen laadun kannalta.¹¹⁵ Opetusministeriö on asettanut korkeakouluille tuloksellisuuskriteerit vuosille 2004–2006. Ne muodostuvat kolmesta osa-alueesta: 1) tutkimuksen ja taiteellisen toiminnan laatu, 2) koulutuksen laatu, tehokkuus ja vaikuttavuus sekä 3) yliopistokohtainen arvio. Erityisesti opetuksen laadun menestystekijät liittyvät toiseen osa-alueeseen, joita ovat koulutuksen laatuysköt, opintojen kulku (kriteerinä käytetään opintoviikkokertymiä ja tutkinnon suorittamisaikoja), työllistyminen (kriteerinä tutkinnon suorittaneiden työttömyys) ja kansainvälistyminen (kriteerinä vaihto-opiskelijoiden määrä ja ulkomaalaisten opiskelijoiden määrä).¹¹⁶ Kuvassa 6 on eräs esimerkki opetuksen ja oppimisen menestystekijöistä.



Kuva 6. Tampereen teknillisen yliopiston opetuksen ja oppimisen laatumittariston menestystekijät näkökulmittain.¹¹⁷

Erityisesti opiskelijoihin ja opettajiin liittyvät menestystekijät ovat mielenkiintoisia. Kurssien laatuun liittyen kurssien sisäiset järjestelyt pitää olla hyvin järjestetty (esimerkiksi aikataulut ja opetustilat), opetusmateriaalin on oltava kattavaa ja helposti saatavilla, kurssille on asetettava selkeät tavoitteet ja ne on myös saavutettava, tentissä on kysyttävä opetettuja asioita sekä opiskelijoilla ja opettajilla on oltava hyvä vuorovaikutus.¹¹⁸

Opetuksen laadun eräs perustekijä on se, että opettajat ovat päteviä. Pätevyys muodostuu opettajan substansseista, pedagogisesta ja muodollisesta pätevyydestä. Opettajan pitää olla siis asiantuntija opettamassaan asiassa, mutta hänen täytyy osata vielä opettaakin se. Jotta opettajilla olisi mahdollisuus tarjota laadukasta opetusta, on opettajalla oltava mahdollisuus kehittää itseään opettajana, opetusvälineiden ja -tilojen pitää olla hyvät, opetuksen pitää olla suunnitelmallista sekä opettajien pitää tehdä yhteistyötä keskenään.¹¹⁹

Menestystekijöiden määrittelyn jälkeen niille määritellään mittarit, indikaattorit tai tunnusluvut. Mittareiden hyvyttä on hyvä arvioida validiteetilla, reliabiliteetilla, relevanssilla ja käytännöllisyydellä. Mittareiden olisi hyvä olla yksiselitteisiä ja helposti ymmärrettävissä, sidoksissa menestystekijöihin sekä helposti muunneltavissa ja raportoitavissa. Mittareita valittaessa on mietittävä niiden käyttötarkoitusta ja määrää. On parempi olla vähän mittareita kuin liikaa. Esimerkissä olevalle Tampereen teknillisen yliopiston 14 menestystekijälle on määritetty 27 opetuksen ja oppimisen laadun mittaria. Näistä 13 mittaria perustuu erilaisiin kyselyihin ja kahteen saadaan tulokset kurssipalautejärjestelmästä. Opetuksen ja oppimisen laatumittariston sisältyy monia aineettomia menestystekijöitä, sen takia monia niistä mitataan kyselyillä. Viiteen mittariin saadaan tulokset olemassa olevista tietojärjestelmistä. Muita mittareita ovat erilaiset raportit.¹²⁰

Mittareiden tietolähteitä on hyvä arvioida kriittisesti. Kyselyihin ja palautejärjestelmiin perustuvat mittarit ovat subjektiivisia, henkilön arvioon perustuvia mittareita. Sen takia niiden heikkoutena on epätarkan kuvan antaminen menestystekijästä, reliabiliteetin kyseenalaisuus, kustannukset ja työmäärä. Lisäksi haittana voi olla se, että kyselyyn vastaajat saattavat kokea kyselyn rasittavaksi ja turhaksi. Hyvänä puolena voidaan nähdä mittareiden validiteetti eli niillä saadaan vastaus juuri siihen kysymykseen jota kysytään. Tietojärjestelmiin liittyvät mittarit ovat objektiivisia ja ne perustuvat yksiselitteisiin lukuarvoihin. Mittareiden haittapuolena on validiteettius, koska ne eivät kuvaa riittävän laajasti kohdetta. Muutoin mittarit ovat luotettavia, jolloin niiden reliabiliteetti on hyvä. Lisäksi ne ovat edullisia ja helppoja ottaa käyttöön.¹²¹

Mittareiden määrittämisen ja analysoinnin jälkeen viimeisenä kohtana on käyttöperiaatteiden määrittäminen. Jokaisen mittarin pitää vastata kysymyksiin, kuinka usein tulos kerätään, kuka vastaa datan keräämisestä, mikä on mittarin tietolähde ja mikä on tavoitearvo. Lisäksi voidaan pohtia, kenelle mittarin tulos raportoidaan.¹²² Maanpuolustuskorkeakoulun mittaristoa käsitellään strategian yhteydessä tarkemmin seuraavassa luvussa.

3.4 Maanpuolustuskorkeakoulun strategia osana opetuksen laadunvarmistusta

Maanpuolustuskorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän ensisijaisena tavoitteena on opetuksen ja tutkimuksen laadun varmistaminen sekä näitä tukevien toimintojen laadun ja tehokkuuden parantaminen. Käytännössä laadunvarmistusjärjestelmä sisältää erilaisia laatua tukevia ja varmentavia työtapoja ja käytäntöjä sekä niiden systemaattisen kokonaisuuden. Tällaisia elementtejä järjestelmässä ovat itsearviointi, prosessityö, palautejärjestelmä (viivästetty palaute, opiskelija- ja opettajapalaute, työilmapiirikysely), kehityskeskustelut sekä strategisen ja tulosohjauksen työkalut (Balanced Scorecard).¹²³

Itsearvionnin avulla tarkastellaan kunkin tulosityksikön toimintaa edellisen vuoden aikana ja pyritään siten löytämään kehittämiskohteita. Prosessityön tarkoituksena on kuvata Maanpuolustuskorkeakoulun toiminta prosesseilla ja kehittää toimintaa niiden kautta. Palautejärjestelmän tavoitteena on opetuksen laadun varmistaminen ja kehittäminen. Kehityskeskustelujen tarkoituksena on henkilöstön ammattitaidon ja osaamisen kehittäminen. Strategisen ohjauksen tavoitteena on pitkän aikavälin tavoitteiden suunnittelu ja seuraaminen.¹²⁴

Maanpuolustuskorkeakoulun strategian (2006–2016) mukaan sen tehtävänä on suunnitella ja järjestää upseerin koulutusohjelmaan kuuluva opetus ja siellä harjoitettava sotatieteellinen tutkimus. Lisäksi siinä mainitaan myös laatutyön ja toiminnan arviointi.¹²⁵ Lautalan (2006) suunnitteleman Maanpuolustuskorkeakoulun laatukäskyn mukaan laatutyön tarkoituksena on kehittää toimintoja siten, että ne tukisivat korkeakoulun strategiaa. Lisäksi laatupolitiikan tulee pohjautua Maanpuolustuskorkeakoulun missioon ja visioon sekä strategiasta johdettuihin pitkántähtäimen tavoitteisiin.¹²⁶

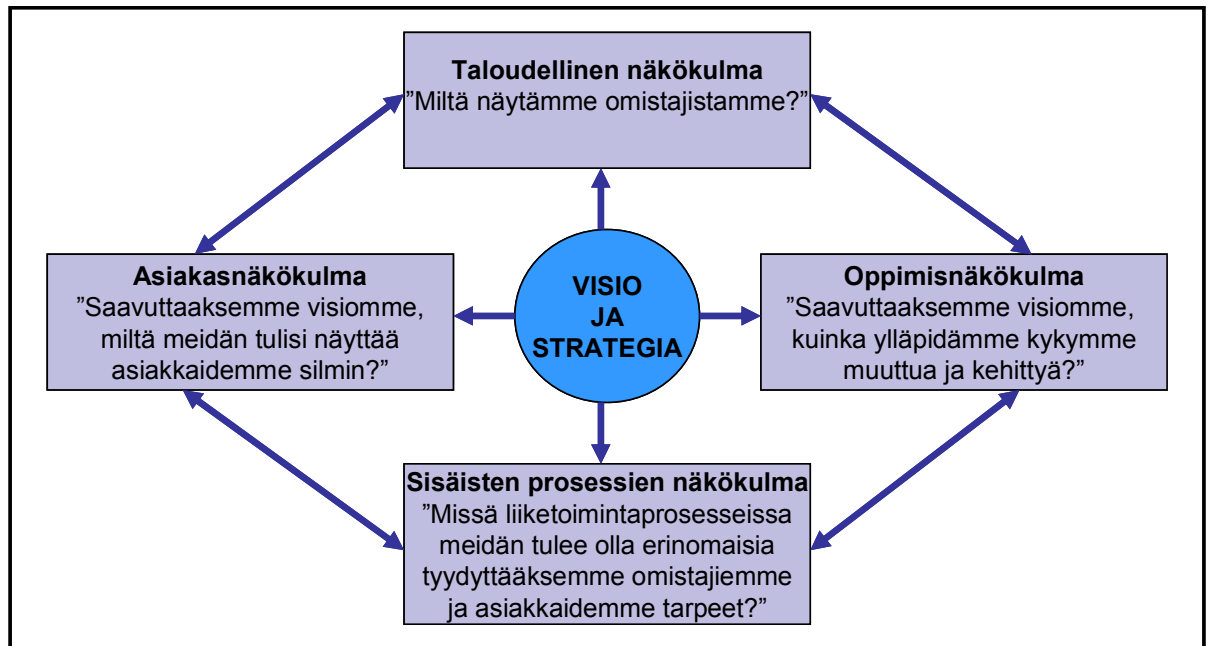
Maanpuolustuskorkeakoulun rehtorin, kenraalimajuri Pertti Salmisen, mukaan strategia 2006–2016 on vielä luonnosvaiheessa, vaikka sitä toteutetaan jo sellaisenaan. Strategiasta puhuminen luonnoksena ei kuitenkaan estä tukijan mielestä sen kriittistä tarkastelua. Strategian luo-

misen ja tulevien muutosten haasteena on ollut erityisesti Maanpuolustuskorkeakoulun erityisasema maanpuolustusyliopistona. Haasteita aiheuttaa yhtäältä sodanajan tehtävää tukevan johtajakoulutuksen ja joukkotuotannon kouluttajien kasvatus, ja toisaalta kehittyminen tieteellisenä ja tutkimusta tukevana yliopistona.¹²⁷

Varsinaisia strategisia tavoitteita ja niiden saavuttamiseen liittyviä seurannan mittareita kuvataan strategiakartalla viidestä eri näkökulmasta (ks. LIITE 3). Näkökulmina ovat vaikuttavuus, opiskelija, prosessit ja rakenteet, henkilöstö ja osaaminen sekä resurssit ja talous.¹²⁸ Strategiakartta on luotu Balanced Scorecard -mittariston ja etenkin tasapainoisen onnistumisen strategian pohjalle. Näiden strategioiden perusteella tutkitaan tässä luvussa Maanpuolustuskorkeakoulun strategiaa.

Balanced Scorecard on Robert Kaplanin ja David Nortonin kehittämä strategisen johtamisen seuranta- ja johtamisjärjestelmätyökalu. Järjestelmä syntyi kahdentoista yrityksen hankkeessa, jossa pyrittiin kehittämään yritysten suorituksen mittausta. Mittaaminen perustui lähinnä taloudellisiin seikkoihin, joiden katsottiin kuitenkin kuvaavan huonosti yrityksen kykyä käyttää aineetonta omaisuuttaan kuten osaamista ja työntekijöiden motivaatiota, prosessien tehokkuutta, informaatioteknologian toimivuutta, asiakassuhteita ja asiakkaiden lojaaliutta sekä poliittista ja yhteiskunnallista hyväksyntää. Näiden havaintojen pohjalta Kaplan ja Norton kehittivät mittariston, joka kuvasi yrityksen kehitystä niin sanottujen pehmeämpien, tulokseen pitemmällä aikavälillä vaikuttavien aineettomien tekijöiden suhteen.¹²⁹ Alkuperäinen mittaristo on kuvassa 7.

Kaplan & Norton (2003) esittivät myöhemmin strategian kartoittamisen (strategic mapping). Sen avulla voidaan kuvata strategisten ja operatiivisten tekijöiden välisiä suhteita. Strategiakartassa mittarit asetetaan syy-seurausketjuun, joka yhdistää strategian tavoittelemat tulokset sekä tekijät, joilla ne saavutetaan. Oikein rakennetulla strategiakartalla luodaan tiivis ja looginen esitys siitä, kuinka strategia toteutetaan. Strategiakartat ja tasapainotettu mittaristo muodostavat yhdessä mittaustekniikan ja strategisen johtamisen välineen, jonka avulla voidaan parantaa strategian toteutumista.¹³⁰



Kuva 7. Tasapainotetun tulokortin peruskaavio.¹³¹

Kaavion keskellä ovat visio ja strategia. Niistä lähdetään ja niihin palataan. Ytimen ympärillä on neljä perspektiiviä, johon kuhunkin alasysteemiin määritetään strategiset teemat ja strategiset tavoitteet. Jokainen tavoitetasojen ilmaus operationalisoidaan mittariksi ja jokainen perspektiivi jäsennetään määritellyiksi prosesseiksi.¹³²

Taloudellisen näkökulman tavoitteena on mitata asioita, joista yrityksen omistaja on kiinnostunut. Julkisella sektorilla omistaja eli yhteiskunta on kiinnostunut erityisesti tuotettujen palvelujen määrästä ja laadusta, taloudellisten tekijöiden muodostaessa lähinnä rajoitteen, ei tavoitetta. Taloudellisen näkökulman mittareilla on tavallisesti kaksi roolia Balanced Scorecardissa. Ensinnäkin ne kuvaavat, kuinka hyvin strategia on onnistunut taloudellisesti. Toiseksi ne määrittävät tavoitteet, joihin strategioilla ja niitä kuvaavilla muilla mittareilla pyritään.¹³³

Kaplanin & Nortonin teorian mukaan asiakasnäkökulman mittarit jaetaan kahteen ryhmään. Toista ryhmää kutsutaan perusmittareiksi, jotka ovat hyvin samanlaisia eri organisaatioissa. Markkinaosuus, asiakastyytyväisyys, asiakaskannattavuus, asiakasuskollisuus ja uusien asiakkaiden lukumäärä ovat tavallisia tähän ryhmään kuuluvia mittareita. Toista ryhmää kutsutaan asiakaslupauksen mittareiksi, jotka vastaavat kysymykseen, mitä yrityksen tulisi asiakkailleen tarjota, jotta asiakkaat olisivat tyytyväisiä ja uskollisia. Tällaisia tekijöitä ovat tuotteen tai palvelun ominaisuudet, esimerkiksi hinta ja laatu. Näistä asiakaslupauksen tekijöistä ja niitä vastaavista mittareista tulisi selkeästi heijastua se, millä yritys aikoo kilpailussa menestyä, eli toisin sanoen näiden mittareiden tulisi kuvata yrityksen kilpailustrategian ydin.¹³⁴

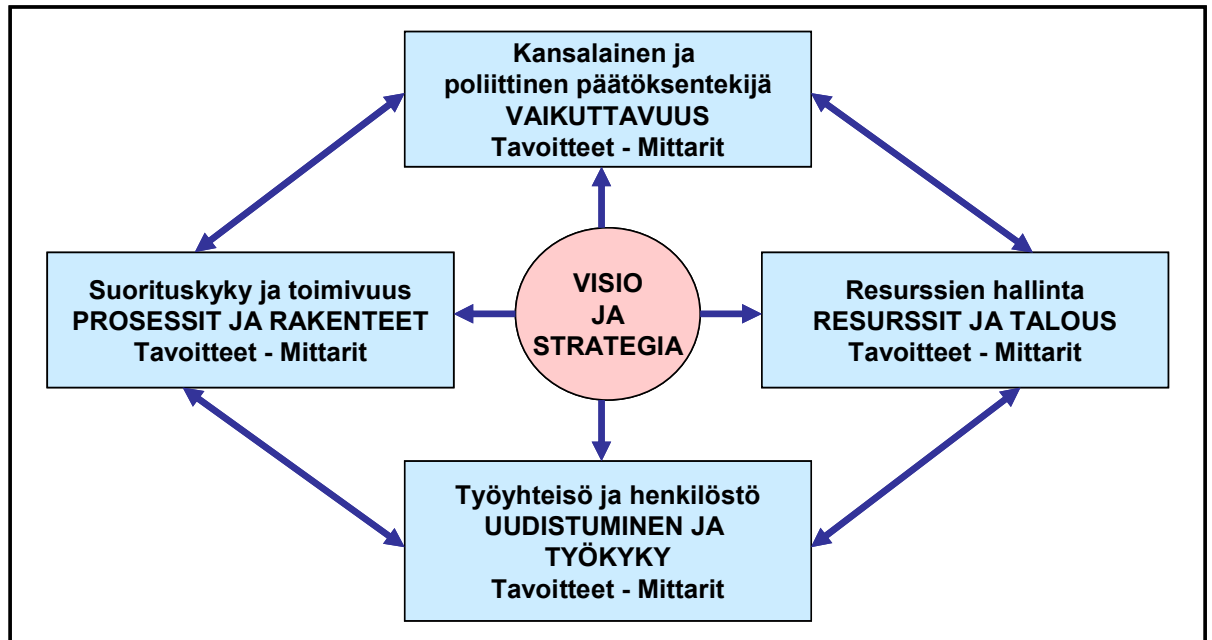
Sisäisten prosessien näkökulmassa mitataan prosesseja, joissa täytyy onnistua erinomaisesti, jotta taloudellisessa ja asiakasnäkökulmassa mainitut tavoitteet saavutetaan. Mitattavat prosessit voivat olla hyvinkin erilaisia riippuen kilpailustrategiasta. Tyypillisimpiä prosesseja ovat tilaus-toimitus-prosessi, innovointiprosessi ja myynnin jälkeinen palveluprosessi. Kaikkien yrityksen ydin- ja tukiprosessien mittaaminen yhdessä tuloskortissa on tuskin järkevää. Strategian tulisi määrittää, mikä tai mitkä prosesseista kulloinkin valitaan seurannan kohteeksi yrityksen tuloskorttiin. Muiden prosessien suorituskykyä voidaan mitata johdettaessa mittareita yritys- tai yksikkötasolta alaspäin. Käytännössä suurin osa sisäisten prosessien mittareista valitaan nykyisten operatiivisten prosessien mittareiden joukosta mahdollisten uusien prosessien kustannuksella.¹³⁵

Oppimisnäkökulman mittareiden pitäisi vastata kysymykseen, pystyykö organisaatio myös tulevaisuudessa kehittymään ja luomaan arvoa omistajilleen. Määrittelyssä pitää ottaa huomioon, minkälaisen infrastruktuurin kehittämiseen organisaation kannattaa keskittyä, jotta menestys olisi turvattu myös tulevaisuudessa. Organisaation kasvun katsotaan syntyvän ihmisistä, järjestelmistä ja organisaation toimintatavoista. Käytännön sovellutuksissa henkilöstöön liittyvät mittarit kuten henkilöstötyytyväisyys, sairauspoissaolot, vaihtuvuus ja koulutukseen sijoitetut resurssit ovat olleet tavallisia. Joissakin yrityksissä on kehitetty myös työntekijöiden osaamista kuvaavia mittareita. Käytännön sovellutuksissa on havaittu oppimisnäkökulman olleen tuloskortin vaikein osio.¹³⁶

Määtän & Ojalan (2003) tasapainoisen onnistumisen strategian viitekehys poikkeaa Kaplanin & Nortonin tasapainotetusta mittarista visio- ja strategia-näkemyksen osalta. Tasapainoisessa onnistumisen strategiassa visio ja toiminta-ajatus ovat osa strategiaa ja strategiaa ei oteta annettuna kuten tasapainotetussa mittaristossa, vaan se syntyy osana prosessia. Näin ollen prosessi sisältää strategian laadinnan ja etenemisen arvioinnin, jolloin se on laajempi kuin pelkkä strateginen mittaristo.¹³⁷

Onnistumisstrategiassa on samalla tavoin neljä strategista näkökulmaa, jotka poikkeavat tasapainotetun mittariston ulottuvuuksista. Näkökulmien taustalla on julkisen hallinnon tuloksellisuuskäsitteistö sekä käsitys siitä, että laatu ja henkilöstön työkyky ovat julkisen hallinnon keskeisiä kilpailukykytekijöitä. Näkökulmina ovat poliittisen päätöksentekijän ja kansalaisen, resurssien hallinnan, organisaation suorituskyvyn ja toimivuuden sekä työyhteisön ja henkilöstön näkökulmat (ks. kuva 8).¹³⁸ Strategiaa lähdetään rakentamaan toiminta-ajatuksista ja visiosta edellä mainituista näkökulmista, jolloin ne tukevat toisiaan. Näkökulmiin kiteytetään strategisen onnistumisen ydin kriittisinä menestystekijöinä sekä niitä parhaiten kuvaavat arvi-

ointikriteerit.¹³⁹ Maanpuolustuskorkeakoulun vision mukaan se on vuonna 2016 kansallisesti ja kansainvälisesti arvostettu turvallisuus- ja puolustuspoliittisiin sekä maanpuolustuksen kysymyksiin keskittyvä yliopisto, jolla on merkittävä yhteiskunnallinen vaikutus. Lisäksi visiossa todetaan päätehtäväksi edelleen upseerikoulutus.¹⁴⁰



Kuva 8. Tasapainoisen onnistumisstrategian peruskaavio.¹⁴¹

Tasapainoisen onnistumisen strategian luomisen perustana oli julkisen sektorin eroavaisuus yksityisestä sektorista. Valtion voittoa tavoittelemattomissa organisaatioissa, kuten yliopistoissa, keskeinen mittari ei ole taloudellisuus vaan organisaation tehtävän toteuttamisen tehokkuus. Yliopiston onnistuneisuutta voidaan arvioida sen tuloksellisuudella, vaikuttavuudella, taloudellisuudella ja tuottavuudella, kun vastaavasti yritysten onnistumista arvioidaan kannattavuudella ja pääoman tuottoasteella. Yliopiston voittoa tavoittelematon toimintaympäristö tuo strategiaprosessiin ja siihen liittyvään päätöksentekoon mukaan poliittisia, ideologisia ja arvoperusteisia näkemyksiä.¹⁴²

Kansalaisen ja poliittisen päätöksentekijän näkökulmassa keskitytään organisaation vaikuttavuuteen, joka voidaan jakaa asiakas- ja yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen. Asiakasvaikuttavuudessa on kyse asiakkaan välittömien tarpeiden tyydyttämisestä, kun taas yhteiskunnallisessa vaikuttavuudessa on kyse yhteiskunnalliseen vastuuseen perustuvien tavoitteiden saavuttamisesta.¹⁴³ Maanpuolustuskorkeakoulun vaikuttavuuden näkökulma muodostuu maanpuolustustahdosta, puolustusvoimien suorituskyvystä, maanpuolustuksen asiantuntijuudesta ja johtajuudesta, asemasta ja arvostuksesta tiedon ja osaamisen tuottajana sekä kattavasta puolustus- ja turvallisuustutkimuksesta. Vaikuttavuuden oleellisina tekijöinä pidetään erinomai-

suutta tavoittelevaa opetusprosessia ja sitä tukeva tehokasta tutkimusta. Vaikuttavuuden osaluokkia mitataan yhdeksällä eri mittarilla, joista tutkija pitää tärkeimpinä maanpuolustuksen asiantuntijuutta ja johtajuutta mittaavaa viivästettyä palautetta ja puolustusvoimien suorituskykyä mittaavaa pääesikunnan palautetta.¹⁴⁴

Suorituskyvyn ja toimivuuden näkökulmassa mitataan, kuinka hyvin organisaatio saavuttaa toiminnan vaikuttavuutta sekä taloudellisuutta ja tuottavuutta koskevat tavoitteensa prosessien ja rakenteiden kautta.¹⁴⁵ Maanpuolustuskorkeakoulun prosessit ja rakenteet muodostuvat erinomaisesta opetusprosessista ja tehokkaasta tutkimusprosessista. Opetusprosessin tarkoituksena on kehittää sekä halukkuutta ja taitoja elinikäiseen oppimiseen että tukea arvoyhteyden ja yhteisöllisyyden syntymistä. Opetusprosessia mitataan opettajilta ja opiskelijoilta kerätyllä palautteella, opetuksen kokonaiskustannuksilla sekä oppilasvalinnoilla (hakijoiden määrällä ja pistekeskivertailulla). Tutkimusprosessia mitataan tutkimusraporttien määrällä, tutkimustoiminnan kustannuksilla ja tutkimustyövuosien määrällä.¹⁴⁶

Työyhteisön ja henkilöstön näkökulmassa varmistetaan yksilö-, työyksikkö- ja työyhteisötasoinen uudistuminen ja henkilökunnan henkinen ja fyysinen työkyky.¹⁴⁷ Maanpuolustuskorkeakoulussa uudistumista ja työkykyä mitataan henkilöstön ja osaamisen muodostavilla mittareilla. Niiden mukaan vain riittävä ja laadukas henkilöstö takaa osaamisen, kehittymisen ja hyvinvoinnin syntymisen. Upseerit hankkivat opettaja- ja kouluttajakoulutuksen kandidaatti- ja maisteriopinnoissa. Sotilasopetuslaitosten opettajille järjestetään erikseen täydennyskoulutusta opetustaidon kehittämiseksi. Henkilöstön osaamista seurataan opettajatehtävissä olevien halukkuutta täydennyskoulutukseen, henkilöstötilinpäätöksellä (koulutustaso) ja osaamisen riittävyydellä nykyiseen tehtävään. Hyvinvointia seurataan sairauspoissaoloilla ja työilmapiirikyselyillä.¹⁴⁸

Resurssien hallinnan näkökulmassa tarkastellaan organisaation resursseja ja taloutta, joiden avulla osoitetaan poliittisille päätöksentekijöille ja veronmaksajille, että organisaatio hyödyntää käytössään olevia voimavaroja taloudellisesti, tuottavasti ja kustannustehokkaasti.¹⁴⁹ Resursseja ja taloutta pidetään kaiken toiminnan perustana Maanpuolustuskorkeakoulun toiminnassa, sillä vain riittävällä rahoituksella katsotaan olevan mahdollisuus rekrytoida oikeanlaatuinen henkilöstö ja hankkia tarvittavat toimitilat ja välineet. Lisäksi strategiassa mainitaan tarve puolustusbudjetin ulkopuoliselle rahoitukselle etenkin tutkimustoimintaan. Resursseja ja taloutta mitataan kymmenellä eri mittarilla, joista tärkeimpiä ovat virkojen täyttöaste, budjetin toteutuminen, ulkoisen rahoituksen määrä sekä luokkien ja majoitustilojen varausaste.¹⁵⁰

Maanpuolustuskorkeakoulun tasapainoiseen onnistumisen strategiaan on lisätty opiskelija-näkökulma, joka yhdistää vaikuttavuuden sekä prosessien ja rakenteiden näkökulmat toisiinsa. Opiskelija-näkökulma muodostuu arvoyhteydestä ja yhteisöllisyydestä, elinikäisestä oppimisesta sekä tiedoista, taidoista ja valmiuksista. Strategiakartta selittää opiskelija-näkökulman asiantuntijuuden ja johtajuuden vaatimuksena eli ne ovat saavutettavissa vain oikeilla tiedoilla ja taidoilla. Nämä saavutetaan taas ainoastaan tehokkaalla tutkimusprosessilla ja sitä tukevalla erinomaisella opetus- ja oppimisprosessilla. Opiskelijan omaa vastuuta oppimisesta ja osallistumisesta oppimisprosessiin ei ole kuitenkaan mainintaa strategiakartassa. Opiskelija-näkökulmaa mitataan viidellä eri mittarilla. Niistä tärkein on tietoja, taitoja ja valmiuksia mittaava viivästetty palaute.¹⁵¹

Rehtori Salmisen mukaan strategiakartta strategisine tavoitteineen ja niihin liittyvine mittareineen on osa kehitteillä olevaa laadunvarmistusjärjestelmää. Tutkijan mielestä osa mittareista tuntuu kuitenkin varsin irralliselta laadun käsitettä ajatellen. Laadunvarmistusjärjestelmä on siis yläkäsite, joka pitää sisällään kaikkien toimintojen kehittämissuunnitelmissa ilmenevän laadullisen kehittämisen. Strategian pohjalta luodut toimintojen kehittämisen päälinjat keskittyvät suurelta osin tutkimuksen ja opetuksen kehittämiseen. Kehittäminen tehdään analysoimalla luotuja prosesseja ja niiden mittareita sekä tarvittaessa muuttamalla niitä. Tässä yhteydessä Salmisen mukaan pitäisi keskittyä erityisesti erilaisten palautejärjestelmien kehittämiseen.¹⁵²

Seuraavassa kahdessa pääluvussa pyritäänkin antamaan vastauksia siihen, mistä hyvän palautteen antaminen ja vastaanottaminen muodostuvat sekä miten kadeteilta kerättävää palautetta tulisi kehittää.

4 OPISKELIJAPALAUTTEEN KÄYTTÖ OPETUKSEN LAADUNHALLINNASSA

” Parempi hyvin haukuttu kuin huonosti kehuttu” (sananlasku Pohjanmaalta).¹⁵³

4.1 Palautteen erilaiset muodot

Yksilön näkökulmasta palautteella (feedback) tarkoitetaan tietoa yksilön omasta toiminnasta. Palaute tiedottaa suorituksen tekijälle mahdollisista palkkioista tai rangaistuksista siitä, miten hänen olisi pitänyt tai tulisi toimia. Oppimisprosessissa yksilö voi saada tietoa oppimistuloksesta palautteen avulla (knowledge of results). Palaute kertoo siitä, oliko suoritus onnistunut vai ei. Palaute oppimisprosessista (knowledge of performance) antaa tietoa itse suorituksen suorittamisesta.¹⁵⁴

Palaute on tiedontuotantoa. Sen hankkimiseen liittyy aina tiedonintressejä eli tausta-ajatuksia. Näitä tiedonintressejä voi pohtia kysymällä, mihin tarkoituksiin ja kenen tarpeisiin palautetta tarvitaan, millä tavalla ja millä tasolla ollaan kiinnostuneita palautteen antajan näkemyksistä ja mielipiteistä sekä mihin tietoa käytetään. Tiedonintressejä voidaan Pohjolan (1997) mukaan jaotella aidon palauttavan tiedon, parempaa ymmärtämistä tuottavan tiedon, hallintoa tukevan tiedon ja käytäntöä vahvistavan tiedon mukaan.¹⁵⁵

Jaottelun mukaisia tiedonintressejä voidaan pitää tietynlaisena jatkumona. Aidolla palauttavalla tiedolla halutaan saada esiin palautteen antajan näkemykset ja mielipiteet. Tässä korostuu palautteen antajan oma intressi. Ymmärtämistä tuottavalla tiedolla halutaan tietää lisää palautteen antajan ajatuksista ja käsityksistä suhteessa siihen, miten esimerkiksi luennot ovat vaikuttaneet heidän toimintaansa. Palautteen vastaanottajan tavoitteena on ymmärtää palautteen antajan toimintaa ja sitä kautta omaa toimintaansa. Hallintoa tukevalla tiedolla tarkoitetaan sellaisen palautteen keräämistä, mikä korostaa organisaation positiivista kuvaa ja käytäntöä vahvistavan palautteen toivotaan legitimoivan toteutettua toimintatapaa. Tällaisella palautteella ei ole suuremmin merkitystä toimintatapojen kehittämisessä.¹⁵⁶

Tässä tutkimuksessa palautteella tarkoitetaan nimenomaan opettajan keräämää palautetta opiskelijalta. Opiskelijapalaute voidaan määritellä arviointi-käsitteen kautta. Palaute on merkityksellistä silloin, kun tarkoituksena on arvioida jonkin tavoitteen toteutumista. Opiskelija-

palaute voi olla myös pelkkä tyytyväisyyden ilmaus kurssista. Hämäläinen (1994) on teoksessaan jaotellut opetuksen ja oppimisen arvioinnin viiteen ryhmään: opetuksen, oppimisen, opintojen, opiskelun kulun ja tutkintojen arviointiin.¹⁵⁷

Fastin (2005) mukaan opiskelijapalautteessa arvioidaan yleisimmin opetusta. Opetuksen arvioinneilla tarkoitetaan yksittäisten opetustilanteiden (kurssien, luentosarjojen ja ryhmätöiden) tai niiden opetuskokonaisuuksien arviointia. Arviointien lähtökohtana on yleensä opettajan toiminta, ja niissä keskitytään tarkastelemaan opettajan opetustaitoa ja opetustekniikkaa. Lisäksi palautteessa esiintyy arviointeja opetuksen sisällöstä, laajuudesta, relevanttiudesta, ulkoisista olosuhteista ja oheismateriaalista. Opetuksesta kerätään palautetta yleensä strukturoidulla palautelomakkeella.¹⁵⁸

Oppimisen arvioinnilla tarkoitetaan sellaista palautetta, jolla arvioidaan oppimisen onnistumista. Palautteen ydin on tällöin opiskelijan toiminnassa. Tarkoituksena on selvittää oppimistuloksia, oppimisprosessia ja opiskelukäytäntöjä. Useimmiten palautteen kerääjät haluavat tietoa siitä, kuinka oppiminen on tapahtunut, mitä opiskelija on varsinaisesti oppinut ja miten. Palautteella voidaan tutkia myös uuden opetusmuodon tai muun kehittämistyön vaikutuksia opiskelijan oppimisessa. Tyypillisin palautteen keruumuoto on tentti tai kirjallinen kuulustelu, jolla saadaan nopeasti selville, mitä opiskelija on oppinut opettajan asettamien tavoitteiden mukaan. Tenttien heikkoutena on se, että se ei tuo esille opiskelijan mielipidettä siitä, mitä hän on omasta mielestään oppinut. Tenttejä onkin alettu korvaamaan oppimispäiväkirjoilla, joissa opiskelijat voivat tuoda esiin myös omat mielipiteensä.¹⁵⁹

Opintojen arvioinnissa tarkastellaan opintojen ja tutkintojen rakennetta ja sisältöä. Arvioinnissa kulminoituu yleensä kysymys tutkinnon tarkoituksesta, tavoitteista ja niiden toteutumisesta. Tällöin tutkitaan sekä yksittäisten jaksojen merkitystä kokonaisuuden kannalta että tutkinnon asemaa ja sisältöä. Opintoja voidaan arvioida koko lukukautta, lukuvuotta tai tutkintojaksoa koskevalla kyselyllä, joissa kysytään kokemuksia opintojen kokonaisuudesta. Lisäksi tehokkaaksi menetelmäksi on todettu henkilökohtaisen opetussuunnitelman käyttö, koska sillä opiskelijat pystyvät hahmottamaan tutkintonsa rakenteen paremmin kuin aikaisemmin.¹⁶⁰

Opiskelujen kulun arvioinnilla saadaan palautetta opiskelijavalinnoista, opintojen etenemisestä ja valmistumisesta. Tutkintojen arviointia toteutetaan työelämän ja koulutuksen välisen yhteyden tutkimisella. Palautteella saadaan selville tietyille alalle valmistuneiden ammattiin sijoittuminen ja urakehitys, koulutuksen onnistuminen ja vaikuttavuus.¹⁶¹ Palautteella voidaan siis kerätä palautetta sekä hallinnon että opetustyön tarpeisiin.

4.2 Palautteen antaminen ja vastaanottaminen

Tässä luvussa on tarkoitus tutkia, miten palautetta pitäisi antaa ja vastaanottaa. Nämä taidot ovat tärkeitä erityisesti silloin, kun palautemuotona on vuorovaikutteinen palautetilanne kuten palautekeskustelu. Palautteen antamista ja vastaanottamista pidetään nykyisin oleellisena työvälineenä tunteiden johtamisessa. Kasken & Kianderin (2005) mukaan palautteen antamisen ja vastaanottamisen taitojen kehittäminen ja kehittyminen työyhteisössä ja esimiestyössä luovat perustan oppivalle organisaatiolle.¹⁶² Huuskon (1999) mukaan suomalainen toimintakulttuuri ei ole paras mahdollinen palautteiden saamiseen ja antamiseen. Opiskelijat eivät ole harjoitelleet palautteen antamista, eivätkä opettajat liioin sen vastaanottamista.¹⁶³ Rauste-von Wright, von Wright & Soini (2003) ovat samaa mieltä Huuskon kanssa siinä, että suomalaisessa, yksisuuntaiseen informaation välitykseen keskittyvässä vuorovaikutuksessa ei ole opittu valmiuksia hakea palautetta omasta toiminnasta.¹⁶⁴

Palaute voi olla luonteeltaan myönteistä (positiivista) tai kielteistä (negatiivista). Myönteinen palaute kohdistuu ihmisen myönteisiin kykyihin, ominaisuuksiin, persoonallisuuteen, luonteeseen tai hänen onnistuneisiin tekemiinsä. Kielteisestä palautteesta puhuttaessa käytetään myös termejä negatiivinen kritiikki, korjaava palaute ja kehityspalaute. Nykyisin suosituimpana käsitteenä on korjaava palaute. Aalto (2004) ehdottaa teoksessaan käyttöön myös käsitettä oppimispalaute ja vuorovaikutteinen palaute. Tällöin palautteen suunta ei ole vain palautteen antajasta palautteen saajaan, vaan palautteen oppijina ovat sekä palautteen antaja että sen saaja. Vuorovaikutteinen palaute sisältää myös positiivisen palautteen.¹⁶⁵

Palautteen antaja voi kohdistaa palautteensa joko toimintaan tai henkilöön. Toimintaan kohdistettu palaute on yleensä korjausehdotusten tekemistä havaittuun virheeseen, mutta se voi olla myös maininta erinomaisesta toiminnasta. Ainoastaan virheeseen puuttuminen voi aikaansaada virheen korjaamisen, mutta korjaajassa ei tapahdu muutosta. Siksi palautteella tulisi muuttaa ihmistä, jonka käyttäytymisen muutoksesta pitäisi virheenkin korjaantua.¹⁶⁶

Palautetta voi antaa hyvin tai huonosti. Huonosti annetulla palautteella voi nöyryyttää, pilkata, syyttää, alistaa, kostaa, haukkua, nimitellä tai leimata palautteen vastaanottajaa. Tällaisen palautteen tulokset Aallon (2004) mukaan näkyvät työilmapiiriin negatiivisina muutoksina, sairaslomien lisääntymisenä, motivaation ja sitoutumisen alenemisena palautteen vastaanottajassa ja palautteen käsittelyssä. Hyvin annettu palaute eli rakentavasti annettu palaute näkyy päinvastaisella tavalla työyhteisössä.¹⁶⁷

Taitavan palautteen antamisen perustana ovat työ- ja asiakaskeisyys, rakentavuus, yksilöllisyys sekä vuorovaikutuksen havainnointi ja säätely. Ensimmäiseen periaatteen mukaan työ ja käsiteltävä asia määräävät sen, mistä, miksi ja miten palautetta annetaan. Työyhteisön arvot, päämäärät, tavoitteet ja strategiat toimivat suunnannäyttäjinä. Toisen periaatteen mukaan palautetta on annettava rakentavassa, kehittävässä ja neuvovassa hengessä. Rakentavan palautteen tarkoituksena on auttaa vastaanottajaa kehittymään ja tekemään työ entistä paremmin. Jos palaute ei ole rakentavaa, niin huonossa hengessä annettu palaute voi aiheuttaa vastareaktion ja palautteesta ei muodostu vuorovaikutteista tapahtumaa.¹⁶⁸

Kolmas periaate, yksilöllisyys, korostuu sekä palautteen sisällössä että ennen kaikkea sen antotavassa. Sisällön on oltava asian osalta sellainen, että palautteen vastaanottajan on mahdollista se ymmärtää ja ottaa vastaan. Neljäs periaate tarkoittaa, että palautteen antaja havainnoi antamansa palautteen vaikutuksia vastaanottajassa, ja säätelee sen mukaan omaa antotapaansa. Tällainen säätely on ominaista etenkin suullisen palautteen annossa.¹⁶⁹

Palautteen antaminen on hyvä aloittaa myönteisellä palautteella ennen korjaavan palautteen antamista vuorovaikutuksen säilymisen vuoksi. Myönteisen palautteen pitää olla rehellistä, kannustavaa ja konkreettista. Myönteistä palautetta ei ole liioittelu, vähättely tai imartelu. Ylimalkainen myönteinen palaute on kehumista, jossa ei oteta huomioon työtehtävien tekemiseen liittyvää konkreettista tasoa ja työntekijän tai työryhmän panosta työtehtävien suoriutumisessa. Vastaanottaja huomaa tuolloin, että palautteen antaja ei ole sanojensa takana. Jos on mahdollista, niin myönteinen palaute kannattaa antaa samasta asiasta tai asiakokonaisuudesta kuin korjaava palaute.¹⁷⁰

Myönteisen palautteen jälkeen tai samanaikaisesti on kriittisen rakentavan palautteen vuoro. Kriittisessä rakentavassa palautteessa listataan asioita, joiden korjaantuessa suoritus paranee. Palautteen annossa on tärkeää rakentava henki ja vilpittömän halu auttaa toista kehittymään ja oppimaan. Jotta rakentavaa palautetta ei ymmärrettäisi väärin, se kannattaa antaa tarkasti, yksityiskohtaisesti ja perustellen.¹⁷¹ Aalto toteaa tutkimuksessaan, että kriittistä rakentavaa palautetta on vaikea antaa. Rakentavan palautteen antamisessa nousevat esille ihmisarvo, ihmisen vastuullisuus, oppimiskyky ja ihmisen vajavaisuus. Palautteen antaja pelkää palautteen vastaanottajan vastareaktiota ja vastapalautetta sekä motivaation laskua. Itse palautteen antaja pelkää tulevansa väärin ymmärretyksi sekä antavansa palautetta väärästä asiasta.¹⁷²

Palautteen vastaanottotaidot ovat vähintään yhtä tärkeitä kuin palautteen antotaidot. Palautteen vastaanotto alkaa siitä, että yksinkertaisesti pyytää palautetta ja myös saa sitä. Palautteen

vastaanottotaitojen kehittämisessä pätee yksinkertainen sääntö, mitä enemmän käsittelee palautetta, sitä paremmin osaa käyttää sitä. Palautteen vastaanotto eli kerääminen tapahtuu yleensä aistien välityksellä, havainnoinnilla, kyselyillä ja palautekeskusteluilla. Aisteilla kerätty palaute on yleisin ja jatkuvasti käytössä oleva keruumuoto. Sanallinen ja sanaton palaute välittyy aistien kautta. Sanaton palautteen keruu sisältää ilmeiden, eleiden, kehon liikkeiden, äänensävyn ja sanojen havainnointia. Havainnoinnissa palautteen keruu voi toteutua työtoimintojen havainnoinnilla tai vertaamalla havaintoja aiempiin kokemuksiin. Havaintojen pohjalta saadaan palautetta siitä, missä määrin havainnot vastaavat aiempia kokemuksia.¹⁷³

Palautteen keruumenetelmistä tavallisimpia ovat erilaiset kyselyt ja haastattelut. Tietoja kerätään tiettyä tarkoitusta varten ja tuloksia verrataan tavoitteisiin tai aikaisempiin tuloksiin. Kyselyt voivat olla kirjallisia kuten palautelomake tai suullisia kuten kasvotusten tehdyt kyselyt. Strukturoidussa kyselyssä on kysymykset mietitty ja tehty etukäteen. Strukturoimattomassa kyselyssä ei ole yksityiskohtaista ja tarkkaa kysymyssarjaa. Tällainen on esimerkiksi vapaa-muotoinen haastattelu. Keruumenetelmistä tehokkain on palautekeskustelu, koska siinä tulee esiin palautteen antajan ja vastaanottajan vuorovaikutus. Palautetilaisuus valmistellaan määrittelemällä keskustelun tarkoitus, tavoitteet ja sisältöteemat, joihin myöhemmin verrataan keskustelujen tuloksia. Keskustelujen tulokset kootaan yhteen ja ne raportoidaan. Palautekeskusteluun voi valmistautua kirjaamalla etukäteen ylös asioita, joista haluaa keskustella.¹⁷⁴

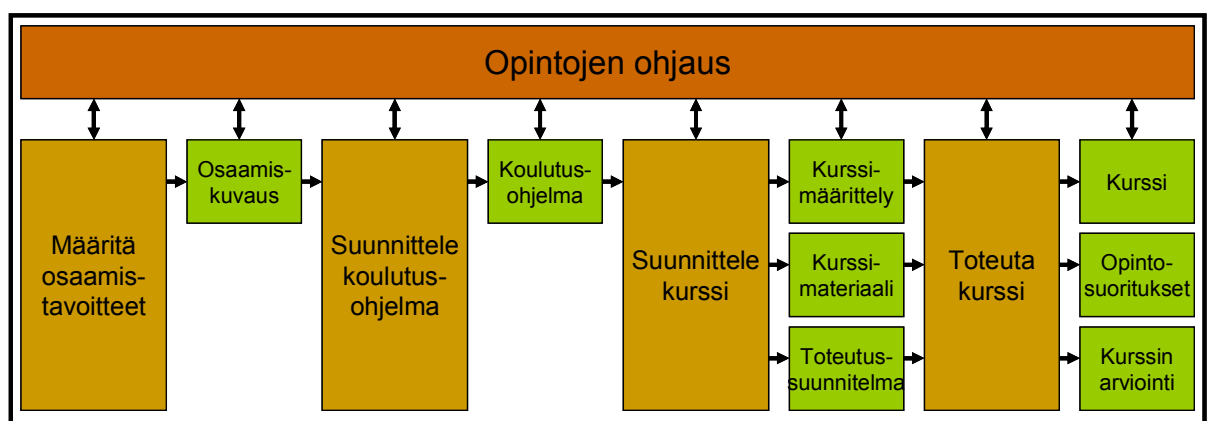
4.3 Palauteprosessi ja opiskelijapalautteen hierarkia

Laatujärjestelmätyöhön kuuluu, että organisaation ydinprosessit ja työvaiheiden mittaaminen kuvataan yksiselitteisesti. Koulutusorganisaatioon kuuluvien prosessien kuvaaminen on hankalaa oppimisen näkökulmasta. Ongelmana on se, että jokainen opiskelija on oppijana yksilö, jolloin tehokas opetus pitäisi tarjota yksilöllisenä prosessina jokaiselle, mikä on tietenkin mahdottomuus. Vaikka tutkimukset ovat todistaneet opiskelijoiden muodostavan samanlaisia persoonallisia työtapoja, erilaisia oppimistyyppisiä, siltikään ei voida muodostaa tarkkoja opetusprosesseja, koska opettajat ovat opetustekojensa kautta yksilöitä, joilla on omat persoonalliset opetustyyli.¹⁷⁵ Kadettiopiskelijan tyypittelystä MBTI-testin perusteella voi lukea tarkemmin Mika Räsäsen tutkimuksesta *Syväjohtaja – malli mahdottomuudesta?*¹⁷⁶

Toisaalta koulutusorganisaation prosesseja ei voida käsitellä kuten prosessiteollisuuden mekanistisia koneita. Mekanistisessa maailmanselityksessä systeemiin tuleva tila voidaan enna-

koida määriteltävissä olevien lähtöehtojen perusteella ja järjestelmän toimintaa voidaan ohjata kontrolloimalla muuttujia. Oulun yliopiston tutkijan Asko Karjalaisen mukaan on syytä pohdita, onko prosessin kuvaaminen tai määrittäminen välttämätön asioiden ja tapahtumien hahmottamiseksi, ja suuntaako se oleellisesti mielen toimintaa ja rakentaako se ajattelun edellytyksiä. Karjalaisen mukaan koulutusorganisaatiossa prosessi pitäisi korvata esimerkiksi käsitteillä samanaikaistapahtuma, kertaantuva vuorovaikutus, ongelmanratkaisu tai merkitysrakenne.¹⁷⁷

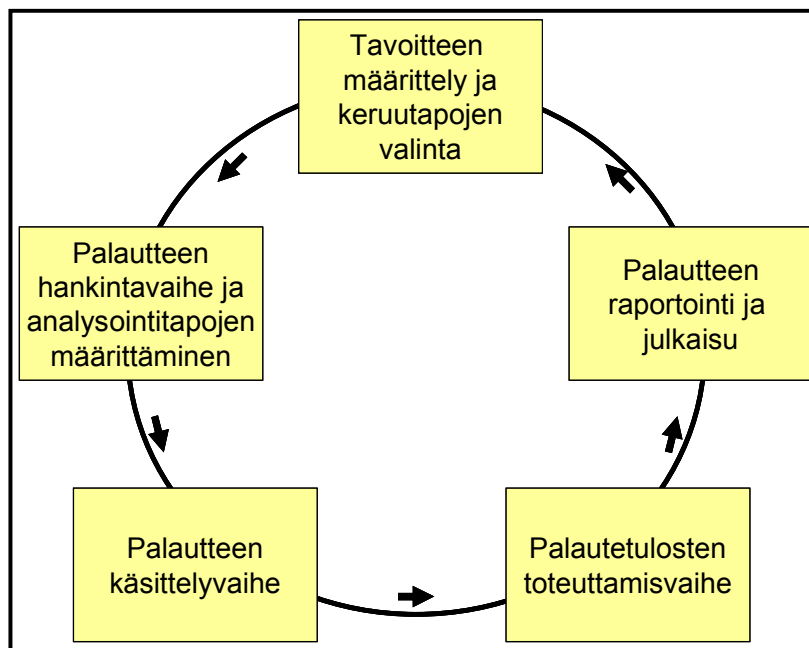
Tutkijan mielestä prosessin määrittelemine on tärkeää, vaikka Karjalainen on omassa tutkimuksessaan eri mieltä. Karjalaisen mukaan organisaatioilla on taipumus manageriaaliseen fiktion, jossa prosessikuvausten ja prosessitodellisuuden välille syntyy epäsuhta, koska kompleksiksi prosessi muutetaan tarkoituksella yksinkertaisemmaksi kuin mitä se on¹⁷⁸. Vaikka näin voi tapahtua, niin prosesseja käytetään hyvin yleisesti kuvaamaan jonkin monimutkaisen asian tai tapahtuman kulkua. Lisäksi prosessikuvauksilla otetaan hyvin usein kantaa yhteistyön onnistumiseen ja toimintojen jatkuvaan kehittämiseen, kuten Oulun yliopiston Tuotantotalouden laitoksen kuvaamassa opetusprosessissa (ks. kuva 9). Tässä prosessissa edetään loogisesti tavoitteiden määrittelystä itse opetustapahtuman toteuttamiseen. Palautteellakin on oma osansa prosessin toiminnassa. Osaamistavoitteiden määrittelyssä otetaan huomioon vastavalmistuneiden työelämäpalautte sekä kurssin suunnitteluvaiheessa otetaan huomioon kerätyn opiskelijapalautteen kehittämisideat.¹⁷⁹



Kuva 9. Oulun yliopiston Tuotantotalouden laitoksen opetusprosessi.¹⁸⁰

Karjalaisen mukaan koulutusorganisaation toiminta voidaan nähdä ongelmaratkaisutapahtumina, joita käsitellään ongelmakuvauksina. Opiskelijapalautteen keruu on tyypillinen toistuva ongelmatilanne koulutusorganisaatiossa. Palauteprosessi on dialektinen prosessikonaisuus, jossa on ainakin kaksi toisiaan vasten olevaa toimijaa, liikettä tai ominaisuutta. Näiden tuloksena syntyy jotakin uutta tai päädytään ratkaisemattomaan tilanteeseen.¹⁸¹

Opiskelijapalaute on yleensä osa suurempaa prosessia, kuten Maanpuolustuskorkeakoulussa se on osa opetusprosessia. Tutkijan mielestä on kuitenkin syytä yksinkertaistaa itse palautteen prosessia, sillä näin voidaan välttää esimerkiksi väärin valintojen tekeminen helpommin prosessin eri vaiheissa. Palautteen kerääminen voidaan kuvata yksinkertaisella prosessilla, joka muodostuu toisiaan seuraavista vaiheista. Tutkija on muokannut Brennanin & Williamsin (2004) suunnitteleman palauteprosessin kuvaan 10.



Kuva 10. Palauteprosessin vaiheet.¹⁸²

Ensimmäiseksi on määriteltävä ne aihekokonaisuudet, josta halutaan palautetta sekä keneltä palautetta kerätään. Brennanin & Williamsin (2004) tutkimuksen mukaan palauteprosessin tavoitteiksi pitää määritellä, missä laajuudessa palautetta kerätään, keneltä kenelle sitä kerätään, mitkä ovat aihekokonaisuudet ja milloin palaute kerätään. Laajuudella tarkoitetaan sitä, että kerätäänkö yhdestä oppitunnista, kurssista, kurssikokonaisuuksista, osatutkinnosta vai koko tutkinnosta. Palautteen saajana voi olla opiskelija, opettaja, ainelaitos, tiedekunta tai koko organisaatio. Aihekokonaisuuksina voivat olla opiskelijan tyytyväisyystutkimus, oppimis- ja opetusprosessin toimivuus. Palautteen oikealla ajoittamisella tarkoitetaan sitä, että milloin palaute on paras kerätä, milloin sitä tarvitaan ja milloin sillä saadaan paras vaikutus aikaisiksi.¹⁸³

Palautteen keruutapoja voivat olla esimerkiksi kyselylomakkeet, opiskelijaedustus hallinnossa, oppituntihavainnointi ja palautekeskustelut. Kyselylomakkeen etuna ovat laajat mahdollisuudet kysyä monista aihepiireistä ja saadaan sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista aineistoa. Lisäksi lomakkeella kerättyä palautetta voidaan vertailla aiempaan aineistoon ja sen täyttämi-

nen vie opiskelijalta vain vähän aikaa. Haittana ovat kyselylomakkeen laatimisen vaikeus, tuloksista ei saada oikeaa tietoa tai numerodata vääristää todellisuutta. Kyselylomake voi myös aiheuttaa liikaa kustannuksia, opiskelijat eivät näe palautteen vaikutuksia, muutoksia kehitysideoista ei tehdä tai kerääminen voi muodostua pelkäksi rituaaliksi.¹⁸⁴

Vuorovaikutteisten palautteen keruutapojen (opiskelijaedustus hallinnossa, oppituntihavainnointi ja palautekeskustelut) etuina ovat keskusteluyhteyden muodostuminen opiskelijan ja opettajan välillä. Kehittämisideat tulevat esille konkreettisemmin kuin kirjallisessa palautteessa ja niitä voidaan tarkastella yksityiskohtaisemmin. Kehittämisideat voidaan myös ottaa välittömästi käyttöön. Lisäksi opiskelija kehittyy palautteen annossa ja vuorovaikutustaidoissa. Yleisempänä puutteena on opiskelijoiden heikko motivaatio osallistua palautekeskusteluihin, keskusteluihin osallistuvat vain aktiivisemmat opiskelijat ja osallistuvat opiskelijat eivät välttämättä edusta yleistä opiskelijoiden mielipidettä.¹⁸⁵

Palautteen kerääminen eli hankinta voi olla yksilön tai organisaation itse toteuttamaa tai se voidaan toteuttaa ulkopuolisten toimesta. Hankinta voi tapahtua tietoisesti tai tiedostamatta. Se voi olla myös järjestelmällistä tai satunnaista. Jos hankintavaihe on puutteellinen, se rajoittaa muitakin vaiheita. Tyypillisiä puutteita ovat palautteen keruun jaannon satunnaisuus, kapea-alaisuus ja niukkuus tai se, ettei edes kerätä palautetta. Syitä keräämisen puutteellisuuteen voivat olla keruu- ja antotaitojen heikkoudet tai ettei palautetta osata käsitellä oikein.¹⁸⁶

Palautetuloksille on määritettävä oikeat analyysitavat, jotka tilanteesta riippuen voivat poiketa yksinkertaisesta taulukoinnista monimutkaiseen tilastolliseen dataan. Palautelomakkeen yleisin käytössä oleva analysointitapa on likertin järjestysasteikon perusteella saadun numeerisen datatiedon tilastointi. Toinen osa palautelomakkeessa on yleensä laadulliset kysymykset, joissa opiskelija voi antaa kehittämisehdotuksia. Muita tapoja ovat erilaisten palautekeskustelujen analysointi.¹⁸⁷

Tämän jälkeen pyydetään kohdehenkilöitä antamaan palautetta. Käsitelyvaiheessa nostetaan esiin sellaista tietoa, joka korjaa tai vahvistaa toimintaa. Saatua palautetta voidaan verrata omiin käsityksiin käsiteltävästä asiasta. Palautteessa olevat perustelut tarkistetaan, samoin palautteen mahdolliset vaikutukset lyhyellä ja pitkällä aikavälillä. Palautetta tarkastellaan niin yksityiskohtaisesti tai yleistasoisesti kuin se nähdään tarpeellisena. Numeerisen palautteen tilastoinnin pohjalta muodostetaan frekvenssitietoa, prosenttiosuuksia ja keskiarvoja kokonaisotoksesta. Sanallisesta palautteesta muodostetaan yleensä tema-alueita, johon kootaan vastauspapereissa olevat tiedot. Palautekeskustelut voidaan videoida ja nauhoittaa, jotka jälkikä-

teen analysoidaan. Keskusteluaiheet voidaan kirjata ylös jo palautekeskustelun aikana. Toteuttamisvaiheessa tehdään tarvittavat muutokset käsittelyvaiheen esityksien mukaan. Jos palaute vastaa ennakkokäsitystä ja olemassa olevaa toimintatapaa, palaute vahvistaa sitä eikä tuo muuttamistarpeita. Toimintatapoja pitää tarkistaa, jos palaute ei vastaa ennakkokäsityksiä.¹⁸⁸

Runas ja taitavakaan palautteen antaminen tai kerääminen ei vielä takaa sitä, että palaute kyettäisiin vastaanottamaan oikein. Ei ole harvinaista, että hyvin ja säännöllisesti kerätty palaute arkistoidaan ilman käsittelyä. Palautteen vastaanoton puutteet voivat ilmetä eri tavoin. Saatu palaute voidaan tyrmätä ennen kuin sitä on ehditty kunnolla antaakaan. Saatua palautetta voidaan kieltäytyä ottamasta käsittelyyn tai välttelemällä tilanteita, joissa palautetta voisi saada.¹⁸⁹

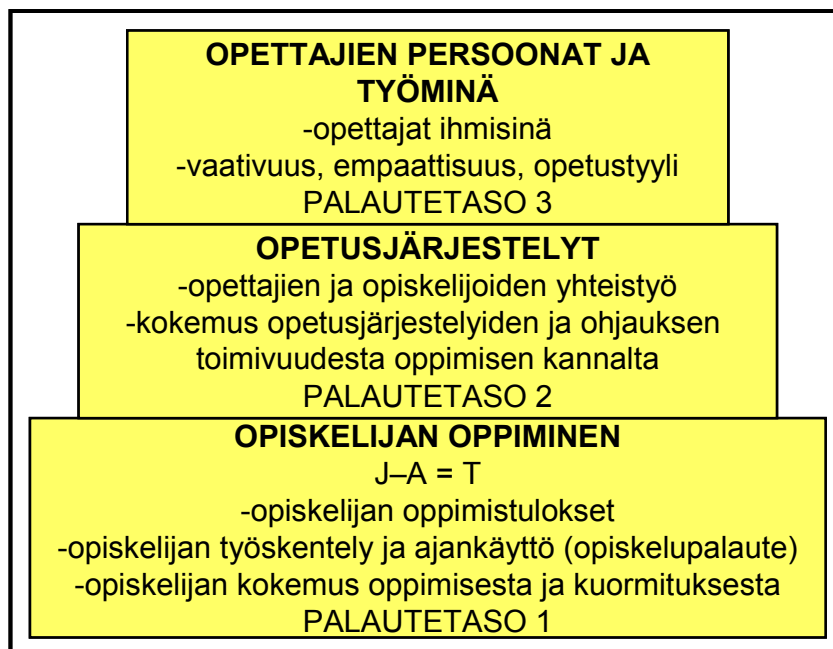
Käsittelyvaiheen jälkeen palaute raportoidaan kaikille niille sidosryhmille, jotka tarvitsevat tai hyötyvät palautteesta. Yleisimpiä opiskelijapalautteen sidosryhmiä ovat opiskelijat, opetuksen vastuu opettaja, esimies, koulun johtohenkilöstö ja tietyissä tapauksissa kouluun hakevat uudet opiskelijat. Raportissa pitää esittää sekä saadut tulokset että niistä aiheutuneet toimenpiteet. Raportin tärkeimpänä tavoitteena on esittää sellaisia opiskelijoiden kehittämideoita, joita on toteutettu suunnittelutyössä. Tällä tavalla opiskelijat ymmärtävät, millaisella palautteella on vaikutusta. Raportissa on hyvä arvioida palauteprosessin aiempien vaiheiden onnistumista ja esittää prosessiin mahdollisia muutoksia. Lisäksi raportin sisältöä voidaan muuttaa sen mukaan kenelle se on osoitettu. Jos muutoksia ei tarvitse tehdä, prosessi alkaa uudestaan palautteen keruuvaiheesta.¹⁹⁰

Ranteen (2006) mukaan koko palauteprosessi jää rajoittuneeksi ja kokonaiskäsitys kapeaksi, jos palautetta kerätään liian vähän tai muutamasta aihekokonaisuudesta. Mitä laajemmin, säännöllisemmin ja runsaammin palautetta kerätään, sitä paremmin palautteen kerääjät saavat tietoa käyttöönsä. Palaute antaa monipuolisemman ja todellisuutta paremmin vastaavan kuvan käsiteltävästä asiasta. Mikä määrä on sitten riittävä, se riippuu tavoitteista ja tarpeesta.¹⁹¹

Karjalaisen (2006) tutkimusten mukaan palauteprosessin jatkuvana ongelmana näyttää olevan, että opiskelijat eivät anna palautetta, palautelomake ei anna relevanttia tietoa tai että opettajat eivät ota palautetta huomioon opetuksessaan. Toimiva palauteprosessi vaatii jatkuvaa hiomista, kehittämistä ja muunneltavuutta. Prosessikuvauksen yksityiskohtainen kuvaaminen tai mallintaminen ei yksistään riitä palautejärjestelmän ongelmissa, vaan tarvitaan jatkuvaa innovatiivista variointia, ongelman uudelleenmäärittelyä ja uusia ratkaisuyrityksiä.¹⁹²

Palautejärjestelmän pitää tuottaa merkityksellistä palautetta siitä, mikä on aidosti hyödyllistä opetustehtävän kehittämisen kannalta, ja onko opiskelija oppinut mitään. Tämä vaatii, että palaute pitää saada sanallisessa muodossa avokysymyksillä. Jos palaute kerätään numeerisessa muodossa valmiina vastausvaihtoehtoina, kysymysten vastausvaihtoehdot tulisi muotoilla siten, että vastausten pohjalta voi tehdä tarkkoja tulkintoja ongelmien syistä ja vastaajan motiiveista. Palautejärjestelmältä ei pidä edellyttää mitään tutkimuksellista analyysiä, mutta palautteen hyödyllisyyttä kannattaa arvioida myös sisällön näkökulmasta. Tällöin pitää pohtia, mihin asioihin palautteen keruu kannattaa kohdistaa.¹⁹³

Opiskelijalta tulisi saada palautetta kuvan 11 mukaan ainakin tasoilta 1 ja 2, siitä kuinka opetus edistää oppimista ja kuinka opetusjärjestelyt toimivat. Tasolla 1 tulee esille etenkin oppimistuloksen perusyhtälö $J-A = T$. J tarkoittaa jälkitietoa eli opiskelijan osaamista järjestetyn opetuksen ja tentin jälkeen, A tarkoittaa alkutietoa eli opiskelijan osaamista ennen järjestettyä opetusta ja T on varsinainen oppimisen lisäarvo eli oppimistulos. Oppimistuloksen arvioinnissa pitää huomata, että opiskelija rakentaa oman tuloksensa omilla toiminnoillaan, jolloin laatu- ja järjestelmän pitää tukea opiskelijan kiinnostusta ja tietoisuutta omasta oppimistuloksestaan. Tasolla 2 palautetiedon keruun pääpainon pitäisi olla opettajien ja opiskelijoiden yhteistyön toimivuuden seuraamisessa. Tasolla 3 ei ole oleellista merkitystä, ellei sillä ole suoranaista vaikutusta opiskelijan oppimiseen.¹⁹⁴

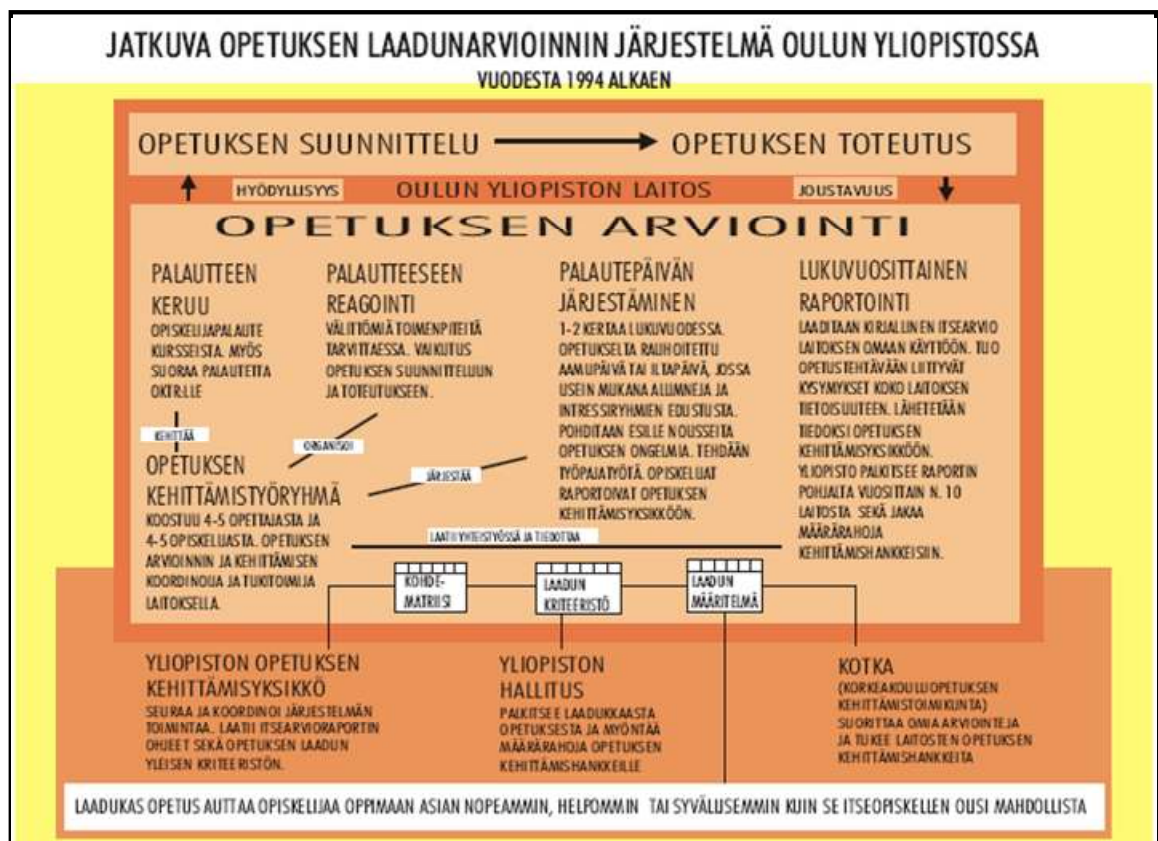


Kuva 11. Palautetasojen hierarkia.¹⁹⁵

4.4 Oulun yliopiston palautekäytäntöjä

Tässä luvussa tutkitaan, miten toimivia ovat Oulun yliopiston palautekäytännöt opetuksen laadunvarmistuksessa. Tutkimustapaa voisi luonnehtia benchmarking-menetelmäksi. Benchmarking tarkoittaa yleisesti toiminnan kehittämismenetelmää, joka on oppimista hyvistä käytännöistä ja tunnuslukujen vertailuista. Tunnusluvut voivat kuvata esimerkiksi nopeutta, kustannustehokkuutta, laatua tai asiakastyytyvääisyyttä. Näitä vertailemalla voidaan löytää sekä omia kehitystarpeita että malliksi kelpaavia parhaita käytäntöjä. Benchmarkingiin kuuluu sekä vertailu että oppiminen.¹⁹⁶ Saatua havaintoja on käytetty myös tämän tutkimuksen johtopäätöksien muodostamisessa.

Oulun yliopistolla on ollut lukuvuodesta 1993–1994 lähtien kaikilla laitoksilla opetuksen laadunvarmistusjärjestelmä, joka on tyypiltään organisaation toimintarakenteisiin mukautuva kontekstuaalinen arviointijärjestelmä. Laadunvarmistusjärjestelmä muodostuu ydinrakenteesta, jossa sen yksityiskohtia ovat opettajien opetuksen kurssikohtainen arvio ja muu tarvittava palautetieto, palautepäivät, yhteistyö intressiryhmien kanssa, opetuksen kehittämistyöryhmät, yliopiston hallinnon tukitoimet, ylioppilaskunnan ja ainejärjestöjen tukitoimet sekä ulkoiset arvioinnit. Kuvassa 12 on havainnollistettu järjestelmän toiminnot.¹⁹⁷



Kuva 12. Oulun yliopiston opiskelijapalautteen käyttö opetuksen laadunvarmistuksessa.¹⁹⁸

Järjestelmän tavoitteena on oppimisen edistäminen, opiskelijan näkökulman esiin tuominen, opetuksesta käytävän keskustelun lisääminen sekä laitosten edellytysten parantaminen laadukkaasti opetuksen järjestämisessä. Järjestelmää on kehitetty osaksi laitosten arkista toimintaa pyrkien välttämään jäykkiä itsetarkoituksellisia toimintamalleja. Tällä tarkoitetaan sitä, että arviointi on Oulun yliopistossa osa normaalia toimintaa, ja opetuksen laadunarviointi on luonnollinen osa toiminnan ohjaus- ja johtamisjärjestelmää.¹⁹⁹

Järjestelmän toimivuutta ja vaikuttavuutta seuraa opetuksen kehittämissyksikkö, joka laatii myös itsearviointiraportin ohjeet sekä opetuksen laadun yleisen kriteeristön. Seuranta toteutetaan haastattelujen, kyselyiden ja kirjallisten materiaalien avulla. Eri tiedekuntien laatimat itsearviointikatsaukset toimivat myös hyvänä seurantavälineenä järjestelmän toimivuudesta. Opiskelijoiden ja opettajien yhteistyön toimivuus nähdään tärkeänä peruspilarina opetuksen laadunarvioinnissa. Oulun yliopistossa pyritäänkin opiskelijoiden jatkuvaan aktivoimiseen ja yhteistyö opiskelijoiden ainejärjestöjen kanssa on havaittu välttämättömäksi järjestelmän toimivuuden kannalta.²⁰⁰

Järjestelmän perusajatukseen kuuluu tieteenalakuultuurien kunnioittaminen ja toimintaprosessien laitoskohtainen eriytyminen, erityisesti luottamus laitosten henkilökuntaan. Vaikka järjestelmässä on yhtenevät toimintaperiaatteet ja rakenneosat eri laitoksilla, niin siitä huolimatta laitoksilla on valtuudet päättää oman toimintansa yksityiskohdista ja prosesseista vastaamaan muuttuvia tarpeita ja olosuhteita. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi laitos voi päättää, millä tavoin se kerää opiskelijapalautetta, miten se saatetaan tiedoksi opettajille ja laitokselle, kuinka erilaiset palautteet otetaan huomioon opetuksen suunnittelussa tai miten opetus suunnitelman toimivuuden tarkastaminen hallinnollisesti ohjeistetaan. Menettelytavoista tulee olla kuitenkin laadittuna ja tiedotettuna tiedeyhteisölleen kirjallinen ohjeistus opetuksen arvioinnin yksityiskohdista.²⁰¹

Kaikissa koulutusohjelmissa toimivat opetuksen kehittämistyöryhmät, jotka koordinoivat ja kehittävät laitoksen opetusta ja sen tukitoimia sekä suunnittelevat opetuksen arvioinnin yksityiskohtaisen toteutuksen ja laitoskohtaiset erityisratkaisut. Työryhmä seuraa ja valvoo järjestelmän toimintaa, ja sen tärkeimpänä tehtävänä on laitoksen opetuksen kehittäminen, koordinointi ja arviointi. Opetuksen kehittämistyöryhmään on tavoitteena saada opetuksen kehittämisestä aidosti kiinnostuneita opiskelijoita ja opettajia. Opiskelijoita työryhmässä on vähintään 4-5, jotta opiskelijoiden näkökulma ja ääni tulisi riittävästi esiin.

Opetuksen kehittämistyöryhmä laatii tulossopimuskaudeksi opetustehtävän hoidon ja kehittämisen toimintasuunnitelman. Opetuksen kehittämistyöryhmä tarkastelee laitoksen opetusta kokonaisuutena ja kiinnittää erityistä huomiota opiskelijoiden etenemiseen ja opetussuunnitelman toteutumiseen. Laitokset työstävät vuosittain lyhyen itsearviointiraportin opetuksensa laadusta ja esiin tulleiden ongelmien ratkaisusta. Raportti julkistetaan laitoksella ja toimitetaan tiedekunnan opintopäällikölle sekä opetuksen kehittämissyksikölle. Raportti julkistetaan joko sellaisenaan tai tiivistelmänä myös laitoksen internetsivuilla.²⁰²

Opiskelijoilla on hyvät mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa opetuksen laatuun ylioppilaskunnan ja ainejärjestöjen tukitoimien kautta. Ainejärjestö nimeää opintovastaavan ja varmistaa, että hän osallistuu opetuksen kehittämistyöryhmään ja toimii työryhmän opiskelijatiimin johtajana. Ainejärjestö valitsee opetuksen kehittämistyöryhmän opiskelijajäsenet yhdessä laitoksen kanssa sekä pitää säännöllistä yhteyttä opiskelijatiimiin. Opiskelijatiimin tehtävänä on opetuksen itsearviointijärjestelmään liittyen kerätä palautetta opiskelijoilta, laatia opetuksen kehittämissyksikköön katsaus laitoksen opetuksen laadusta, välittää opiskelijoiden tunteja ja tarpeita opetuksen kehittämistyöryhmälle, tuoda opiskelijan näkökulma ainelaitoksen tietoon, välittää tietoja työryhmässä käsitellyistä asioista opiskelijoille sekä pitää yhteyttä ylioppilaskuntaan ja opetuksen kehittämissyksikköön. Opiskelijalla on mahdollisuus myös antaa yleistä palautetta ainejärjestön ylläpitämän palautekanavan kautta, ja nämä palautteet toimitetaan opetuksen kehittämistyöryhmälle ja palautepäivään.²⁰³

Lukukausittain järjestetään palautepäiviä, johon sekä opettajat että opiskelijat osallistuvat, ja jonka he järjestävät yhteistyössä. Palautepäivää varten tehdään kyselyitä tai analysoidaan muutoin kerättyä palautetta ja selvitetään siinä ilmenneiden ongelmien taustoja. Ainelaitoksen tehtäviin kuuluu palautepäivän käytännön järjestelyt. Opiskelijat työstävät palautepäivän pohjalta oman arvionsa. Opiskelijoiden arvio toimitetaan opetuksen kehittämissyksikköön, tiedekunnan opintopäällikölle ja ylioppilaskunnan koulutuspoliittiselle sihteerille. Palautepäiviin kutsutaan tarpeen mukaisesti mukaisesti alumneja tai koulutuksen kannalta keskeisten intressitahojen edustajia. Palautepäivän toteutusmuotona on useimmiten työpajamenetelmä, jossa opettajien ja opiskelijoiden tiimeissä ratkotaan opetusjärjestelyissä kohdattuja ongelmia. Palautepäivä on rauhoitettu opetukselta ja muulta toiminnalta. Sille varataan aika ja tila jo lukujärjestystä tehtäessä.²⁰⁴

Kaikista kursseista kerätään opiskelijapalaute. Ainelaitokset keräävät kursseista niiden aikana tai jälkeen pääsääntöisesti laadullisen kurssipalautteen kurssin oppimista edistävästä ja ehkäisevästä asioista sekä kurssin kehittämissideoista. Palautteen kerää ainelaitoksen päätöksestä

riippuen joko opettaja itse tai opiskelijat paperilomakkeilla tai nettipohjaisesti. Palautteen keruu järjestetään siten, että sekä asianomainen opettaja, opiskelijat että laitosjohto saavat palautteen tai kootun tiedon käyttöönsä. Palautejärjestelmää toteutetaan siten, että opiskelijapalautetta saadaan riittävästi, ja sen hyödyntäminen tehdään opiskelijoille ja henkilökunnalle näkyväksi. Palautteen keruun ja hyödyntämisen menettelyt suunnittelee opetuksen kehittämissyöryhmä, jonka tehtävä on myös tarkastaa onko palautteessa sellaista asiaa, jonka pohjalta tulisi ryhtyä välittömiin toimenpiteisiin. Opiskelijapalautteen keruussa ja hyödyntämisessä kiinnitetään erityistä huomiota opiskelijoiden oppimisen seurantaan ja oppimispalautteen keräämiseen.²⁰⁵

Oulun yliopistossa pidetään tärkeänä, että palautteen antaminen opettajien ja opiskelijoiden välillä on molemminpuolista, jatkuvaa ja luonnollista toimintaa. Tärkeimpänä nähdään, että laadunarviointijärjestelmä tuottaa ajan tasalla olevaa, rehellistä tietoa opettajille ja laitoksille. Opiskelijakeskeinen arviointijärjestelmä tuo opiskelijat esiin vakavasti otettavina tiedeyhteisön jäseninä. Opiskelijaa pidetään yliopiston asiakkaana (koulutuspalveluiden tarvitsija ja käyttäjä), työnantajana (työllistää valtaosan yliopiston henkilökunnasta) ja yhteistyökumppanina (tulos tehdään opettajan ja opiskelijan yhteistyönä), siksi opiskelijalla on arviointijärjestelmässä keskeinen tehtävä. Opiskelija-arvioiden avulla on voitu tehokkaasti löytää ja paikallistaa oppimista häiritseviä ongelmia opetuksessa, opetusmenetelmissä ja opetuksen järjestyksessä.²⁰⁶

Oulun yliopiston palautejärjestelmän vahvuus on monipuolisten palautekanavien käyttö. Palautteen tehokas käyttö perustuu yliopiston opetuksen kehittämissyksikön ja opetuksen kehittämisyöryhmien hyvään ohjaus- ja yhteistyöhön. Palautteen käsittelyn ja käytön vastuuta on jaettu tasaisesti, jolloin palautejärjestelmä ei kuormita tarpeettomasti opettajien työaika. Opiskelijoiden vastuu laadunhallinnasta on huomattavasti suurempi kuin esimerkiksi Maanpuolustuskorkeakoulussa. Oulun yliopiston käytänteistä kannattaisi huomioida erityisesti opetuksen kehittämissyksikkö ja eri kehittämisyöryhmät, joita voisi kokeilla myös Maanpuolustuskorkeakoulun toiminnassa. Oulun yliopiston hyväksyvä palautekulttuuri johtuu siitä, että opettajien ja opiskelijoiden vastuuta on lisätty palautejärjestelmässä. Tästä voi tehdä sellaisen johtopäätöksen, että Maanpuolustuskorkeakoulun palautekulttuurin kehittämiseen on otettava mukaan kaikki sidosryhmät: opiskelijat, opettajat, ainelaitosjohto ja kadettikoulu. Kaikkien sidosryhmien saaminen mukaan kehitystyöhön vaatii, että vastuut jaetaan selkeästi ja tasaisesti.

5 OPISKELIJAPALAUTEKÄYTÄNNÖT KADETTIOPETUKSESSA

”Ainakin pitäis ymmärtää että oppilaitos vaikka tämmönenkin [kuin MPKK] joka valmistaa kohtuullisen kapeelle sektorille upseereiks, niin se on eri asia kun tehdas, joka valmistaa samanlaista tavaraa, jossa laadunvarmistus tarkoittaa just sitä että kaikki on tasalaatuista. Tehän ootte kaikki kadetit erilaisia, te ootte ihmisiä ja te meette toimimaan ihmisten parissa, niin teistä ei ole mitään järkeä ajatella että kaikkien pitäis olla samanlaisia...eihän me tehdä sellasta yhen muotoista upseeria, joka olis muotista valettu ja kaikki olis samanlaisia...opetushan on sellaista että ihminen saa paljon vaikutteita, vaikka kukaan ei opettaisikaan.”²⁰⁷

Tässä luvussa tutkitaan opintopalautteen keräämistä, käsittelyä, hyödyntämistä ja kehittämistä kadettiopetuksessa. Aluksi esitellään Maanpuolustuskorkeakoulun organisaatio ja ainelaitosten erityisluonne, koska ne ohjaavat omalta osaltaan opintopalautteen keräämistä. Tämän jälkeen tuodaan esiin teemahaastattelun tulokset teemoittain eriteltyinä. Ainelaitosten palautekäytäntöjä eritellään tarkemmin vain opintopalautelomakkeen osalta, koska haastattelijoiden ajatukset ja mielipiteet eivät edusta ainelaitoksen yleistä mielipidettä vaan oman opetustyön kautta tehtyjä havaintoja ja kokemuksia.

5.1 Maanpuolustuskorkeakoulun organisaatio ja ainelaitosten erityisluonne

Maanpuolustuskorkeakoulun toiminnan perusteina ovat laki puolustusvoimista (402/1974), asetus puolustusvoimista (667/1992), asetus Maanpuolustuskorkeakoulusta (668/1992) ja asetus korkeakoulututkintojen järjestelmästä (464/1998). Lisäksi Maanpuolustuskorkeakoulun toimintaa ohjaavat määräykset puolustusvoimien kokoonpanosta, viroista ja toimista sekä muut puolustusvoimia ja sotilaslaitoksia koskevat voimassa olevat pysyväisasiakirjat, käskyt ja ohjeet.²⁰⁸

Maanpuolustuskorkeakoulun nykyinen yliopistotyypiksi luonnehdittu organisaatio on ollut toiminnassa vuoden 1993 alusta. Sitä ennen Maanpuolustuskorkeakoulun alaiset yksiköt ovat toimineet ensin neljänä (1.9.1985 asti) ja sitten kolmena erillisenä sotilasopetuslaitoksena. Organisaatio- ja johtosuhtemuutoksilla on pyritty kehittämään Maanpuolustuskorkeakoulun toimintaa muiden tiedeyliopistojen toimintatapoja vastaaviksi. Maanpuolustuskorkeakoulu on kuitenkin poikkeavasti puolustusministeriön hallinnon alaan kuuluva pääesikunnan alainen sotatieteellinen yliopisto, kun muut tiedeyliopistot ovat opetusministeriön alaisia. Maanpuo-

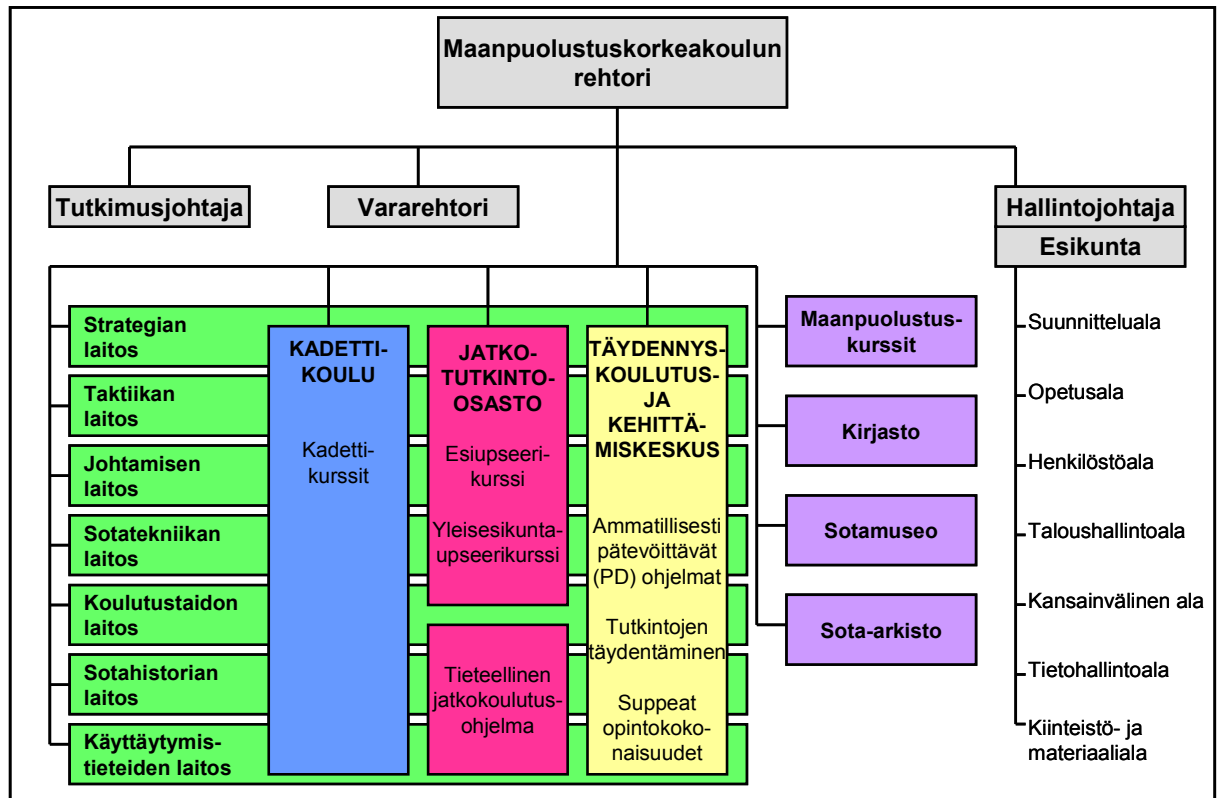
lustuskorkeakoulun suoranainen esimies on täten pääesikunnan päällikkö, ja sen toimintaa ohjaa puolustusvoimien henkilöstöpäällikkö.²⁰⁹

Maanpuolustuskorkeakoulu on keskittynyt vuonna 1997 julkistetun toimintaperiaatteen mukaan ”puolustusvoimia ja maanpuolustusta palvelevaan opetus-, kasvatus- ja tutkimustoimintaan”. Puolustusministeriön ja pääesikunnan mukaan uskottava maanpuolustuksen taso on aina muistettava koulutuksessa. Maanpuolustuskorkeakoululla on näin ollen muista tiedeyliopistoista poiketen kaksijakoinen tehtävä: normaalin yliopistollisen opetus- ja tutkimustehtävän ohella tulee kouluttaa henkilöstöä puolustusvoimien tehtäviin ja ylläpitää korkeakoululle käskettyjä kriisiajan valmiustehtäviä.²¹⁰

Maanpuolustuskorkeakoulun johtosäännön mukaan sen tärkein tehtävä on edistää sotatieteellistä tutkimusta ja tieteellistä sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä sotatieteellistä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan Suomen valtiota. Maanpuolustuskorkeakoulun tehtäviin kuuluu myös upseereiden kasvattaminen ja kouluttaminen puolustusvoimien ja rajavartiolaitoksen tarpeisiin.²¹¹

Maanpuolustuskorkeakoulun tehtävät jakaantuvat tarkemmin sotatieteellisen tutkimuksen harjoittamiseen, sotatieteiden kandidaatin ja maisterin sekä yleisesikuntaupseerin ja tohtorin tutkintoihin tähtäävän opetuksen suunnitteluun ja järjestämiseen sekä perustutkintoihin kuuluvan opetuksen ja tutkimuksen ohjaamiseen. Maanpuolustuskorkeakoulun ohjaukseen kuuluvat lisäksi puolustushaara-, aselaji- ja toimialakouluissa sekä Raja- ja merivartiokoulussa annettaviin tutkintoihin liittyvät opinnot pääesikunnan linjausten mukaisesti.²¹² Tässä tutkimuksessa ei ole tarvetta tarkastella tutkintorakennetta tämän tarkemmin, koska se ei vaikuta varsinaisen palautejärjestelmän käytännön toteuttamiseen.

Maanpuolustuskorkeakoulun organisaatioon kuuluvat rehtori, vararehtori, tutkimusjohtaja, hallintojohtaja ja esikunta, kadettikoulu, jatkotutkinto-osasto, täydennyskoulutus- ja kehittämiskeskus, ainelaitokset, maanpuolustuskurssit, kirjasto, sota-arkisto ja sotamuseo (ks. kuva 13). Organisaatorakenne on matriisimuotoinen niin, että tutkintoihin johtava opetus on organisoitu kahteen osastoon (kadettikoulun kadettikurssit, jatkotutkinto-osaston yleisesikuntaupseeri- ja esipuseerikurssit). Lisäksi organisaatioon kuuluu täydennyskoulutusosasto. Osastojen kursseille on hyväksytty opinto-ohjelmat, joihin sisältyvän opetuksen toteuttavat eri ainelaitokset. Ainelaitoksia on seitsemän: 1) johtamisen, 2) koulutustaidon, 3) taktiikan, 4) sotatekniikan, 5) strategian, 6) sotahistorian ja 7) käyttäytymistieteiden laitos. Näistä ainoastaan käyttäytymistieteiden laitos ei toteuta osastojen koulutusta.²¹³



Kuva 13. Maanpuolustuskorkeakoulun matriisiorganisaatio.

Rehtori johtaa Maanpuolustuskorkeakoulua. Hänen tukena on korkeakoulun kehittämistä koskevissa asioissa neuvottelukunta. Johtoryhmä ja laajennettu johtoryhmä toimivat rehtorin neuvoa antavina työeliminä. Opetus- ja tutkimusneuvostot tukevat oman tehtäväalueensa osalta rehtoria. Rehtori ratkaisee Maanpuolustuskorkeakoulua koskevat sotilaskäskyasiat sekä hallinnolliset asiat, ellei pääesikunta ole pidättänyt niissä päätösvaltaa itselleen.²¹⁴

Vararehtori johtaa korkeakoulun opetusalaa, -toimintaa ja -neuvostoa. Hän vastaa opettajien tarkoituksenmukaisuudesta ja tavoitteita vastaavasta nousujohteisuudesta tutkintokokonaisuuksissa sekä opetukseen liittyvästä laatutoiminnasta. Hän johtaa myös opetussuunnitelmien laadinnan, antaa sitä koskevia ohjeita ja vastaa opetussuunnitelmien ja opinto-oppaiden kokoamisesta. Hän toimii lisäksi rehtorin ensimmäisenä sijaisena.²¹⁵

Tutkimusjohtaja vastaa tutkimustoiminnasta ja sen yliopistollisesta tasosta sekä tutkimussuunnitelman kokoamisesta. Hän johtaa korkeakoulun tutkimustoimintaa, tutkimusneuvostoa ja tieteellistä jatkokoulutusohjelmaa. Tutkimusjohtajan tulee myös tutkimuksen kehittämiseksi ylläpitää ja kehittää yhteyksiä sekä yhteistoimintaa muiden yliopistojen ja korkeakoulujen kanssa. Yhtenä tärkeänä tehtävänä on myös tutkimustöiden ja tutkielmien yleinen ohjeistaminen.²¹⁶

Kadettikoulu, johon tämä tutkimus keskittyy, järjestää upseerin tutkintoon johtavan opetuksen ja opetussuunnitelmat kadettikursseilla. Kadettikoulu vastaa lisäksi opiskelijoiden tuki- ja hallinnollisista asioista sekä opintorekisteristä. Ainelaitokset toteuttavat opetuksen kadettikoulun ohjauksessa.²¹⁷

Ainelaitoksien tehtäviä ovat oman alan opetuksen antaminen, puolustushaara-, aselaji- ja toimialakouluissa annettavan oppiaineensa opetuksen ja opinnäytetöihin liittyvän tutkimuksen ohjaaminen, oman alansa tutkimuksesta ja julkaisutoiminnasta huolehtiminen, alaansa liittyvän opetusmateriaalin tuottaminen, muihin yliopistoihin ja korkeakouluihin yhteyden pitäminen sekä opiskelijoiden upseerikasvatuksen tukeminen.²¹⁸

Strategian laitoksen päätehtävänä on antaa Maanpuolustuskorkeakoulun turvallisuuspolitiikan ja strategian sekä kansainvälisen yhteistyön opetusta. Tehtävänä on myös tuottaa turvallisuuspolitiikan ja strategian opetuksessa sekä puolustusvoimien päätöksenteossa tarvittavaa tietoa ja aineistoa sekä antaa viranomaisille ja muille tarvitsijoille lausuntoja ja tietoja turvallisuuspolitiikan ja strategian kysymyksistä.²¹⁹

Taktiikan laitoksen päätehtävänä on antaa Maanpuolustuskorkeakoulun operaatiotaidon ja taktiikan sekä puolustushaaraoppien opetusta maa-, meri- ja ilmasotaopeissa, kehittää suomalaista operaatiotaitoa ja taktiikkaa sekä tuottaa opetuksessa tarvittavaa tietoa ja aineistoa. Tehtävänä on myös tukea simulaatiotekniikan avulla tapahtuvaa koulutusta.²²⁰

Johtamisen laitoksen tehtävänä on toteuttaa strategisen johtamisen tutkimusta ja opetusta, tutkia ja kehittää johtamisprosesseja ja johtamisjärjestelmiä sekä edistää korkeakoulun opiskelijoiden johtajana kehittymistä. Muina tehtävinä on toteuttaa kansainväliseen toimintaan, valmiuslainsäädäntöön ja oikeudenhoitoon liittyvää opetusta, tutkia ja opettaa informaatio- ja johtamissodankäynnin menetelmiä sekä ohjata oman alansa tutkijakoulutusta.²²¹

Koulutustaidon laitoksen tehtävänä on toteuttaa sotilaspedagogiikan opetusta ja tutkimusta, valmistella ja toimeenpanna sotilaspedagogiikan teorian ja aseiden käytön koulutus. Muina opetustehtävinä ovat koulutustaidon, fyysisen kasvatuksen sekä kielten opetukseen kuuluvat opetustilaisuudet ja harjoitukset. Fyysisen kasvatuksen tehtävinä on vastata korkeakoulun liikuntapaikkojen ja liikuntaedellytysten ylläpidosta ja kehittämisestä sekä korkeakoulun henkilöstön fyysisen kunnon seuraamisesta ja ylläpidosta.²²²

Sotatekniikan laitoksen tehtävänä on toteuttaa sotatekniikan ja siihen läheisesti liittyvän sotatalouden ja sitä tukevien matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opetus ja tutkimus. Muina tehtävinä on toteuttaa sotatekniikan ja sotatalouden jatko-opinnot, edistää analyttistä ja kvantitatiivista tarkastelutapaa sotatieteiden opetuksessa ja tutkimuksessa, harjoittaa alansa tutkimus- ja julkaisutoimintaa sekä ylläpitää opetus- ja tutkimusyhteistyötä puolustusvoimien ja teknisten tutkimuslaitosten välillä niin Suomessa kuin ulkomailla.²²³

Sotahistorian laitoksen tehtävänä on toteuttaa sotahistorian opetus, harjoittaa sotahistorian alan tutkimus- ja julkaisutoimintaa, tuottaa puolustusvoimien suunnittelu- ja kehittämistyössä tarvittavaa taustatietoa sekä antaa viranomaisille lausuntoja sotahistoriaa ja poliittista historiaa koskevista kysymyksistä.²²⁴

Käyttäytymistieteiden laitoksen tehtävänä on tukea Puolustusvoimien henkilöstöjohtoa asiantuntija-avulla soveltuvuus- ja henkilöarvioinneissa ja organisaation toiminnan mittaamisessa, tuottaa psykologisia soveltuvuusarvioiteja ja palauteita sekä kompetenssiarvioiteja, tuottaa HTP-luvut työilmapiiri-, työnantajakuva- ja varusmieskyselyistä, kehittää atk-sovelluksia, laatia ja päivittää ohjeistoja ja oppaita, tutkia ja kehittää psykologista sodankäyntiä sekä tehdä henkilöstöalan strategista tutkimusta.²²⁵

5.2 Opiskelijapalautteen kerääminen ja käsittely ainelaitoksilla

Maanpuolustuskorkeakoulun opetuksen laadun jatkuva seuranta liittyy vahvasti sisäisen ja ulkoisen palautteen keräämiseen ja sen analysointiin. Sisäinen palaute sisältää opiskelijoiden opintojen aikana antaman opintojaksopalautteen, opettajilta kerätyn palautteen, tulosityksiköiden itsearvioinnit, työilmapiirikyselyt ja kehittämiskeskustelut. Ulkoinen palaute sisältää perustutkinto-ohjelmien opiskelijoiden viivästetyn palautteen, jatkotutkinto-ohjelmien (esiupseeri- ja yleisesikuntaupseerikurssit) opiskelijoiden viivästetyn palautteen, edellä mainittujen opiskelijaryhmien nykyisten esimiesten ja alaisten palautteen, täydennyskoulutuksen viivästetyn palautteen ja maanpuolustuskurssien palautteen.²²⁶

Ulkoinen palaute kerätään 1-2 vuotta valmistumisen jälkeen Maanpuolustuskorkeakoulun entisiltä opiskelijoilta sekä heidän nykyisiltä esimiehiltä. Ulkoisella palautteella pyritään selvittämään koulutuksen onnistumista ja vaikuttavuutta sekä luomaan pohjaa opetuksen sisältöjen

ja menetelmien kehittämistoimille.²²⁷ Tässä tutkimuksessa keskitytään pelkästään sisäisen palautteen sisältämään opintojaksopalautteeseen, jota ainelaitokset keräävät.

Maanpuolustuskorkeakoulun palautejärjestelmä perustuu vuonna 2004 kadettikoulun luomaan käskyyn R2290/5.1/D/III ”Opiskelijapalautteet upseerin koulutusohjelmassa”. Opiskelijapalautteet jaetaan opintopalautteeseen ja jaksopalautteeseen (ks. LIITE 4). Jaksopalautetta kerätään perusopintojen, sotatieteiden kandidaatin tutkintojakson ja sotatieteiden maisterin tutkintojakson yhteisten ja eriytyvien opintojen päätteeksi. Yhteisten opintojen jaksopalautteen keräämisestä vastaa kadettikoulu ja eriytyvien opintojen jaksopalautteesta vastaavat puolustushaara-, aselaji- ja toimialakoulut.²²⁸

Jaksopalautteen kerääminen on ohjeistettu tarkasti. Jaksopalaute pitää kerätä erillisellä jaksopalautelomakkeella ja se on kerättävä pääsääntöisesti kuukausi ennen kyseisen jakson päättymistä. Kerätty palaute pitää käsitellä kadettien kanssa yhden viikon kuluessa palautteen kokoamisesta tarkentavan informaation saamiseksi. Sen jälkeen kadettikoulu koostaa palautteen yhdeksi tutkintojakson palautteeksi, minkä jälkeen se siirretään kadettikoulun sisäiseen verkkoon yhteiselle kiintolevyasemalle luettavaksi sekä hyödynnettäväksi opintojen suunnittelu-työhön.²²⁹

Varsinaisen opintopalautteen kerääminen on ohjeistettu samaisella käskyllä kuin jaksopalautekin. Opintopalautteen keräämisestä vastaavat ainelaitokset. Palautekäskyn mukaan ”opintopalautetta koottaessa voidaan käyttää liitetiedostossa ’Opintopalaute.lwp’ olevaa kysymyssarjaa” eli toisin sanoen laitokset voivat itse päättää, miten paljon ja millaisella kysymyssarjalla opintopalautetta kerätään. Lisäksi käskyssä ei erikseen käsketä opintojaksoja, joista palaute pitää kerätä, vaan ainelaitokset päättävät itse tarkoituksenmukaisimmalla tavalla palautteen kokoamisesta ja käsittelystä. Ainelaitokset voivat halutessaan korvata kirjallisen palautteen palautekeskustelulla. Palautekyselystä tai -keskustelussa esiinnousseesta palautteesta ja niiden johdosta tehtävistä kehittämistoimista pitää tehdä palauteraportti, jota käytetään opetuksen laadun seurantatyökaluna.²³⁰

Huomion arvoista on se, että aiemmassa käskyssä R4065/5.1/D/III vuodelta 2001 ”Upseerin tutkinnon opiskelijapalautteet” oli selkeästi käsketty eri vuosikursseille opintojaksot, joilta on vähintään kerättävä opintopalautteet. Tarkoituksena oli tuolloin, että kirjallisen palautteen ja niiden perusteella laadittavien raporttien määrää vähennettäisiin ottamalla käyttöön palautekeskustelutilaisuudet. Käskyssä painotettiin erikseen, että ”jokaiseen kurssiin tulee liittyä palautekeskustelu riippumatta siitä, onko kurssista käsketty laatia kirjallinen palaute vai ei”.²³¹

Koska nykyinen käsky antaa mahdollisuuden ainelaitoksille kerätä palautetta omien tarpeidensa mukaan, niin ainelaitokset toteuttavat käskyä hyvin eri tavalla. Haastatteluissa tuli ilmi, että yksikään ainelaitos ei käytä suoraan palautekäskyn mukaista opintopalautelomaketta (ks. LIITE 4 - 9). Eräs oleellinen syy on se, että ohjeistettu palautelomake vaatii optisen luku-laitteen eli niin sanotun JOTOS-järjestelmän¹ käytön. Kyseinen järjestelmä on käytössä ainoastaan taktiikan laitoksella. Toisena syynä haastateltavat arvioivat ohjeistettua palautelomaketta numeraalisen datan ja vääränlaisten kysymysten takia hankalaksi käyttää, minkä takia palautelomaketta on muokattu omaan käyttöön sopivammaksi. Asenne ohjeistettua palautelomaketta kohtaan näkyi hyvin eräästä haastattelusta:

”Joo, tää oli kysymys jota mä vähän pelkäsin, koska me...ää...mä oon nyt ihan rehellinen, me ei käytetä sitä MPKK:n palautelomaketta, koska se ei meidän mielestä kysy niitä asioita, mitä pitäis kysyä ... mä näkisin et me ei rikota mitään ohjetta eikä määräystä mut ei myöskään ihan orjallisesti noudateta sitä, jos palautetta otetaan niin se pitää ottaa vain yleisvastauslomakkeella ... Ja nyt me ollaan katsottu että nää kurssien sisältöön liittyvät asiat... me ei saada vastauksia sen lomakkeen mukaan...”²³²

Koulutustaidon laitoksella on tutkimuksen teko hetkellä käytössä kaksi erilaista lomaketta. Haastattelun mukaan käytössä olisi enemmänkin opintopalautelomakemalleja, mutta tässä käsitellään vain yleisempiä ainelaitoksen lomakkeita (ks. LIITE 5). Koulutustaidon laitos kerää useimmiten palautetta samanlaisella opintopalautelomakkeella kuin mikä palautekäskyssä on ohjeistettu. Ainoa muutos, joka lomakkeeseen on tehty, on arviointiasteikon muuttaminen numeraaliseksi järjestysasteikoksi 1-5. Tämä johtuu siitä, että lomakkeen tietoja ei tarvitse sen jälkeen kerätä ja käsitellä JOTOS-järjestelmällä. Toinen opintopalautelomakemalli on suunniteltu samalle ohjeistuksen mukaiselle opintopalautelomakepohjalle, mutta sitä on täydennetty tiettyä kurssia koskevilla laadullisilla kysymyksillä.²³³

Johtamisen ja strategian laitos on muokannut alkuperäisen palautelomakkeen sellaiseen muotoon, että siihen opiskelija voi arvioida suoraan oman opiskelun ja oppimisen sekä opetuksen toteutuksen kahdella arvosanalla. Lisäksi lomakkeessa on tilaa antaa kehittämis ehdotuksia (ks. LIITE 6). Opiskelijaa ohjeistetaan antamaan kehittämisajatuksia kurssista silloin, jos hän antaa arvosanaksi 3 tai alle 3. Tämä tarkoittaa johtamisen laitoksen haastateltavan mukaan sitä, että lomakkeen ohjeistus ei pakota vastaamaan kehittämis ehdotuksien kohtaan, jos antaa yli 3. Tällainen arvosanojen ohjaaminen passivoi opiskelijoita antamaan kehittämis ehdotuksi-

¹ JOTOS-järjestelmä on Puolustusvoimien organisaatioiden mielipiteiden seurantajärjestelmä, jonka avulla voidaan suorittaa nopeasti kyselytutkimuksia tai laatia, korjata ja palauttaa monivalintatehtäviä sisältäviä teoriakohteita. Esimerkiksi kokeidenhallintaohjelmalla saadaan koetilaisuuden jälkeen tulokset analysoitua ja palautetilaisuus järjestettyä noin puolessa tunnissa. (Repo T., s. 46).

en ja aktivoi antamaan ehkä liian hyviä arvosanoja kurssista. Johtamisen laitoksella on oltu kuitenkin tyytyväisiä, että kadetit antavat hyvin palautetta ja kehittämisehdotuksia. Haastateltavan mukaan noin 95 prosenttia kadeteista kirjoittaa ajatuksia kurssista.²³⁴

Johtamisen laitoksen opettaja kritisoi sitä, että kadetit eivät osaa antaa palautetta niille, joille se kuuluu. Suurin osa lomakkeella annetusta kehittämispalautteesta koskee hänen mielestään muita kursseja tai kadettikoulun resursseja.²³⁵ Tutkijan mukaan ongelma on käytetyssä palauttelomakkeessa. Jos lomakkeessa saa vapaasti kertoa kurssin ajalta palautetta, niin kadetti saattaa hyvinkin antaa palautetta vääristä asioista. Sanallista palautetta pyydettyä pitäisi ehdottomasti ohjata kadetteja antamaan palautetta vain tiettyjen laadullisten kysymysten kautta. Ratkaisuksi tähän ongelmaan on tutkija kehittänyt uuden opintopalautelemakemallin, johon palataan myöhemmin luvussa 5.6.

Strategian laitoksen opettaja suhtautui lomakkeen käyttöön hieman positiivisemmin. Hänen mukaan opintopalautelemake on omalla tavallaan helppokäyttöinen, koska siinä numeerisia arvosanoja on vain kaksi, jotka on helppo taulukkolaskentaohjelmalla koota ja laskea niistä sen jälkeen keskiarvo. Muuten hän on samaa mieltä siinä, että opintopalautelemakkeella ei saada niitä vastauksia ja kehittämisehdotuksia, joita strategian laitoksella toivotaan saavan.²³⁶

Taktiikan laitokselle on ollut kokeilussa kaksi vuotta muista ainelaitoksista poikkeava opintopalauteen keruujärjestelmä (ks. LIITE 7). Kokeilun tarkoituksena on ollut testata, soveltuisiko järjestelmä kaikille ainelaitoksille. Järjestelmän mukaan palaute kerätään sekä opiskelijoilta että opettajilta. Lisäksi kurssin vastuopettaja arvioi osan asioista itse ja laatii budjetin kurssille, joka otetaan budjetointitarkkuuden arvosanana huomioon palautteen kokonaisarvosanassa. Palaute kerätään erillisellä tiedonkeruulomakkeella ja käsitellään JOTOS-järjestelmällä. Taktiikan laitoksen opettajan mukaan budjetointitarkkuuden arviointi on järjestön, sillä jos budjetti alitetaan, niin se vaikuttaa alentavasti kokonaisarvosanaan. Tämän takia budjetointitarkkuus on nykyään asetettu kiinteäksi arvoksi. Haastateltavan mukaan ongelmien takia järjestelmän ottaminen koko Maanpuolustuskorkeakoulun käyttöön on hylätty, mutta laadittuja lomakkeita käytetään kuitenkin edelleen taktiikan laitoksen opintopalauteen keruussa.²³⁷

Sotahistorian laitos käyttää jokaiselle kurssille erikseen räätälöityä opintopalautelemaketta (ks. LIITE 8). Lomakkeessa on aluksi kuvattu, mikä oli kurssin aihe ja tavoitteet. Tämän jälkeen pyydetään opiskelijaa arvioimaan kurssia väittämien perusteella asteikolla 1–5 sekä antamaan vapaata palautetta sotahistorian laitokselle. Arvosanaväittämiin on valittu sellaisia ai-

healuita, joista halutaan palautetta ja joita halutaan kehittää.²³⁸ Tutkijan mielestä lomakkeen malli on hyvä. Se on nopea ja vaivaton täyttää, mutta toisaalta ehkä liian pintapuolinen.

Sotatekniikan laitos on räätälöinyt omat opintopalautelomakkeensa samalla tavalla kuin sota-historian laitos, mutta on malliltaan vielä yksinkertaisempi (ks. LIITE 9). Tutkijan mielestä lomake ei aktivoi opiskelijaa antamaan kuin numeerisen arvosanan. Sotatekniikan laitoksen opettaja ei haastattelun aikana pystynyt kuvailemaan opintopalautelomakkeen sisältöä, mikä hänen mielestään johtuu siitä, että hän ei pidä palautteen keräämistä kovinkaan tärkeänä asiana matemaattisten aineiden opetuksen suunnittelussa.²³⁹

Ainelaitoksilla on käytäntönä, että kurssin vastuupettaja kerää, käsittelee ja kokoaa palautteen. Kuten eräs haastateltavista ilmaisi sen selkeästi:

”Meillä on hyvin selvä vastuunjako [palautteen käsittelystä] ainelaitoksella...eli meillä on pääopettaja joka vastaa kaikesta opetuksesta...ja sit on kadettien pääopettaja, joka olen minä ja tota mä sitten vastaan kadettien opetuksesta ja sen palautteen rakentamisesta, keräämisestä, analysoinnista, tiedottamisesta eteenpäin ja liitän sen meidän tulosraporttiin aina vuosittain.”²⁴⁰

Palautteen kokoamisessa on havaittavissa erilaisia toimintatapoja. Ensimmäiseksi jokainen haastattelija kertoi kokoavansa numeerisen datan keskiarvoksi. Sen jälkeen kootaan opiskelijoiden havainnot teemoittain ja opettajien omat havainnot.

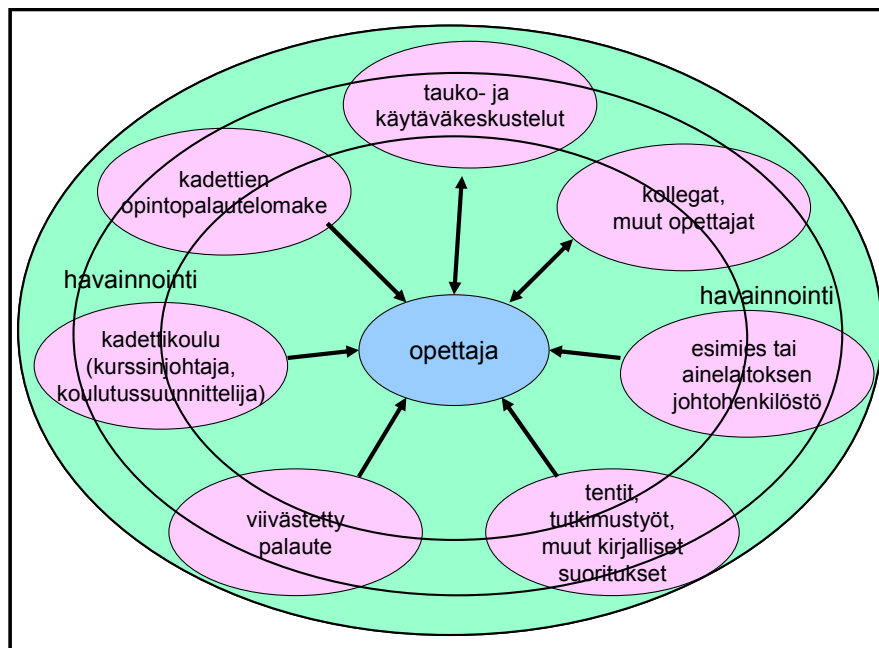
”...vaikka se[palautte] siitä luettuna on vain niinkun lause tai virke tai sana, mutta sitten kun niitä kootaan, niin sitten sieltä saadaan kiinni välitön palaute.”²⁴¹

Osa haastateltavista kokoaa opiskelijoiden palautteista erikoisuuksia ja poikkeavia mielipiteitä, osa taas kokoaa ne mielipiteet, jotka toistuvat palautteissa. Osa haastateltavista kertoi, että palaute käsitellään huolellisesti keskustellen ja analysoiden muiden ainelaitoksen opettajien kanssa. Ainelaitoksen palautekulttuurilla voidaan katsoa olevan suuri vaikutus. Etenkin ainelaitoksen johdon asenne palautteen tärkeydestä ohjaa opettajia käytännön palautetyössä.

”...siitä [palautteesta] keskustellaan ihan yleisesti...niinkun sotilaspedagogiikan pääopettajan kanssa, ryhmänjohtaja kanssa myös laitoksen johtajan kanssa, et jos siellä on ollut sellasia niinkun kohtia mitkä koskettaa häntä...ja tietysti myös laitoksen professorin kanssa...niin hän on kiinnostunut aina siitä palautteesta...”²⁴²

”...ja se[palauttekoonnos]...esitellään ja annetaan kunkin opintojakson opettajille, pääopettajalle ja johtajalle, ja meidän johtaja lukee sen tosi tarkkaan, et sillä tavalla, että hän jopa merkitsee sinne yliviivauskynällä ne kohdat mihin haluaa että me kiinnitetään huomio...”²⁴³

Kertomukset palautetunnuslukuineen liitetään ainelaitosten vuosittaiseen tulosraporttiin, joka jaetaan yhteisjakeluna pääesikuntaan ja Maanpuolustuskorkeakouluun. Tulosraportit ovat siis kaikkien luettavina puolustusvoimien sisäisessä verkossa. Kertomus käsitellään sotakoulukouksessa ja opettajakokouksissa palautteiden numeeristen arvojen ja tärkeimpien havaintojen tarkkuudella, mutta haastattelijat eivät ymmärtäneet niiden tarkoitusta opetuksen suunnittelu-työssä. Koulutussuunnittelijan mukaan tällainen ainelaitosten välinen numeroiden vertailu aiheuttaa vääränlaista kilpailua.²⁴⁴ Kaikkien haastattelujen mukaan pelkkien numeroiden perusteella on vaikea tehdä johtopäätöksiä.



Kuva 14. Haastattelijoiden näkemykset opintopalautejärjestelmän muodoista ja havainnoinnista.

Haastatteluissa opettajat korostivat opintopalautejärjestelmän muodostuvan muustakin kuin palauteformakkeesta (ks. kuva 14). Palaute saadaan myös tauko- ja käytäväkeskusteluista opettajan ja opiskelijan välillä, keskusteluista kollegojen ja ainelaitoksen johdon kanssa, kadettikoulun palautteesta, viivästetystä palautteesta, kurssin arvioinneista, tutkimustöistä sekä muusta kirjallisesta palautteesta. Palauteen vastaanottamisessa haastateltavat korostivat palautteen havainnointitaitoa. Havainnoin todettiin olevan yksi tärkeimmistä taidoista palautteen käsittelyssä.

Kuvassa 14 on havainnollistettu soikioilla opettajan havainnointitaidon merkitystä saadun palautteen määrään. Mitä huonommin on vuorovaikutuksessa eri sidosryhmien kanssa, sitä pienempi on soikio. Silloin saa myös vähemmän palautetta omasta toiminnasta. Vuorovaikutus korostuu erityisesti keskusteluissa. Haastatteluiden perusteella ei tullut kuitenkaan selville,

kuinka tehokkaasti näitä muita menetelmiä käytetään, miten paljon niillä on vaikutusta opetuksen kehittämistyössä ja kuinka paljon havaintoja raportoidaan tulosraporttiin. Seuraavassa luvussa keskitytäänkin tutkimaan kerätyn opiskelijapalautteen sisältöä ja sen hyödyntämistä.

5.3 Opiskelijapalautteiden sisältö ja hyödyntäminen

Haastateltavien mukaan opiskelijat antavat hyvin vaihtelevaa palautetta kurssin sisällöstä, opetustavoista ja kurssin kokonaisuunnistumisesta. Eniten palautetta tulee kuitenkin sellaisista kurseista, jotka opiskelijat ovat kokeneet huonoina. Opiskelijoiden palautteet ovat välillä liian heterogeenisiä opetukseen liittyvistä asioista, jotta niitä pystyttäisiin hyödyntämään. Erään haastateltavan mukaan opettajat eivät voi miellyttää kaikkia, vaikka haluaisivatkin.

Opiskelijoiden antamat palautteet sisältävät yleensä kehuja tai kritiikkiä kurssin sisällöistä, opetustavoista tai opettajan persoonasta. Parannusehdotukset sisältävät palautetta aikatauluisista, luentomateriaalista, kurssin vaativuudesta, kirjallisuudesta, työmuodoista, kurssin arvioinnista ja opetusmenetelmistä. Eräs haastateltava totesi, että opettajan taito kysyä palautetta vaikuttaa suuresti palautteen sisältöön:

”...tietysti se että miten sitä palautetta kysytään, jos annetaan tyhjä paperi ja sanotaan et kirjoittakaa nyt plussat ja miinukset, niin siellä tulee paljon käyttökelpoista palautetta, mut sit tulee paljon myös käyttökeltotonta palautetta, et mitä paremmin sen palautteen kysymystenasettelu on tehty niin sitä käyttökelpoisempaa se on.”²⁴⁵

Haastateltavien mukaan opiskelijapalaute voi olla sisällöltään enemmän tai vähemmän käyttökelpoista. Palaute nähtiin tärkeänä osana opetuksen kehittämistyötä ja miltei poikkeuksetta kaikenlainen palaute nähtiin arvokkaana.

”Semmosta kun arvotonta ja arvokas palaute, sellasta ei oookkaan. Jokaiseen oli se [kadetti] sitten mitä tahansa siellä kirjottanut niin sillä on oma merkityksensä, koska se on siihen [palautealomakkeeseen] kirjoitettu. Hänellä on tavallaan jonkinlainen...ajatusmaailma siitä ollu et ei sitä niinku turhaan kirjota omakohtaisia havaintoja tai kehitysehdotuksia vaan huvinvuoks, vaan kyllä ne pitää ottaa tosissaan... sitten vaan siitä niinku pitää pystyä analyttisesti muodostamaan selkeä koonnos, mihinkä suuntaan ollaan menossa.”²⁴⁶

Erään haastateltavan mukaan opiskelijan antamaan palautteen sisältöön vaikuttaa erityisesti opettajan ja opiskelijan vuorovaikutustaidot. Jos vuorovaikutus ja luottamus ovat opettajan ja opiskelijan välillä kunnossa, niin palaute on silloin parempaa kuin niin sanottu pakkopalaute.

Arvottomaksi palautteeksi nähtiin kadettiopiskelijoiden kirjoittamat tunnekuohut, loukkaukset ja solvaukset luennoitsijoista. Tällaista palautetta ei oteta huomioon palautekoonnosta tehtäessä, vaan se jätetään huomiotta. Haastateltavat painottivat näiden tapausten olleen kuitenkin erittäin harvinaisia.

”...mutta jos joskus siellä mentäisiin, joissain tapauksissa on mentykin, joidenkin luennoitsijoiden henkilökohtaisien ominaisuuksien arviointiin niin ne menevät sellasen sensuurin läpi, että ne näkee ainoastaan minä, pääopettaja ja johtaja, mutta niitä ei sitten laiteta näihin tiivistelmiin, eikä niitä anneta muille opettajille luettavaksi.”²⁴⁷

Tutkija teki mielenkiintoisen havainnon haastattelujen perusteella. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että saavat palautetta, mutta opiskelijoiden antamalla palautteella nähtiin olevan hyvin vähän vaikutusta opetuksen suunnittelutyössä. Haastateltavat pystyivät antamaan tähän useita eri syitä. Jokainen haastateltava kertoi tärkeimmäksi syyksi opiskelijan antaman palautteen kohdistumista lähinnä opetuksen resursseja (aika, toimintaympäristö) kohtaan. Haastateltavien mukaan tällaista palautetta on hyvin vaikea hyödyntää, koska sen kritiikki ei kosketa heidän opetustyötä vaan kadettikoulun antamia resursseja. Lisäksi resursseja koskevaa palautetta on välitetty kadettikoulun suuntaan tuloksetta. Erityisesti kritisoitiin kursseja suunnittelevia henkilöitä ja suunnattiin opetuksen suunnitteluvastuuta kadettikoululle.

”Opiskelijoiden tulisi ymmärtää, että ainelaitokset toimivat täällä matriisiorganisaatiossa aika sidotuina käsin eli meille annetaan viikko-ohjelma, jota on jo täytetty kielillä ja liikunnalla. Sitten sanotaan että täyttäkää aukot, ne on teille...et niitten tuntien sisällä me pystytään palikoita liikuttelee...et tään pitäis opiskelijankin ymmärtää. Kirjoita se hyvin siihen tutkielmaan, sillä tästä me annetaan jatkuvasti palautetta ainelaitokselta kurssinjohtajalle, mut siitä huolimatta vuodesta toiseen [kurssinjohtaja] kopioi vanhat pohjat ja tekee sen niinkun ennenkin... Ja mä en ymmärrä minkä takia nää toiveet ei kohtaa koska kyse ois vaan suuremmasta työstä ja tarkemmasta suunnittelusta...helppohan se on kurssinjohtajan ottaa vanha pohja, kun aiempikin kurssi on valmistunut sillä pohjalla...mut tässä kurssinjohtajien tulisi katsoa vähän peiliin et miten asioita suunnittelee...”²⁴⁸

Toinen tärkeä kokonaisuus, jolla ei nähty olevan vaikutusta opetuksen suunnitteluun, oli opiskelijan vähäinen kokemus opetettavasta asiasta. Haastateltavat pitivät tärkeänä, että opettajien pitää tietää opetuksen sisältö ja osata katsoa tulevaisuuden tarpeita suunniteltaessa opintokokonaisuuksia. Tulevaisuuden tarpeita suunniteltaessa nähtiin tärkeämpänä viivästetty palaute, joka saadaan työelämässä muutaman vuoden olleilta entisiltä opiskelijoilta. Heidän palautetta pitäisi käyttää paljon enemmän kuin opintopalautetta.

”...mutta ne [opetettavat asiat] tulee ymmärykseen kolmen vuoden päästä, ja tää kolme vuotta on mun mielestä tärkeitä että sillä palautella joka teijän kurssilta kerätään kahden vuoden päästä niin silloin oi-

keesti merkitystä, etkun sä toukokuussa varapäällikkönä toteat että okei oli näistä sitten oikeesti niinku hyötyä ja sit annat palautteen, sillohan me tiedetään mitä meidän pitäis opettaa ja mitä ei. Nää on tämmösiä niinkun mun isoja henkilökohtaisia kehittämisajatuksia, niin että et tota sillon tätä opetusta kehitettäis ja sisältöjä kehitettäis kokonaisvaltasesti eikä vain sillä tavalla että se välillä suuntautuu tuonne ja välillä mennään eri suuntaan...”²⁴⁹

Eräs haastateltava kertoi, että he tietävät saavansa opiskelijoilta huonompaa palautetta, kun eri ainelaitosten harjoituksia yhdistetään, mutta käytännön opetustyössä on opiskelijan havaittu oppivan ja ymmärtävän paremmin. Heterogeenisyys näkyy haastateltavien mukaan palautteen ristiriitaisuuksina, osa opiskelijoista antaa positiivista palautetta ja osa kritisoi opetuksen menetelmiä.

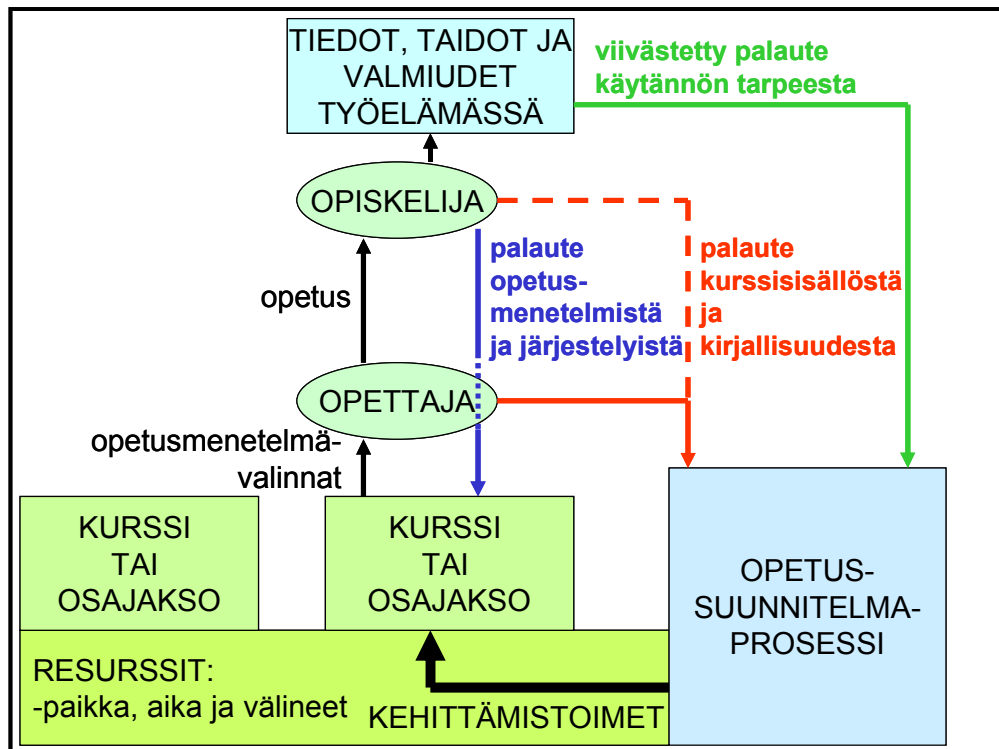
”Paras esimerkki on meidän pataljoonan puolustuksen maastopäivä ja siitä annettu palaute. Siellä on kerran lähdetty juoksemaan sen [palautteen] perään. Kyseessä on se, että millä sinne pitää mennä...niin mentiin linja-autolla, jonka jälkeen kadetit ilmotti, et he haluais mennä pakettiautolla kun linja-autosta ei näe mitään. Sitten mentiin pakettiautolla, jonka jälkeen tuli palautetta, et miks ei mennä polkupyörällä kun pakettiautosta ei näe mitään. Sitten mentiin polkupyörällä, jonka seurauksena kysyttiin, et miks mennään polkupyörällä kun siinä väsy et eikö voitais mennä linja-autolla...ja niin edes päin tälleen se oravanpyörä pyörii. Että jos sitä lähtee juoksemaan [palautteen perässä] niin ehkä just pitäis itsekin ajatella.”²⁵⁰

Opiskelijapalautteiden perusteella tehdyt suurimmat muutokset ovat koskeneet opetustapoja, opetusmenetelmiä, opetettavien asioiden painotusmuutoksia ja opetusmateriaalia. Opiskelijoiden toiveista on myös vuorovaikutusta lisätty kursseilla. Lisäksi muutoksia opetettavan asian ja tenttikysymysten välillä on tehty opiskelijoiden saamien arvosanojen perusteella.

”...opetuksen sisällön osalta [tehdään muutoksia] jos siellä on jotain sellaisia selkeesti esille tulevia vaikeaselkosia asioita. Niin niitä pyritään aukasemaan paremmin ja edelleen jos siinä opetuksen sisällössä on sellasia asioita, jotka on meidän tietämättä tullu jo monessa yhteydessä esille...se että jos olisi järkevä ryhmitellä tai rytmittää opintoja eri tavalla...se on opettajan ammattitaitoa lukea sitä joukkoa...et jos on pitäny oppitunnin ja toteaa että tää nyt ei purru, se oppi ei menny perille, niin on se syytä pohtia siirrytäänkö seuraavaan, vai pitäisikö sitä asiaa sitten vielä käydä niin että edes se saavutetaan jota on opetettu...se on niinkun ehdoton vaatimus mun mielestä...ei voi tehdä läpivientiä, joka sitten runnotaan sellasenaan.”²⁵¹

Tutkija on hahmotellut haastattelujen perusteella opiskelijapalautteen hyödyntämisestä kadettiopetuksessa kuvassa 15. Suunnittelutyö alkaa opetussuunnitelmatyöstä, jossa määritellään opintojaksojen sisältö, kirjallisuus, paikka ja aika. Sen jälkeen opettaja suunnittelee opetuksen toteutuksen ja valitsee sopivimmat opetusmenetelmät. Opetuksen aikana ja sen jälkeen opiskelija antaa palautetta, joka käsittelee lähinnä opetuksen järjestelyitä ja menetelmiä. Palaute

sisältää myös oman oppimisen palautteen. Opiskelijalta voi saada palautetta myös kurssin sisältöön ja kirjallisuuteen liittyen, mikä vaikuttaa opetussuunnitelmatyöhön. Opettajat antavat kuitenkin varsinaisen opetussuunnitelmapalautteen. Lisäksi opiskelijoilta kerätään valmistumisen jälkeen työelämä eli viivästettyä palautetta, joka vaikuttaa lähinnä opetussuunnitelma-prosessiin.



Kuva 15. Tutkijan näkemys opiskelijapalautteen hyödyntämisestä.

5.4 Opintopalautelomakkeen käyttö opetuksen laadun mittaamisessa

Haastateltavilta kysyttiin, että millaisia mittareita eli millaisia tavoitteita opetukselle on asetettu. Opetuksen laaduksi määriteltiin hyvin selkeästi opiskelijan oppimisen näkökulma. Haastatteluista tuli ilmi, että opettajat määrittelivät opetuksen laadun vähimmäisvaatimuksina. Tällaisia olivat asetetut oppimistavoitteet ja tentin hyväksytty suoritus.

”...miten me halutaan että se [opetuksen laatu] näkyy, niin on tavoitteellinen oppimistulos eli meille on toissijaista se, mitä opiskelija ajattelee sisällöstä, kun hän vain oppii. Ajattelee hän siitä hyvää tai huonoa, ajattelee hän sen vaikeena tai helppona, se on toissijaista. Oppimistavoitteet kun on asetettu, niin se on kaikista tärkeintä. Kun opiskelija lähtee pois sieltä kurssilta tai valmistuu aikanaan sellaisilla tiedoilla, että hän pystyy oikeesti käyttämään niitä.”²⁵²

”...meidän tavoite olis saada jokainen meidän kadetti innostumaan itse opiskelemaan tätä aihetta, et se on oikeestaan meidän tavoitteena.”²⁵³

”...tärkeimpänä mittarina on se, että tota niin...niin...hylättyjä arvosanoja ei tulisi.”²⁵⁴

Yleisesti voidaan todeta, että haastateltavat keskittyivät enemmänkin kritisoimaan voimassa olevaa palautelomaketta (ja sen numeerisia arvoja) kuin arvioimaan oman opetuksen tavoitteita. Niillä laitoksilla, joissa ainelaitoksen johto on kiinnostunut saadusta palautteesta, nähdään myös opettajaportaassa numeeriset arvioinnit tärkeinä. Näillä ainelaitoksilla on todennäköisesti opetuksen laatu sisäistetty hyvin. Lisäksi haastateltavat pitivät opetuksen laadun mittaamista vaikeana tehtävänä, koska opettaminen itsessään on niin monisäikeinen tapahtuma.

”Musta se on aika järjetöntä että pitää saada joku taso, sehän riippuu tasan siitä, et miten kysytään ja nää tämmöset tietystä esikunnista tulevat kriteerit...Sitä tasoa ei olla määritelty tämmösenä tavoiteltavana kriteerinä. Koulun tasollahan on tämmösiä toiveita käsittääkseni olemassa, mut ei täs laitoksen tasolla oo.”²⁵⁵

Maanpuolustuskorkeakoulussa on ohjeistettu opintopalautelomakkeen numeraalisen palaute-tiedon keskiarvoksi 3,7. Tämä raja on pyrittävä saavuttamaan aina opetuksessa.²⁵⁶ Ohjeistetulla opintopalautelomakkeella kysytään 9 kysymystä oman opiskelun ja oppimisen arvioinnista ja 10 kysymystä opetuksen ja ohjauksen arvioinnista. Erään haastateltavan mukaan palautelomakkeessa olevat opiskelijan oman oppimisen väitteet ovat niin huonoja, että siitä tulevaa keskiarvoa ei yleensä huomioida kurssin yleisarvosanaa luodessa.

Näitä kysymyksiä arvioidaan viisiportaisella asteikon mukaisilla numeroilla, joista muodostetaan keskiarvo. Saatu keskiarvo perustuu likertin viisiportaisen asteikon mukaiseen kysymys-sarjaan, jossa vaihtoehtoina ovat 5 = täysin samaa mieltä, 4 = osin samaa mieltä, 3 = en osaa sanoa, 2 = osin eri mieltä ja 1 = täysin eri mieltä (ks. LIITE 4). Lisäksi kysytään opetuksen ja ohjauksen kehittämistä avovastauskysymyksiä, joihin opiskelijat voivat vapaasti kirjoittaa kehittämisideoita ja muita havaintoja. Näistä kysymyksistä ei muodosteta numeerista keskiarvoa.

Haastateltavien mukaan likertin asteikon mukaisella lomakkeella saadaan vääriä tuloksia, koska likertin asteikko on järjestysasteikko, josta ei voida teoreettisesti tarkasteltuna laskea keskiarvoa. Ongelmana tässä yhteydessä on se, että voidaanko mielipiteitä mitata samalla tavalla kuin esimerkiksi matkaa metrinmitalla. Toisin sanoen, kuinka kaukana eri mielipiteet ovat toisistaan, ja voidaanko niiden ero kuvata numeroarvoilla.

Ainelaitoksista ainoastaan sotahistorian laitos ja koulutustaidon laitos käyttävät arviointias- teikkona mielipideasteikkoa. Toisaalta koulutustaidon laitos on muuttanut asteikon uuteen pa- lautelomakkeeseen arvosana-asteikoksi (ks. LIITTEET 5 ja 8). Muut ainelaitokset käyttävät arvosana-asteikkoa, jolloin opiskelija ennemminkin arvioi kuin antaa mielipiteensä kysyttä- västä asiasta.

Ainelaitosten saamat opetuksen palautearvot vaihtelevat suuresti. Toisaalta haastateltavat tun- tuvut luulevan, että he saavat parempia arvosanoja, kuin oikeasti saavat. Maanpuolustuskor- keakoulun vuosiraportin mukaan vuonna 2005 opiskelijapalautteen keskiarvo kaikkien aine- laitosten kesken on ollut 3,5.²⁵⁷

”4,2–4,4 välissä, siinä se on pyöriny mulla opetuksessa.”²⁵⁸

”Kyllä se on pääsääntöisesti ollu yli 3,7 taktiikan harjoituksissa. Se vaihtelee pikkusen mutta on se ollu yli neljänkin.”²⁵⁹

”...nykyään se on 4.2–4.4 välillä...mut sen eteen on tehty töitäkin...ja kaikki palautteet on nähtävissä, jos ei joku niitä usko niin ne on arkistoitu meidän laitoksella nimellä ja nimettömänä.”²⁶⁰

”Mä en nyt muista onko se meillä laitettu 4,1 vai 4,2 se numeraalisen tavoitteen palaute.”²⁶¹

”Keskiarvoa en oo oikeestaan koskaan...koskaan katsonu, mutta sanotaan että se on vaihteluvälillä 3,8–4,5.”²⁶²

”Se on siinä 3,5 kieppeillä, se vähän vaihtelee kurssista ja opettajasta riippuen...”²⁶³

Haastattelujen perusteella ei selvinnyt, millaisiin toimenpiteisiin ryhdytään silloin, kun tavoit- etasoa ei saavuteta. Osa haastateltavista arvioi mahdollisia toimenpiteitä, jos tavoitteita ei saavuteta. Osa ei pitänyt sitä kovinkaan vakavana, jos tavoitteita ei saavuteta.

”Kokonaisuutena laitoksella niin ei ole ruodittu niinkun yksittäisen harjoituksen tarkkuudella, sit ne on opettajaryhmän sisällä käsitelty ja katottu et mistä voisi johtua ja niin surulliselta kun se kuulostaa, niin aika usein päädytään siihen, että edelleen nää meidänkin kyselyt on mielipidekyselyitä, joissa opiskeli- jat ovat tehneet vääriä tulkintoja...et se paistaa aika monesta paperista niin sanotusti läpi.”²⁶⁴

”En tiedä, sitä ei oo vielä tapahtunu, mutta se saattaa tietysti tapahtua ja silloin meillä on ollu sellanen avoin tapa, että jos jokainen tekee parhaansa, niin eihän sille mitään voi. Yks meidän laitoksen korkea- arvoisimmista henkilöistä sanonu että luentojen ei oo tarkoitus olla esimerkiksi viihteellisiä, jotta niistä saataisiin parhaat mahdolliset palautenumerot vaan luentojen tarkoituksena on opettaa.”²⁶⁵

Haastateltavien asenne palautteen keräämiseen ja käsittelyyn oli kuitenkin positiivista, vaikka palautteen perusteella tehtävää opetuksen laadun mittaamista ja sen sisältöä kritisoitiinkin. Seuraavassa luvussa esitellään ne kehitysideat, joita haastateltavat pitivät tärkeinä palautejär- jestelmän kehittämisen kannalta.

5.5 Haastateltavien kehitysideoita ainelaitosten opiskelijapalautekäytäntöihin

Haastatteluissa tuli esille, että tärkeimpänä kehittämiskohteenä palautejärjestelmässä on opintopalautelomakkeen kehittäminen. Jokainen haastateltava kritisoi tämän hetkisiä opintopalautelomakkeita ja sen perusteella tehtävää arviointia. Erityisesti likertin asteikon mukaista opintopalautelomaketta oltiin halukkaita muuttamaan.

”No toi tiedonkeruulomake ja sen palaute tavallaan järjestelmän ajanmukaistaminen ois ensisijainen juttu ja tota kysyttäs niitä asioita, jotka hyödyttää ainelaitosta ei niinkään niitä, jotka hyödyttää yleisesti kaikkia tai jää hyödyttämättä kaikkia. Kysymyksiä ei saisi olla liian paljon palautteessa, muutama ydinkysymys antaa riittävän palautteen eli tota jos kysytään 25 asiaa niin silloin palautteessa se olennaisin häipy sinne jonnekin niiden 25 kysymyksen sisälle.”²⁶⁶

”No mekaanisista numeraalisista arvosanoista pitäis päästä eroon, se ei voi olla meillä tulosmittarina, että onko se 3,5 vai 4,5 koska se ei todellisuudessa kerro siitä laadusta oikeasti mitään.”²⁶⁷

Eräs haastateltavista siirtäisi palautejärjestelmän kokonaan sähköiseen muotoon kadettikoulun sisäiseen verkkoon. Samalla hän pohdiskeli, että tällaisella järjestelmällä ei varmaan saada yhtä paljon palautetta, mutta sen sisältö voisi olla monipuolisempaa.

”... varmaan se [verkkopohjainen palautekysely] on meillä sinällään edessä et tää menee sitten sähköseen muotoon niin että en osaa ottaa mitenkään kantaa miten se olis parhaiten tehtävä...se että tunnilla tai kokeessa annetaan kaikille joku lomake...sehän pitää huolen et tää palaute tulee kaikilta eikä se jää opiskelijan oman aktiivisuuden varaan...et joku tämmönen vaikka niinkun nettikeskustelu, foorumi voisi olla semmonen palauteareena johon vois sitten opiskelija anonyymisti antaa tämmösiä havaintoja jossa myöskin ois opettajan vastavuorovaikutukselle mahdollisuus...”²⁶⁸

Haastateltavat toivoivat, että kirjallisen palautteen keräämistä vähennettäisiin ja palautekeskusteluja lisättäisiin, koska liian usein kerätty palaute lisää laadutonta ja hyödytöntä palaute-tietoa. Palauteilaisuuteen toivottiin opiskelijoiden lisäksi osallistuvan muita opettajia, ainelaitoksen esimiehiä ja kadettikoulun edustajia.

”Sanotaan, että se mihin käsittääkseni muualla on, tai ainakin osalla laitoksista on jo menty että me ei otettais joka ikisestä harjoituksesta kirjallista palautetta, koska siinä on selvästi havaittavissa tietynlainen kypsymisreaktio oppilailla ... Mut se on ehkä se suurin että ei otettais kirjallisena niin usein palautetta vaan pidettäis keskustelutyypinen palauteilaisuus heti sen tapahtuman jälkeen tai tapahtuman aikana.”²⁶⁹

”...opetuksen lopussa olisi palautekeskustelu ja mahdollisuuksien mukaan siihen palautekeskusteluun osallistuis vielä pääopettajakin niin sillä on selkeesti opetuksen tasoa ja opetusta eteenpäin vievä vaikutus”²⁷⁰

...lisäksi suullisella ja sitä täydentävällä kirjallisella selkeällä analyttisellä opiskelijan tekemällä palautteella on enemmän merkitystä...²⁷¹

Osan mielestä opetuksen laatu varmistetaan valitsemalla opettajat huolellisesti. Opettajien ammattitaitoa kuvattiin enimmäkseen kokemuksen kautta, osan mielestä opettajilla pitäisi olla vähintään ylempi korkeakoulututkinto, että voitaisiin säilyttää hyvä taso opetuksessa. Lisäksi kritisoitiin sitä, että upseeriopettajien urakierto on liian nopeaa suhteessa siihen, mitä pitkän-tähtäimen opetuksen suunnittelu vaatii. Samaan ongelmaan on ottanut kantaa myös korkeakoulujen arviointineuvosto auditoinnissaan vuodelta 2001. Raportin mukaan opetus on 2 - 3 vuotta kestävä opetusvirka on liian lyhyt. Auditoinnin mukaan opetusviran tavoitteeksi tulisi upseeriopettajille asettaa viisi vuotta.²⁷²

”Näkisin että upseeriopettajat valittaisiin sieltä kokeneemmasta päästä...”²⁷³

”Opettajien urakierto on liian nopea ja musta olis toivottavaa se, että opettajat olisivat väitelleitä.”²⁷⁴

5.6 Tutkimustulosten perusteella tehtyjä kehitysideoita palautekäytäntöihin

Kaikissa haastatteluissa toivottiin, että palautelomakkeella saataisiin sellaista palautetietoa, jota voitaisiin hyödyntää opetuksen suunnittelussa. Toisaalta laadunvarmistusjärjestelmä vaatii, että opetuksen laatua mitataan myös konkreettisilla numeroarvioinneilla. Tutkija on suunnitellut näiden kehittämisehdotuksien perusteella sellaisen palautelomakemallin, jossa otetaan huomioon eri sidosryhmien toiveet (ks. LIITE 10). Palautelomakemalli muodostuu rakenteeltaan kahdesta osasta. Ensimmäisessä osassa on kaikille pakollinen numeerinen arviointiosuus. Jokaisen osa-alueen arvioinnin tukena opiskelija voi käyttää toisen osan kysymyspankkia, joka on muodostettu samoista osa-alueista, joita opiskelija arvioi.

Ensimmäinen osa on koottu Tampereen teknillisen yliopiston²⁷⁵, Maanpuolustuskorkeakoulun ja Southern Cross Universityn²⁷⁶ palautelomakkeista. Arvosanat annetaan opetuksen toteutuksesta, opiskelijan omasta osallistumisesta ja oppimisesta, vuorovaikutuksesta sekä opintojakson tavoitteista ja sisällöstä. Numeerinen palaute annetaan kahden desimaalin tarkkuudella asteikolla, koska arviointi on silloin tarkempaa. Asteikko on muotoa: poor / huono = 1,00; 1,25;

1,50; 1,75, passable / välttävä = 2,00; 2,25; 2,50; 2,75, satisfactory / tyydyttävä = 3,00; 3,25; 3,50; 3,75, good / hyvä = 4,00; 4,25; 4,50; 4,75 ja excellent / erinomainen = 5,00. Lisäksi arviointiasteikon numeerisia arvoja on kuvattu laadullisin termein sekä englanniksi että suomeksi, jotta arvioitsijan olisi helpompi luoda kuva arvioitavasta aihealueesta. Tällä tavalla voidaan myös välttää pelkän keskimääräisen palautteen saamista.

Toinen osa on koottu Helsingin yliopiston käyttämistä 35 palautelomakkeista, jotka sisältävät yhteensä 400 erilaista väittämää²⁷⁷. Toinen osa muodostuu avoimista kysymyksistä, niin sanotusta kysymyspankista, josta palautteen kerääjä voi valita kurssiinsa sopivia kysymyksiä. Kysymyspankissa on aihealueittain yhteensä 39 kysymystä. Kysymykset on muotoiltu siten, että niihin ei voi vastata kyllä tai ei -vastauksilla. Pyrkimyksenä oli välttää -ko- ja -kö-päätteisillä verbeillä alkavia kysymyksiä, jotka passivoivat vastaamaan edellä mainitulla tavalla. Tarkoituksena on saada siis laadullista palautetietoa, ei määrällistä.

Tutkijan esittämällä lomakkeella saataisiin monipuolisemmin tietoa kurssin onnistumisesta ja kehittämisajatuksista. Lisäksi numeraalisen palautteen vaatiminen osa-alueittain kahden desimaalin tarkkuudella auttaisi palautteen tarkemmassa analysoinnissa kuin miten tällä hetkellä pystytään toteuttamaan. Numeerisen palautteen voi käsitellä joko manuaalisesti siirtämällä arvot lomakkeelta taulukkolaskentaohjelmaan tai käyttämällä JOTOS-järjestelmää. JOTOS-järjestelmän käyttö vaatisi kuitenkin sen hankintaa jokaiselle ainelaitokselle tai sen käytön keskittämistä esimerkiksi vastuunalaisen henkilön käyttöön kadettikoulun alaisuuteen. Numeerisia arvoja ei tulisi kuitenkaan käsitellä laadullisista avokysymyksistä irrallisena vaan niitä olisi verrattava ja analysoitava, kuinka hyvin ne tukevat toisiaan.

Uuden palautelomakkeen lisäksi voisi palautetta kerätä kokeilemalla kehittämistiimejä, opiskelijahavainnoijia, kehittämisseminaareja ja palautepäiviä. Kurssille valittu kolmen hengen kehittämistiimi koostuisi kurssin vetäjästä, yhdestä tulevan kurssin opiskelijasta ja yhdestä edellisen vuoden opiskelijasta. Tiimin tehtävänä olisi miettiä yhdessä ideoita kurssin parantamiseksi ja oppimisen tehostamiseksi. Tällä tavalla opiskelijoille muodostuisi kuva, että heidän palautteella on merkitystä opetuksen suunnittelussa.

Opettajat voisivat kokeilla opiskelijahavainnoijia eräänä palautteen keruumuotona. Menetelmän tarkoituksena olisi valita kaksi tai useampi opiskelijahavainnoijaa, joiden tehtävänä olisi seurata kurssin edistymistä, keskustella muiden opiskelijoiden kanssa kurssista ja raportoida havainnoista kirjallisena kurssinvetäjälle. Opiskelijahavainnoijat voisivat toimia myöhemmässä vaiheessa myös kehittämistiimin jäsenenä.

Palautejärjestelmää voisi kehittää pitämällä säännöllisiä kehittämisseminaareja tai palautepäiviä, joihin osallistuisivat opiskelijat, opettajat, ainelaitoksen johtohenkilöstö ja kadettikoulun koulutussuunnittelija tai kurssinjohtaja. Palautepäivät olisi helppo toteuttaa aluksi sotilaskäskynä, jolloin saataisiin kaikkien sidosryhmien edustajia paikalle. Myöhemmin palautepäiviä järjestettäisiin säännöllisesti ja tarpeen mukaan ainelaitoksen johdolla. Opiskelijoita voisivat edustaa oppilaskunnan hallituksen jäsenet ja kadettialiuupseerit eli kadettijohtajat syventävien opintojensa mukaan. Esimerkiksi taktiikan laitoksen kehittämispäiville osallistuisi taktiikan syventävien kadettijohtaja. Palautekeskustelujen yhteyteen voisi ottaa palautteen antamisen ja vastaanottamisen vuorovaikutuskoulutusta. Sen tarkoituksena olisi parantaa sekä opiskelijan että opettajan taitoja käsitellä palautetta.

Muut korkeakoulut ovat todenneet omissa tutkimuksissaan, että palautepäivät ovat tärkeitä palautekanavia opetuksen suunnittelussa. Erityisenä hyötynä on nähty opettajien ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen paraneminen. Palautepäivien nähdään vaativan vain vähän ainelaitoksen järjestelyjä ja resursseja ja usein niiden järjestämisestä ovat vastanneet opiskelijajärjestöt.

Vähintä, mitä kerätyllä ja analysoidulla palautteella pitäisi tehdä, on osoittaa sen hyödynnettävyys opetuksen suunnittelussa. Haastateltavat totesivat, että osajaksot on pakattu niin lyhyisiin ajanjaksoihin, että välipalautetta ei keritä hyödyntää meneillä olevan kurssin kehittämisessä. Toisaalta hyvin harva ainelaitos osoittaa opiskelijolle, että edellisen vuosikurssin antama palaute todella vaikuttaa opetuksen toteuttamiseen. Tutkija muistaa oman tutkintonsa ajalta ainoastaan yhden kurssin, jossa esiteltiin edellisen vuoden palaute ja sen perusteella tehdyt muutokset. Tämän palautteen esittely motivoi myös tutkijaa antamaan perusteluja kehittämisehdotuksia kurssin jälkeen. Toisin sanoen opiskelijapalautteen vaikutukset pitäisi tuoda paremmin esiin kuin mitä niitä on tuotu tähän mennessä. Vaikka muutoksia ei olisikaan tehty, niin silti olisi hyvä perustella opiskelijalle että miks ei ole tehty. Tällä tavalla voitaisiin myös ohjata opiskelijoita paremmin palautteen annossa.

6 POHDINTA

”Jotta palautteen keräämisestä saataisiin täysi hyöty yliopistossa, pitäisi systemaattisesta palautekäytännöstä tulla osa laitosten arkea... Keskeinen parannus palautekäytäntöjen kehittämisessä olisi mekanismin tekeminen näkyväksi laitoksen toiminnassa.”²⁷⁸

6.1 Johtopäätöksiä tutkimuksen tuloksista

Tässä luvussa yhdistetään käsiteltyjen lukujen teoriaa ja muodostetaan niiden perusteella johtopäätöksiä opetuksen laadun, strategiatyön ja opiskelijapalautteen teorioiden ja ainelaitosten käytäntöjen välillä. Luvun 3 tulosten perusteella voidaan todeta, että opetuksen laadun ja sen mittareiden määrittäminen ei ole yksinkertainen tehtävä, vaan siinä on otettava huomioon useita eri näkökulmia. Pelkkä yksioikoinen määrittely voi johtaa vääriin tulkintoihin, kuten seuraavassa esimerkissä tutkija yrittää siirtää Lillrankin liike-elämän laatumäärittelyt kadettikoulun tuotteeseen.

Jos sotatieteiden maisterin tutkinto määriteltäisiin valmistuskeskeisellä laadulla, niin laadukuudeksi riittäisi se, että opiskelijat läpäisisivät tutkinnon hyväksytysti minimiarvosanoin. Tuotokeskeinen sotatieteiden maisterin tutkinto tarkoittaisi, että siitä mitattaisiin ainoastaan ominaisuuksia, jotka erottelisivat hyvät tutkinnot huonoista. Arvokeskeisellä sotatieteiden maisterin tutkinnolla tarkoitettaisiin sen laadun suhdetta hintaan. Tällöin mitattaisiin esimerkiksi eri ainelaitosten tutkintoja toisiinsa. Kilpailukeskeinen sotatieteiden maisterin tutkinto tarkoittaisi sen vertaamista jonkin muun yliopiston saman tason tutkinnon laatuun. Asiakaskeskeinen tutkinto tarkoittaisi sen kykyä tyydyttää opiskelijan tarpeet ja halut, eli kuinka paljon opiskelija arvostaa saavutettua tutkintoaan. Ympäristökeskeinen tutkinto tarkoittaisi sen vaikutusta yhteiskuntaan ja luontoon. Tällöin mittarina olisi tutkinnon saavuttamiseksi kulutettujen luonnonvarojen määrä tai aiheutetut ympäristöhaitat.

Kuten esimerkistä voi todeta, niin määrittelyt olisivat liian pinnallisia ja yksipuolisia. Opetuksen laadun määrittely opetusministeriön laatukäsityksen kautta on ymmärrettävämpi, mutta se jää samalla tavalla irralliseksi, jos laatua ei voida konkreettisesti mitata. Lönnqvistin ja Mettäsensin ajatukset Tampereen yliopiston projektissa tuntuvat toimivilta, koska heidän muodostaman prosessin kautta opetuksen laadun määrittely ja mittaaminen toimivat myös käytännössä. Tästä voidaan päätellä, että opetuksen laadun määrittelyssä on olennaista ensin määritellä si-

dosryhmät ja sen jälkeen niiden kautta menestystekijät. Kun menestystekijät on saatu muodostettua, niin mittarit on suhteellisen helppo määrittää ja testata käytännössä.

Sidosryhmäajattelun avulla opetuksen laadun määrittelyyn saadaan syvyyttä. Tämä on myös ainut näkökulma, joka esiintyy kaikissa laadun määrittelyissä. Opetusministeriön laatuajattelussa se tarkoittaa tarkoituksenmukaisuutta, kun taas liike-elämän määrittelyissä se tunnetaan asiakaslaatuna. Sidosryhmäajattelun kautta voidaan opetuksen laatu määrittellä myös pedagogisesta näkökulmasta.

Kuten luvussa 3 todettiin, niin opetuksen laatu voidaan määrittellä mielekkään oppimisen (opiskelijan) näkökulmasta ja hyvän opetuksen (opettajan) näkökulmasta. Tutkimustulosten mukaan näyttäisi siltä, että saavuttaakseen opetuksessa hyviä oppimistuloksia, tulisi opettajan ottaa huomioon opiskelijat yksilöinä. Tämä tarkoittaa huolellista opetuksen suunnittelua, mikä taas vaatii opettajalta paljon näkemystä ja kokemusta opetuksesta ja oppimisesta. Opettajan roolia opetuksen laadun määrittelyssä voidaan siis pitää tärkeänä.

Maanpuolustuskorkeakoulun käyttöönotettava strategia korostaa entisestään opettajan roolia laadunvarmistustyössä. Strategian yhtenä teesinä on sen jalkauttaminen jokapäiväiseen toimintaan. Tämä tarkoittaa sitä, että strategia ohjaa opetustyössä tehtyjä valintoja entistä enemmän uusien opetus- ja arviointimenetelmien käyttöön. Opettajilta tämä vaatii jatkokouluttamista, mitä strategia-asiakirjassakin painotetaan. Voidaan siis olettaa, että laatutyötä on tulevaisuudessa yhä enemmän tehtävä ainelaitostasolla. Opetuksen laatuksiteerit eivät voi tulla silloin ylhäältä annettuna, vaan ne on muodostettava ainelaitoskohtaisesti eri tieteenalojen erikoisuudet huomioiden. Tällä tavalla ainelaitokset sitoutuvat paremmin opetuksen laadun tavoitteisiin, jolloin niiden mittaaminenkin olisi tarkoituksenmukaisempaa.

Tällä hetkellä strategia-asiakirja näyttäisi olevan vielä irrallinen osa opetuksen laatutyötä. Strategiakarttaan määritellyt strategian toteutumisen mittarit tuntuvat mittaavan vain vähän opetuksen tai tutkimuksen laatua. Tähän vaikuttaa oleellisena osana se, että opetuksen laatua ei ole määritelty tarkasti eri tieteenaloittain tai ainelaitoksittain. Lisäksi osa mittareista tuntuu mittaavan epäolennaisia asioita, jolloin niiden vieminen ainelaitosten opetuksen tavoitteiksi on hankalaa. Maanpuolustuskorkeakoulua ei vaivaakaan mittareiden puute, vaan se miten niiden tuloksia hyödynnetään.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin opetuksen laadun mittaamiseen opintopalautteen näkökulmasta. Opiskelijapalautetta pidetään yhtenä tärkeimmistä kadettiopetuksen laadun mittaami-

sen välineistä, koska sen käyttö on ohjeistettu tarkasti. Lisäksi palautteen keruu on erittäin säännöllistä. Tutkimuksessa käy ilmi, että Maanpuolustuskorkeakoulun eri ainelaitokset toteuttavat palautteen keräämistä palautekäslyn hengessä - palautetta kerätään ja sen tärkeimmät huomiot raportoidaan. Jokainen haastateltava myönsi toteuttavansa annettua käskyä, vaikka siitä ei välttämättä ole hyötyä opetuksen suunnittelussa. Tästä voidaan päätellä, että käskyssä tulisi ohjeistaa myös palautteen hyödyntäminen tarkemmin.

Kuten tutkimustuloksissa todettiin, niin ainelaitoksien välillä ei kuitenkaan käytetä yhtenäistä opintopalautelomaketta. Tärkeimpänä perusteluna oman palautelomakkeen luomiseen katsottiin olevan oman tutkimusalan erityinen luonne. Tutkija on osittain samaa mieltä Helsingin yliopiston tutkimuksen johtopäätöksen kanssa: ”Koska laitosten toimintatavat poikkeavat toisistaan, yhtä palautemallia ei voida esittää otettavaksi käyttöön koko yliopistossa.” Tutkijan mielestä on kuitenkin mahdollista luoda sellainen palautelomake, jolla on mahdollista kerätä palautetta jokaisella ainelaitoksella. Palautelomakkeessa pitää olla vain riittävästi valinnan vapautta. Erityisenä vahvuutena tällaisessa lomakkeessa on sen käyttökelpoisuus. Jopa saman ainelaitoksen kurssien sisältöjen ja toteutustapojen välillä on niin suuret erot, että samoilla kysymyksillä ei saada oikeanlaista palautetietoa. Sovittamalla kysymykset kerättävän kurssin toteutuksen mukaisesti saadaan palautetietoa oikeisiin kehittämistarpeisiin.

Uuden mallin mukainen lomake herättää varmasti kysymyksiä siitä, voidaanko lomakkeen numeerisia arvosanoja verrata ainelaitoksien välillä. Lomakkeen tarkoituksena ei ole asettaa ainelaitoksia kilpailuasetelmaan. Numeerisen arvosanan tarkoituksena on osoittaa kadettikoululle, että opetuksessa saavutetaan asetettu opetuksen laadun taso ja opetuksen laatua seurataan jatkuvasti. Lomaketta voidaan lisäksi kritisoida liian työlääksi tavaksi kerätä palautetta. On totta, että lomakkeella saadun palautteen käsittely vaatii enemmän resursseja kuin aiemmin, koska vastaukset ovat monipuolisempia. Mutta samalla ne ovat myös käyttökelpoisempia.

Tutkimuksessa havaittiin, että ainelaitoksilla on sisäisesti käytössä yhtenevät palautteen keruumenetelmät, mutta palautteen käytössä ilmenee poikkeavuuksia opettajien välillä. Jotkut opettajat pitävät palautteen keräämistä aikaa vievänä ja turhana toimintana oman opetuksen kehittämisessä, toiset opettajat taas analysoivat tarkkaan saamaansa palautetta ja kehittävät niiden perustella toimintaansa. Tutkimuksen tuloksista voi tehdä johtopäätöksen, että ne ainelaitokset jotka saavat hyvää numeerista palautetta, kehittävät myös eniten omaa toimintaansa. Opiskelijat antavat hyviä arvosanoja oppimisesta ja opetuksesta silloin, kun he uskovat oppineensa jotain tai opetus oli hyödyllistä tulevaa työtehtävää ajatellen. Tästä voidaan päätellä,

että opiskelijan yksilöllinen huomioiminen ja vuorovaikutuksen luominen opetustyössä parantaa oppimistuloksia. Hyviä tuloksia on saatu esimerkiksi sotahistorian laitoksen vuorovaikutteisesta draamaopetuksesta.

Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että palautteen sisällössä ja sen hyödyntämisessä on paljon kehitettävää. Palautteen antamiseen liittyy edelleen pakontunnetta ja vastaanottamiseen turhan työn tuntua. Palautteiden antaminen ilman, että siitä seuraa toimenpiteitä, on turhauttavaa. Turhautunut opiskelija antaa yleensä nopeasti palautteen, jotta pääsisi palautetilaisuudesta mahdollisimman nopeasti pois. Yleensä tällainen palaute on keskimääräisen, ”ihan kiiva” -palautteen antamista, mikä ei hyödytä ketään. Tähän voi vaikuttaa siten, että kerää palautteen esimerkiksi ennen tenttiä, jolloin opiskelija ei hyödy nopeasta vastaamisesta. Saatu palaute voi olla tällöin runsaampaa.

Turhautumista voi ehkäistä myös osoittamalla opiskelijoille palautteen vaikutukset käytännössä. Tällöin niin sanottu palautteen takaisinkytkettyminen motivoi opiskelijoita antamaan kehittävämpää palautetta. Ongelmana opiskelijoiden antamassa palautteessa on se, että se ei yleensä vaikuta enää suoranaisesti siihen opintojaksoon, josta on antanut palautteen. Tällöin palaute vaikuttaa seuraavan kurssin suunnitteluun. Opettajan tulisi siitä huolimatta esittää opiskelijoille jo kerätyn palautteen vaikutukset kurssiin, jolloin heille muodostuisi käsitys siitä, millainen palaute vaikuttaa suunnittelutyöhön. Opettajien pitäisi muistaa, että kerätty palaute ei ole vain opettajien omaan käyttöön, vaan tieto niistä pitää mennä myös opiskelijoille, muille opettajille, laitosjohdolle ja kadettikoululle.

Palautteen kerääminen voi tuntua turhalta silloin, kun palautteesta on luettavissa jatkuvasti samat opiskelijoiden kehittämiskohteet, joille ei ole pystytty resurssipulan takia korjaamaan. Toisena turhauttavana tekijänä nähdään sellainen opiskelijoiden antama palaute, joka ei koske annettua opetusta. Tästä voidaan päätellä, että opiskelijoita pitää ohjata ja opastaa tarkemmin palautteen annossa. Hyvin ohjeistetussa palautetilanteessa saadaan myös käyttökelpoisempaa palautetta.

Opiskelijoilta tulleita kehitysideoita on pyritty osittain aktiivisestikin toteuttamaan. Tärkeimpänä esteenä palautteen vaikutuksille nähtiin kadettikoulun toiminta. Kehitysideat ovat useimmiten koskeneet opetuksen resursseja (aika, opetustilat), joita ohjaa kadettikoulu. Aine-laitokset ovat välittäneet palautteen eteenpäin kadettikoululle, mutta toivottavia toimenpiteitä ei ole toteutettu. Palautteella näiltä osin ei nähty olevan mitään vaikutusta. Eniten toimenpitei-

tä aiheuttava palaute on sellainen, joka koskee kurssin opetusmenetelmiä. Näitä onkin pyritty aktiivisesti, mutta samalla kriittisesti arvioiden, toteuttamaan.

Tutkija olisi toivonut haastateltavien esittävän enemmän ja monipuolisemmin kehittämissideoita. Haastateltavien kehitysideoista suurin osa koski ainoastaan luopumista orjallisesta palautelomakkeen käytöstä. Tutkijan hämmästykseksi ainelaitokset eivät ole ymmärtäneet palautekäslyn mukaista valinnan vapautta. Vaikka ainelaitoksen vuosiraporttiin pitää liittää opetuksesta saadun palautteen keskiarvo, niin palautetta ei kuitenkaan tarvitse kerätä joka kurssilta. Pro gradu -seminaarissa kapteeni Jami Virta esitti tutkimukseen liittyen, että opettajien tulisi miettiä milloin on tarpeetonta opiskelijapalautteen kerääminen ja milloin olisi parempi käyttää opetuksen suunnittelutyössä viivästettyä palautetta.

Opettajat korostivat, että palautteen kerääminen on muutakin kuin opintopalautelomakkeen käyttöä. Ainelaitokset eivät kuitenkaan käytä näitä muita tapoja järjestelmällisesti, mikä voi johtua siitä että niiden käyttöä ei ole ohjeistettu tarkemmin. Luvussa 5.6 esitettyjä uusia palautteen keruumuotoja pitäisi kokeilla ainelaitoksilla, jolloin havaittaisiin mitkä keruumuodot sopivat parhaiten ainelaitoksen opetukseen.

6.2 Tutkimusprosessin ja luotettavuuden tarkastelua

Tutkimusprosessi on ollut opettava. Tutkija on harjaantunut tutkimuksen tekemisessä ja asiantuntemus tutkimuksen aihealueelta on kasvanut. Tutkimusprosessin alkuvaiheessa tutkijan vähäinen tietämys aihealueesta häittäisi tutkimuksen tekemistä, minkä takia aiheeseen piti perehtyä kaikista mahdollisista näkökulmista. Tutkimuksen edetessä monipuolinen perehtyminen aiheeseen auttoi tutkijaa valitsemaan ne oleelliset tekijät ja näkökulmat, jotka vaikuttavat opetuksen laadun määrittelyssä. Opetuksen laatuteorioiden määrittely ei ollut helppo tehtävä, sillä aiheesta on tehty suuri määrä erilaisia tutkimuksia eri näkökulmista. Tutkija onnistui omasta mielestään valitsemaan johdonmukaisesti ne näkökulmat, jotka tukivat tutkimustulosten saavuttamista. Erityisesti opetuksen laadun jakaminen hallinnolliseen ja pedagogiseen laatuäkemykseen auttoi käsittelemään tutkimusta johdonmukaisesti.

Tutkimusta pitää tarkastella kriittisesti validiteetin eli yleistettävyyden ja reliabiliteetin eli luotettavuuden kautta. Yleistettävyyden osalta tarkastellaan, saatiinko vastaukset tutkimuskysymyksiin, savutettiin tutkimuksen tavoitteet, kuinka yleistettäviä tutkimustulokset ovat ja

miten aikaisempia tutkimustuloksia ja teorioita on hyödynnetty. Luotettavuuden osalta pohditaan, onko aineisto kerätty, analysoitu ja tulkittu huolellisesti tutkimuskysymysten ympäriltä, onko tutkija toiminut eettisesti ja voitaisiinko tutkimuksen logiikkaa seuraten toistaa tutkimus.

Tutkimuksen alkuperäisenä tarkoituksena oli tutkia johtamisen näkökulmasta ainelaitosten opetuksen laatutyötä ja palautejärjestelmää kokonaisuudessaan. Tämä osoittautui vaikeaksi, koska Maanpuolustuskorkeakoulussa ei ole selkeästi määritelty laadunvarmistusjärjestelmää, sen dokumentointia ja kuinka se näkyy ainelaitosten käytännön toiminnassa. Tämä aiheutti tutkimuksen suuntaamista perusasioihin eli kuinka ainelaitokset keräävät ja hyödyntävät opiskelijapalautetta. Tutkimuksen rajaaminen onnistui, koska tutkimuksen aikana löydettiin seikoja, miksi ainelaitostasolla toimitaan siten kuin toimitaan.

Voidaan todeta, että tutkimuksella saatiin vastaus asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja kehittämissuhteita pystyttiin esittämään perustellen. Näin ollen tutkimuksella saavutettiin ne tavoitteet, jotka oli asetettu. Tavoitteen saavuttamista tuki onnistuneet tutkimusstrategian ja menetelmien valinnat. Tapaustutkimuksena tehty tutkimus auttoi ymmärtämään aihealuetta syvemmin ja se lisäsi tutkijan asiantuntemusta aiheesta. Teemahaastattelujen analysointi aineistolähtöisellä teemoittelulla auttoi saavuttamaan tutkimuksen tavoitteen paremmin.

Tapaustutkimusta on usein kritisoitu sen tulosten yleistettävyyden osalta. Kritiikin mukaan tulokset koskevat vain tutkittua tapausta, eikä niillä ole laajempaa tieteellistä arvoa. Kritiikin taustalla on käsitys, jonka mukaan tieteellisen tutkimuksen tavoitteena tulee aina olla tulosten tilastollinen yleistettävyys. Yleistettävyyden haittana nähdään lisäksi tutkijan subjektiivinen suhde tutkittavaan tapaukseen. Vastakritiikin mukaan tutkimuksen tavoitteena ei tarvitse olla aina tilastollinen yleistettävyys. Oleellisempaa on tapauksen ymmärtäminen. Lisäksi todetaan, että tapaustutkimuksessa päästään paremmin sisälle toisiinsa kytkeytyvien tapahtumien muodostamiin prosesseihin, ilmiöiden epätyypillisiin ominaispiirteisiin, vuorovaikutuksen mekanismeihin tai merkityksenantoon.²⁷⁹

Tässä tutkimuksessa yleistettävyyttä on parannettu vertaamalla tuloksia muiden yliopistojen vastaaviin tutkimuksiin. Tutkimustuloksien perusteella voi todeta, että Maanpuolustuskorkeakoululla on samanlaiset haasteet hyödyntää tehokkaasti opiskelijapalautetta kuin muilla yliopistoilla. Tutkimustuloksien apuna käytettyjen teemahaastattelujen tuloksia voidaan yleistää osittain koko kadettikoulua ja Maanpuolustuskorkeakoulua koskeviksi, koska haastateltavat edustivat kaikkia opetusta antavia ainelaitoksia ja heillä oli pitkähkö kokemus opetuksesta Maanpuolustuskorkeakoulussa. Tässä tutkimuksessa oli kuitenkin tärkeintä ymmärtää ainelai-

tosten palautteen käsittelymenetelmät ja tuoda esiin uusia kehittämisehdotuksia tulevaisuuteen.

Laadullisen tapaustutkimuksen validiteettia arvioidaan yleensä tutkimuksen aineiston, analyysin ja raportin luotettavuuden näkökulmasta. Luotettavuuden peruskriteereinä ovat vahva ja rikas kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, tulosanalyysistä ja raportoinnista. Lisäksi haastattelututkimusta tehtäessä aineisto on ulkoisesti validia silloin, kun haastateltava on ollut totuudenmukainen vastatessaan kysymyksiin.²⁸⁰

Tutkimuksessa hyödynnettiin runsaasti jo aiemmin ilmestyneitä tutkimuksia. Erityisesti muiden yliopistojen tulokset palautejärjestelmän toimivuudesta tukivat myös tämän tutkimuksen tuloksia. Tästä johtuen tutkimuksen tuloksista voidaan todeta samat kehittämispaineet parempaan laadunvarmistusjärjestelmään kuin muissakin yliopistoissa. Tutkimuksesta voi olla siis hyötyä erityisesti laadunvarmistusjärjestelmän ja palautejärjestelmän kehittämisessä. Teema-haastattelujen vastaukset tukivat tutkijan omia näkemyksiä palautteen keräämisestä ja käsitteystä, joten voidaan todeta haastateltavien vastanneen kysymyksiin totuudenmukaisesti.

Aineistolla todetaan olevan reliabiliteettia silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Tässä tutkimuksessa reliabiliteettia arvioitiin tutkimalla, vastaavatko tutkimustulokset tutkimuksen ilmiöitä ja ovatko johtopäätökset varmoja. Tutkimuksen johtopäätökset perustuvat tutkimuksen tutkimusstrategialla ja -menetelmillä saatuihin tuloksiin. Tuloksien tulkintaan ei tarvittu erillistä analyysimallia, vaan vastaukset saatiin suoraan analysoimalla kerättyjä tutkimuksia ja teemahaastatteluja. Tämä lisäsi myös tutkimusraportin luotettavuutta ja poisti subjektiivisuuden ongelmaa tutkijan kannalta. Tutkijalla ei ole henkilökohtaisia kytköksiä yhteenkään ainelaitoksista, mutta teemahaastattelujen osalta vastaukset ovat osittain tulkinnanvaraisia. Tuloksiin vaikutti tutkijan tekemät teemojen valinnat ja haastateltavien vastausten analysointi. Vaikutusta vähennettiin litteroimalla haastattelut sanasta sanaan, jolloin tulkintatarkkuus oli parempi. Haastattelujen tuloksia oli lisäksi helppo tulkita tarvittaessa uudestaan.

Tutkija toteutti lähdeaineiston hankintaa bibliometrisin keinoin. Jokaisen teoksen lähdeviittaukset käytiin läpi ja katsottiin, mihin teoksiin tutkimuksessa oli viitattu. Tämän jälkeen tutkija pyrki hankkimaan itselleen kyseisen primäärilähteen. Lähdeaineiston yleisenä kriteerinä oli hankkia enintään viidestä kuuteen vuoteen vanhoja opetuksen laatua ja palautetta koskevia teoksia ja tutkimuksia. Näitä vanhempien teoksien ja tutkimuksien tuloksia voidaan pitää vanhentuneina uusia laadunvarmistusjärjestelmiä laadittaessa. Lähdeaineiston hankinta onnistui hyvin, sillä tutkimuksessa oli käytössä uusimmat tutkimukset ja teokset. Lisäksi lähdeaineis-

ton voidaan katsoa olevan kattava, sillä se sisältää yli 100 teosta, tutkimusta tai muuta lähteaineistöä.

Tutkimuksen tuloksia voidaan pitää luotettavina, koska ensinnäkin haastateltavat olivat aidosti kiinnostuneita aiheesta ja sen kehittämisestä. Toiseksi tutkija onnistui objektiivisuuteen tutkimustulosten osalta, sillä tutkijan mielipiteet eivät tule esille tutkimuksen tuloksissa. Kolmanneksi johtopäätökset on muodostettu tieteellisin menetelmin hankituista tiedoista ja niiden analysoinnista.

6.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tutkimus motivoi tutkijaa niin paljon, että hän olisi kadettilupauksen hengessä valmis ” uuraamaan tulevaisuudessa osan työstään ja elämästään jatkotutkimukselle”. Tutkija havaitsi tutkimuksen avaavan jatkotutkimuksia aihealueelta, mitä voidaan pitää eräänä tutkimuksen ansiona. Tutkimuksen tuloksena kehitettyä opintopalautealomaketta pitäisi ehdottomasti testata kadettikursseilla ja miksei esiupseeri- ja yleisesikuntaupseerikurssillakin. Tämä tutkimustehävä kävi tutkijan mielessä tutkimuksen aikana, mutta opintopalautealomakkeen testaaminen vaatii jokaisen ainelaitoksen henkilöstön ja opiskelijan sitoutumista. Testaaminen edellyttäisi, että tutkimus tehtäisiin projektina, jossa sen ryhmään kuuluisi ainelaitosten johtajia, kadettikoulun koulutussuunnittelijoita, opettajia ja opiskelijoita. Nykyisen Pro gradu -aikataulun puitteissa ei ollut mahdollisuuksia toteuttaa kyseistä projektia, koska palautealomakkeen testaamiseen voi hyvin mennä aikaa puolesta vuodesta vuoteen riippuen toteutettavien kurssien aikatauluista.

Tutkimus motivoi myös varsinaisen laadunvarmistusjärjestelmän tutkimista, sillä opiskelijapalaute on olennainen osa opetuksen laadun kehittämistyötä. Varsinkin Balanced Scorecard -mittariston käyttöönoton seuranta ja tutkiminen suhteessa eri toimintoihin aiheuttaa varmasti tulevaisuudessa useita eri tutkimuksia. Tutkimuksessa tullut havainto ainelaitosten tyytymättömyydestä kadettikoulun suunnittelutyöhön ja ohjaamistoimintaan voisi olla pohjana tutkimustyölle, joka käsittelisi ainelaitosten ja kadettikoulun vuorovaikutteista opetussuunnitelmaprosessia. Siihen liittyvä ainelaitosten johtamiskulttuurin tutkimus syventäisi ja toisi esiin sellaisia asioita, joita ei todennäköisesti edes ainelaitoksen sisällä tiedetä. Esimerkiksi Maanpuolustuskorkeakoulun opetushenkilöstön vaihtuvuuden takia ainelaitoksilla ei muodostu kovin pysyviä omia ainelaitoskulttuureita.

VIITTEET

- 1 Pirsig R.: Zen and The Art of Motorcycle Maintenance. An inquiry into values. London 1976.
- 2 Liiten M.: Laadunvarmistus herättää ristiriitoja yliopistoissa. Helsingin Sanomat 15.2.2007, s. A 7.
- 3 Henttinen K.: Opiskelijapalaute opetuksen laadun kehittämisen välineenä. Pro gradu - tutkielma, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna 2000, s. 1 - 95.
- 4 Savolainen S.: Opiskelijat opetuksen ja oppimisen arviointiaallokossa. Pro gradu - tutkielma, Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tampere 2000, s. 1 - 102.
- 5 Koivula S.: Jumalainen laatu - Laatu organisaatiokulttuurisena sopusointuna. Oulun yliopiston opetus - ja opiskelijapalveluiden julkaisuja, Sarja A 22. Oulu 2002, s. 2.
- 6 Angerpuro K.: Opiskelijapalaute oppimisympäristön ja opiskelun kuvaajana. Turku 2004, s. 3 - 45.
- 7 Venna M. (toim.): Ei kai palautetta turhaan kerättäisi – opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen Helsingin yliopistossa. Helsinki 2005, s. 4.
- 8 Huusko M.: Palautetta palautejärjestelmistä. Oulu 1999, s. 8.
- 9 Ihonen M., Kiho J., Peltola K., Rautanen P. & Vuolanto V.: Opiskelija opetuksen laadun kehittämisessä. Tampere 2006, s. 1 - 45.
- 10 Vehviläinen A. & Viitasalo M.: Ohje Maanpuolustuskorkeakoulussa laadittavista tutkimuksista. Helsinki 2002., s. 9.
- 11 Juuti P.: Johtamispuhe. Aavarant -sarja No 48. Juva 2001, s. 280 - 281.
- 12 Heikkilä M.: Verkko-opetuksen laadunhallinta – käsitteenmäärittelystä kriteeristöihin. Teoksessa: Sariola J & Evälä A. (toim.): Verkko-opetuksen laatu yliopisto-opetuksessa. Helsinki 2005, s. 23.
- 13 Krogars M.: Sotatieteelliset käsitteet puntarissa. Johtamisen, strategian, operaatiotaidon ja taktiikan vertaileva sisällön analyysi. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen laitos, Julkaisusarja 1, Tutkimuksia N:o 9. Helsinki 1998, s. 29.
- 14 von Ghyczy T., von Oetinger B. & Bassford C.: Clausewitz on Strategy: Inspiration and Insight from a Master Strategist. New York 2001, s. 99.
- 15 Anttonen E., Helakorpi S., Juuti P., Summa H. & Suonperä M.: Laatua kouluun. Juva 1995, s. 54.
- 16 Lumijärvi I. & Jylhäsaari J.: Laatujohtaminen ja julkinen sektori. Tampere 2000, s. 27.
- 17 Lumijärvi I. ym., s. 27.

- 18 Mizuno S. Company - Wide Total Quality Control.: JUSE press, Asian Productivity Organization, Tokio 1994, s. 1.
- 19 White O. & Wolf J.: Deming's Total Quality Management Movement and the Baskin Robbins Problem. Part 1: Is It Time To Go Back to Vanilla. Administration & Society 27:2 / 1995, s. 203 - 225.
- 20 Ehrenberg P. & Stupak R.: Total Quality Management: Its Relationship to Administrative Theory and Organizational Behavior in the Public Sector. Public Administration Quarterly Spring 1994, s. 75 - 88.
- 21 Laamanen T., Mika Kamensky M., Kivilahti T., Kosonen P., Laine K. & Lindell M.: Strategisen johtamisen käsitteet – englanniksi ja suomeksi. Juva 2005, s. 33.
- 22 Laamanen T. ym., s. 34.
- 23 Näsi J. & Aunola M.: Strategisen johtamisen teoria ja käytäntö. Tampere 2005, s. 15.
- 24 Laamanen T. ym., s. 31.
- 25 Heikkilä M., s. 23.
- 26 Korkeakoulujen arviointineuvosto: Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi, Auditointikäsi kirja vuosille 2005–2007. Tampere 2005, s. 6.
- 27 Lautala J.: Maanpuolustuskorkeakoulun laatukäsky 2006 (luonnos). Helsinki 2006, s. 2.
- 28 Lautala J., s. 1.
- 29 Pitkänen R.: Mahdollisuuksien johtaminen – kehittämisestä metakehittämiseen. Tampere 2002, s. 69.
- 30 Hirsjärvi S., Remes, P. & Sajavaara P.: Tutki ja Kirjoita. Jyväskylä 2004, s. 117.
- 31 Hirsjärvi S. ym., s. 119.
- 32 Hirsjärvi S. ym., s. 118.
- 33 Hirsjärvi S. ym., s. 118.
- 34 Hirsjärvi S. ym., s. 127.
- 35 Marshall, C. & Rossman, G. B.: Designing qualitative research. London 1995, s. 41 ja Robson C.: Realworld research. A resource for social scientists and practioner - researches. Oxford 1995, s. 42 - 43.
- 36 Hirsjärvi S. ym., s. 120.
- 37 Robson C., s. 40.
- 38 Järvinen P. & Järvinen A. Tutkimustyön metodeista. Tampere 2004, s. 8.

- 39 Eskola J. & Suoranta J.: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä 2005, s. 65.
- 40 Syrjälä L.: Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa Syrjälä L., Syrjäläinen E, & Saari S.: Laadullisen tutkimuksen työtapa. Rauma 1994, s. 11 - 12.
- 41 Cohen L. & Manion L.: Research Methods on Education. London 1995, s. 123.
- 42 Vilkka H.: Tutki ja kehitä. Keuruu 2005, s. 49.
- 43 Hirsjärvi S. ym., s. 155.
- 44 Hirsjärvi S. ym., s. 155.
- 45 Hirsjärvi S. ym., s. 195.
- 46 Hirsjärvi S. & Hurme H.: Teemahaastattelu. Helsinki 1993, s. 36.
- 47 Vilkka H., s. 105.
- 48 Eskola J. ym., s. 61.
- 49 Eskola J. ym., s. 62.
- 50 Eskola J. ym., s. 66.
- 51 Eskola J. ym., s. 68.
- 52 Eskola J. ym., s. 119.
- 53 Tuomi J. & Sarajärvi A.: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä 2004, s. 105.
- 54 Tuomi J. ym., s. 110 - 111.
- 55 Vilkka H., s. 140.
- 56 Karjalainen A. & Kumpula H. : Matkaopas tiedeyhteisöön. Oulun yliopiston korkeakoulupedagogiikan perusmateriaaliprojekti 4. Oulu 1994, s. 10.
- 57 Kekäle J. & Lehikoinen M.: Laatu ja laadun arviointi eri tieteenaloilla. Joensuun yliopisto, psykologian tutkimuksia 21. Joensuu 2000, s. 124.
- 58 Parjanen M.: Yliopiston uusi rooli: Oppimisen meklari. Teoksessa Parjanen M. (toim.): Oppimisen ja laadun kiasma. Vammala 1998, s. 31 - 49.
- 59 Silén T.: Laatujohtaminen - menetelmiä kilpailukyvyn varmistamiseksi. Porvoo 1998, s. 13.
- 60 Garvin D. Managing Quality, The Strategic and Competitive Edge. New York and London 1988, s. 40.
- 61 Lillrank P.: Laatumaa. Jyväskylä 1990, s. 41.

- 62 Lillrank P., s. 42.
- 63 Lillrank P., s. 43.
- 64 Lillrank P., s. 44.
- 65 Lillrank P., s. 44.
- 66 Lillrank P., s. 46.
- 67 Lillrank P., s. 46.
- 68 Lillrank P., s. 48.
- 69 Opetusministeriö: Korkeakoulutuksen laadunvarmistus. Opetusministeriön työryhmä muistioita ja selvityksiä 2004:6. Helsinki 2004, s. 49.
- 70 Harvey L. & Knight P. T.: Transforming Higher Education. Buckingham 1996, s. 5.
- 71 Harvey L. & Green D.: Defining Quality. Assessment & Evaluation in Higher Education 18 (1)/1993, s.11 - 15.
- 72 Harvey L. (1996) ym., s. 5.
- 73 Harvey L. (1993) ym., s. 15 - 16.
- 74 Laine I., Kilpinen A., Lajunen L., Pennanen J., Stenius M., Uronen P. & Kekäle T.: Maanpuolustuskorkeakoulun arviointi. Helsinki 2001, s. 12.
- 75 Harvey L. (1996) ym., s. 5.
- 76 Harvey L. (1996) ym., s. 5.
- 77 Ehlers U.: Quality in E - learning. How do learners perceive quality in e - learning? Vocational Training No 29. Cedefop 2003, s. 5.
- 78 Heikkilä M., s. 25.
- 79 Srikanthan G. & Dalrymple J.: Developing alternative perspectives for quality in higher education. The International Journal of Educational Management, Vol. 17 No. 3, s. 126 - 136.
- 80 Paasio A.: Yliopistojen tiedon ja osaamisen tuotanto ja sen ulkoiset hyödyntämismahdollisuudet. Helsinki 1998, s. 20.
- 81 Sallis E.: Total Quality Management in Education. London 1993, s. 32.
- 82 Heikkilä M., s. 25.
- 83 Helakorpi S.: Oppilaitoksen tuloksellisuus ja laadunhallinta. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, julkaisu n:o 100/94. Hämeenlinna 1994, s.16.

- 84 Helakorpi S., s. 53.
- 85 Helakorpi S., s. 52.
- 86 Korkeakoulujen arviointineuvosto, s. 6.
- 87 Korkeakoulujen arviointineuvosto, s. 8.
- 88 Korkeakoulujen arviointineuvosto, s. 8.
- 89 Opetusministeriö (2004), s. 10.
- 90 Liiten M.: Laadunvarmistuksen toteutuksesta kapina Helsingin yliopistossa. Helsingin Sanomat 17.2.2006, s. A 8.
- 91 Opetusministeriö (2004), s. 10.
- 92 Korkeakoulujen arviointineuvosto, s. 25.
- 93 Lautala J., s. 1.
- 94 Salminen P.: Maanpuolustuskorkeakoulun työjärjestys (luonnos). Helsinki 2006, s. 10 ja 40.
- 95 Trigwell K., Prosser M. & Taylor P. Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education* 27/1994, s. 75 - 84.
- 96 Trigwell K., Prosser M. & Waterhouse F. Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37 (1999), s. 57 - 70.
- 97 Nevgi A. & Juntunen M.: Laadukas oppiminen verkossa – opettajien ja opiskelijoiden kokemukset. Teoksessa Nevgi A., Löfström E. & Evälä A. (toim.): Laadukkaasti verkossa, Yliopistollisen verkko - opetuksen ulottuvuudet. Helsinki 2005, s. 45.
- 98 Novak J.D.: Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsitekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. *Keuruu* 2002, s. 29.
- 99 Jonassen D.: Supporting communities of learners with technology: a vision for integrating technology with learning in schools. *Educational Technology* 35 (4)/1995, s. 60 - 63.
- 100 Nevgi A. & Tirri K.: Hyvää verkko - opetusta etsimässä. *Kasvatusalan tutkimuksia* 15, Suomen Kasvatustieteellinen seura. Turku 2003, s.32 - 34.
- 101 Nevgi A. (2003) ym., s. 32 - 34.
- 102 Oulun yliopisto: Opetuksen jatkuva laadunvarmistusjärjestelmä Oulun yliopistossa. Oulu 2006, s. 1.
- 103 Kansanen P.: Opetuksen käsitemaailma. Juva 2004, s. 20.

- 104 Squires G.: Arvioidaan opetusta, parannetaan oppimista. Teoksessa Hämäläinen K. & Moitus S. (toim.): Laatu korkeakoulutukseen. Teoriaa ja käytäntöä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:1998. Helsinki 1998, s. 23 - 27.
- 105 Squires G., s. 25 - 27.
- 106 Squires G., s. 24 - 25.
- 107 Maanpuolustuskorkeakoulu, suunnitteluala: MPKK:n opetuksen suunnitteluprosessi. Helsinki 2006, s. 2.
- 108 Lautala J.: Yliopistojen laadunvarmistus ja sen tulevaisuus. Sähköpostikeskustelu Lautala – Pölönen 15.2.2007. Aineisto tekijän hallussa.
- 109 Pitkänen R., s. 121.
- 110 Pitkänen R., s. 122 ja 126 - 127.
- 111 Mettänen P.: Opetuksen ja oppimisen laadun mittaaminen. Tampere 2003, s.2.
- 112 Neely A. & Adams C.: Perspectives on Performance: The Performance Prism. Centre of Business Performance, Cranfield Business School. UK 2000, s. 1143.
- 113 Lönnqvist, A. & Mettänen, P. Suorituskyvyn mittaaminen – tunnusluvut asiantuntijaorganisaation johtamisvälineenä. Oy Edita Ab, Helsinki 2003, s. 84.
- 114 Mettänen P., s. 8.
- 115 Mettänen P., s. 11.
- 116 Opetusministeriö: Yliopistojen tulosohjauksen kehittämistyöryhmä II. Opetusministeriön työryhmän muistioita 26:2002. Helsinki 2002, s. 52.
- 117 Mettänen P., s.13.
- 118 Mettänen P., s.14.
- 119 Mettänen P., s.16.
- 120 Mettänen P., s.18 - 28.
- 121 Mettänen P., s.28 - 29.
- 122 Mettänen P., s.30.
- 123 Lautala J., s. 1.
- 124 Lautala J., s. 1 - 5.
- 125 Maanpuolustuskorkeakoulu. Maanpuolustuskorkeakoulun strategia 2006–2016. [viitattu 17.2.2007]. Saatavilla internetistä: <http://www.mppk.fi/strategia>.

- 126 Lautala J., s. 1.
- 127 Salminen P.: Maanpuolustuskorkeakoulun strategian tiimoilta. Sotilasaikakausilehti 10/2006. Helsinki 2006, s. 9 - 10.
- 128 Salminen P. (2006), s. 10 - 11.
- 129 Malmi T., Peltola J. & Toivanen J.: Balanced Scorecard - Rakenna ja sovelleta tehokkaasti. Helsinki 2003, s. 16.
- 130 Kaplan R. S. & Norton D. P.: Strategy Maps: Converting Intangible Assets Into Tangible Outcomes. Harvard Business School Press, Boston 2003, s. 11 – 15.
- 131 Malmi T. ym., s. 16.
- 132 Malmi T. ym., s. 16.
- 133 Malmi T. ym., s. 24.
- 134 Malmi T. ym., s. 26.
- 135 Malmi T. ym., s. 27.
- 136 Malmi T. ym., s. 28.
- 137 Liukkunen K., Pohjonen J. & Sariola J.: Sitä saat mitä mittaat – Proaktori yliopiston laadukkaana strategiатыön välineenä. Teoksessa Nevgi A., Löfström E. & Evälä A. (toim.): Laadukkaastiverkossa, Yliopistollisen verkko-opetuksen ulottuvuudet. Helsinki 2005, s. 166.
- 138 Liukkunen K. ym., s. 166.
- 139 Aalto-Setälä L.: Paikallinen koulutus suunnittelu. Teoksessa Helakorpi S. (toim.): Koulutuksen strateginen ja operationaalinen suunnittelu. Helsinki 2001, s. 78.
- 140 Maanpuolustuskorkeakoulun strategia 2006–2016.
- 141 Määttä S. & Ojala T.: Tasapainoisen onnistumisen haaste. Johtaminen julkisella sektorilla ja balanced scorecard. Helsinki 2003, s. 53.
- 142 Liukkunen K. ym., s. 166.
- 143 Määttä S. ym., s. 59.
- 144 Hänninen J.: MPKK:n strategiakartta ja mittarit. Maanpuolustuskorkeakoulu, suunnitteluala, Helsinki 2006.
- 145 Määttä S. ym., s. 60.
- 146 Maanpuolustuskorkeakoulun strategia 2006–2016.
- 147 Määttä S. ym., s. 60.

- 148 Maanpuolustuskorkeakoulun strategia 2006–2016.
- 149 Määttä S. ym., s. 60.
- 150 Maanpuolustuskorkeakoulun strategia 2006–2016.
- 151 Maanpuolustuskorkeakoulun strategia 2006–2016.
- 152 Salminen P.(2006), s. 9 - 10.
- 153 Aalto M.: Parjaavasta kolautteesta korjaavaan palautteeseen. My Generation Oy, toinen uudistettu laitos.Ryhtylä 2004, s. 13.
- 154 Repo T.: Varusmieskoulutuksen palautekulttuuri murroksessa. Helsinki 2001, s. 52. Viitattu teokseen: Hoyle G.C.: The Role of Feedback in the Participation of Adults in a Professional Development Distance Education Program, University of Wisconsin - Madison 1988, s. 44.
- 155 Salmela T.: Asiakaspalautteen haaste. Menetelmiä ja esimerkkejä. Gummerrus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 1997, s. 13.
- 156 Salmela T., s. 13.
- 157 Fast M.: Palautteen erilaiset muodot. Teoksessa Venna M.(toim.): Ei kai palautetta turhaan kerättäisi - opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen Helsingin yliopistossa. Helsinki 2005, s. 36.
- 158 Fast M., s. 36.
- 159 Fast M., s. 37.
- 160 Fast M., s. 37 - 38.
- 161 Fast M., s. 38 - 40.
- 162 Kaski S. & Kiander T.: Tunnejohtajuus, kuuntelua ja vaikuttamista. Edita, Helsinki 2005, s. 113.
- 163 Huusko M., s. 30.
- 164 Rauste-von Wright M., von Wright J. & Soini T.: Oppiminen ja koulutus. Helsinki 2003, s. 179.
- 165 Aalto M., s. 12 - 13.
- 166 Aalto M., s. 12 - 13.
- 167 Aalto M., s. 13.
- 168 Ranne J.: ANNA PALAA! Käytännön palautetaitokirja. Hakapaino, Helsinki 2006, s. 37 - 44.

- 169 Ranne J., s. 37 - 56.
- 170 Ranne J., s. 71 - 78.
- 171 Ranne J., s. 79 - 80.
- 172 Aalto M., s. 96 - 99.
- 173 Ranne J., s. 107 - 117.
- 174 Ranne J., s. 118.
- 175 Karjalainen A.: Koulutuksen laatujärjestelmän perusteet. Oulun yliopisto 2005, s. 11.
- 176 Räsänen M.: Syväjohtaja – malli mahdottomuudesta? Johtamisen laitos, Julkaisusarja 1, Tutkimuksia N:o 31. Helsinki 2005, s. 104 - 114.
- 177 Karjalainen A.: Koulutusorganisaation prosessit. Oulun yliopisto 2006, s. 3 - 4.
- 178 Karjalainen A. (2006), s. 12.
- 179 Tuotantotalouden osasto, Oulun yliopisto. Perusopetuksen suunnittelu ja toteutus. [viitattu 17.2.2007]. Saatavilla internetistä: <http://www.tuta oulu.fi/opetus%20vesa%20www - sivut/perusopetuksen%20suunnittelu%20ja%20toteus%20uusi.htm>.
- 180 Tuotantotalouden osasto, Oulun yliopisto.
- 181 Karjalainen A. (2006), s. 13 - 14.
- 182 Brennan J. & Williams R.: Collecting and using student feedback. A guide to good practice. Higher Education Funding Council for England, London 2004, s. 7.
- 183 Brennan J. ym., s. 11 - 14.
- 184 Brennan J. ym., s. 20 - 21.
- 185 Brennan J. ym., s. 20 - 21.
- 186 Ranne J., s. 28.
- 187 Brennan J. ym., s. 33.
- 188 Ranne J., s. 31.
- 189 Ranne J., s. 29 - 30.
- 190 Brennan J. ym., s. 53 - 55.
- 191 Ranne J., s. 28 - 31.
- 192 Karjalainen A. 2006, s. 14.

- 193 Oulun yliopisto, s. 12.
- 194 Karjalainen A. 2005, s. 15.
- 195 Ihonen M. ym., s. 31.
- 196 Pitkänen R., s. 209.
- 197 Oulun yliopisto, s. 7.
- 198 Opetuksen kehittämissyksikkö, Oulun yliopisto. Opetuksen hyvä arvostus on kunnian osoitus tieteelle. [viitattu 17.2.2007]. Saatavilla internetistä: <http://www.oulu.fi/opetkeh/kehtoimi/laatu/index.html>.
- 199 Oulun yliopisto, s. 3.
- 200 Oulun yliopisto, s. 3.
- 201 Oulun yliopisto, s. 4.
- 202 Oulun yliopisto, s. 8.
- 203 Oulun yliopisto, s. 9.
- 204 Oulun yliopisto, s. 7.
- 205 Oulun yliopisto, s. 7.
- 206 Opetuksen kehittämissyksikkö, Oulun yliopisto.
- 207 Haastattelu: Sotatekniikan aineopintojen opettaja.
- 208 Rimpi K. & Tarvainen E.: Maanpuolustuskorkeakoulun johtosääntö (luonnos). Pääesikunta. Helsinki 2006, s. 5.
- 209 Laine I. ym., s. 5.
- 210 Laine I. ym., s. 7.
- 211 Rimpi K. ym., s. 5.
- 212 Rimpi K. ym., s. 5.
- 213 Laine I. ym., s. 9.
- 214 Salminen P., s. 11.
- 215 Salminen P., s. 18.
- 216 Salminen P., s. 18.
- 217 Salminen P., s. 42.

- 218 Salminen P., s. 46.
- 219 Salminen P., s. 51.
- 220 Salminen P., s. 52.
- 221 Salminen P., s. 53.
- 222 Salminen P., s. 54.
- 223 Salminen P., s. 55.
- 224 Salminen P., s. 55.
- 225 Salminen P., s. 56.
- 226 Maanpuolustuskorkeakoulu, opetusala: Maanpuolustuskorkeakoulun perus- ja jatkotutkinto-ohjelmien viivästetyn palautteen kerääminen 2006–2009 (suunnitelma). Helsinki 2005, s. 1.
- 227 Maanpuolustuskorkeakoulu, opetusala, s. 1.
- 228 Aikio H. & Hirsimäki M.: Opiskelijapalautteet upseerin koulutusohjelmassa, käsky R22 90/5.1/D/III. Maanpuolustuskorkeakoulu, perustutkinto-osasto. Helsinki 2004, s. 1 - 7.
- 229 Aikio H. ym., s. 1 - 7.
- 230 Aikio H. ym., s. 7 - 8.
- 231 Otranen L. & Hirsimäki M.: Upseerin tutkinnon opiskelijapalautteet, käsky R4065/5.1/D/III. Maanpuolustuskorkeakoulu, perustutkinto-osasto. Helsinki 2002.s. 2 - 4.
- 232 Haastattelu: Sotahistorian aineopintojen opettaja.
- 233 Haastattelu: Sotilaspedagogiikan aineopintojen opettaja.
- 234 Haastattelu: Johtamisen aineopintojen opettaja.
- 235 Haastattelu: Johtamisen aineopintojen opettaja.
- 236 Haastattelu: Strategian aineopintojen opettaja.
- 237 Haastattelu: Taktiikan aineopintojen opettaja.
- 238 Haastattelu: Sotahistorian aineopintojen opettaja.
- 239 Haastattelu: Sotatekniikan aineopintojen opettaja.
- 240 Haastattelu: Sotahistorian aineopintojen opettaja.
- 241 Haastattelu: Johtamisen aineopintojen opettaja.

- 242 Haastattelu: Sotilaspedagogiikan aineopintojen opettaja.
- 243 Haastattelu: Strategian aineopintojen opettaja.
- 244 Haastattelu: Koulutussuunnittelija.
- 245 Haastattelu: Sotahistorian aineopintojen opettaja.
- 246 Haastattelu: Sotilaspedagogiikan aineopintojen opettaja.
- 247 Haastattelu: Strategian aineopintojen opettaja.
- 248 Haastattelu: Sotahistorian aineopintojen opettaja.
- 249 Haastattelu: Johtamisen aineopintojen opettaja.
- 250 Haastattelu: Taktiikan aineopintojen opettaja.
- 251 Haastattelu: Johtamisen aineopintojen opettaja.
- 252 Haastattelu: Sotahistorian aineopintojen opettaja.
- 253 Haastattelu: Strategian aineopintojen opettaja.
- 254 Haastattelu: Sotilaspedagogiikan aineopintojen opettaja.
- 255 Haastattelu: Sotatekniikan aineopintojen opettaja.
- 256 Maanpuolustuskorkeakoulu, esikunta: Vuosiraportti 2005. Helsinki 2006.
- 257 Maanpuolustuskorkeakoulu, esikunta: Vuosiraportti 2005. Helsinki 2006.
- 258 Haastattelu: Sotilaspedagogiikan aineopintojen opettaja.
- 259 Haastattelu: Taktiikan aineopintojen opettaja.
- 260 Haastattelu: Sotahistorian aineopintojen opettaja.
- 261 Haastattelu: Strategian aineopintojen opettaja.
- 262 Haastattelu: Johtamisen aineopintojen opettaja.
- 263 Haastattelu: Sotatekniikan aineopintojen opettaja.
- 264 Haastattelu: Taktiikan aineopintojen opettaja.
- 265 Haastattelu: Strategian aineopintojen opettaja.
- 266 Haastattelu: Sotahistorian aineopintojen opettaja.
- 267 Haastattelu: Strategian aineopintojen opettaja.

- 268 Haastattelu: Sotatekniikan aineopintojen opettaja.
- 269 Haastattelu: Taktiikan aineopintojen opettaja.
- 270 Haastattelu: Strategian aineopintojen opettaja.
- 271 Haastattelu: Sotilaspedagogiikan aineopintojen opettaja.
- 272 Laine I. ym., s. 11.
- 273 Haastattelu: Sotatekniikan aineopintojen opettaja.
- 274 Haastattelu: Koulutussuunnittelija.
- 275 Mettänen P., s. 82.
- 276 Southern Cross University: About Student Feedback. Teaching and Learning Centre. [viitattu 17.2.2007]. Saatavilla internetistä: http://www.scu.edu.au/services/tl/Feedback_Booklet.pdf.
- 277 Venna M., s. 55 - 57.
- 278 Venna M., s. 43.
- 279 Peuhkuri T.: Tapaustutkimuksen valinnat. Esimerkkinä Saaristomeren rehevöitymis- ja kalankasvatuskiista. Teoksessa Räsänen P., Anttila A - H. & Melin H.(toim.): Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Juva 2005, s. 296 - 297.
- 280 Nieminen H.: Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Paunonen M. & Vehviläinen-Julkunen K.: Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva 1997, s. 216.

LÄHTEET

1. JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

Hänninen J.: MPKK:n strategiakartta ja mittarit. Maanpuolustuskorkeakoulu, suunnitteluala, Helsinki 2006.

Lautala J.: Maanpuolustuskorkeakoulun laatukäsky 2006 (luonnos). Helsinki 2006.

Maanpuolustuskorkeakoulu, opetusala: Maanpuolustuskorkeakoulun perus - ja jatkotutkinto - ohjelmien viivästetyn palautteen kerääminen 2006–2009 (suunnitelma). Helsinki 2005.

Aikio H. & Hirsimäki M.: Opiskelijapalautteet upseerin koulutusohjelmassa, käsky R2290/5.1/D/III. Maanpuolustuskorkeakoulu, perustutkinto - osasto. Helsinki 2004.

Otranen L. & Hirsimäki M.: Upseerin tutkinnon opiskelijapalautteet, käsky R4065/5.1/D/III. Maanpuolustuskorkeakoulu, perustutkinto - osasto. Helsinki 2002.

Salminen P.: Maanpuolustuskorkeakoulun työjärjestys (luonnos). Helsinki 2006.

Maanpuolustuskorkeakoulu, esikunta: Vuosiraportti 2005. Helsinki 2006.

Vehviläinen A. & Viitasalo M.: Ohje Maanpuolustuskorkeakoulussa laadittavista tutkimuksista. Helsinki 2002.

Maanpuolustuskorkeakoulu, suunnitteluala: MPKK:n opetuksen suunnitteluprosessi. Helsinki 2006.

Rimpi K. & Tarvainen E.: Maanpuolustuskorkeakoulun johtosääntö (luonnos). Pääesikunta. Helsinki 2006.

2. JULKAISTUT LÄHTEET

Aalto M.: Parjaavasta kolautteesta korjaavaan palautteeseen. My Generation Oy, toinen uudistettu laitos, Ryttylä 2004.

Aalto - Setälä L.: Paikallinen koulutussuunnittelu. Teoksessa Helakorpi S. (toim.): Koulutuksen strateginen ja operationaalinen suunnittelu. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki 2001.

Angerpuro K.: Opiskelijapalaute oppimisympäristön ja opiskelun kuvaajana. Turun ammattikorkeakoulun julkaisumyynti, Turku 2004.

Anttonen E., Helakorpi S. (toim.), Juuti P., Summa H. & Suonperä M.: Laatu kouluun. WSOY, Juva 1995.

Brennan J. & Williams R.: Collecting and using student feedback. A guide to good practice. Higher Education Funding Council for England, London 2004.

Cohen L. & Manion L.: Research Methods on Education. 4. edition. Routledge, London 1995.

Ehlers U.: Quality in E - learning. How do learners perceive quality in e - learning? Vocational Training No 29, Cedefop 2003.

Ehrenberg P. & Stupak R.: Total Quality Management: It's Relationship to Administrative Theory and Organizational Behavior in the Public Sector. Public Administration Quarterly Spring 1994.

Eskola J. & Suoranta J.: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 2005.

Fast M.: Palautteen erilaiset muodot. Teoksessa Venna M. (toim.): Ei kai palautetta turhaan kerättäisi – opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen Helsingin yliopistossa. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 1/2005. Yliopistopaino, Helsinki 2005.

Garvin D.: *Managing Quality, The Strategic and Competitive Edge*. New York and London 1988.

Harvey L. & Green D.: *Defining Quality. Assessment & Evaluation in Higher Education* 18 (1) / 1993.

Harvey L. & Knight P.T.: *Transforming Higher Education*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham 1996.

Heikkilä M.: *Verkko - opetuksen laadunhallinta – käsitteenmäärittelystä kriteeristöihin*. Teoksessa: Sariola J & Evälä A. (toim.). *Verkko - opetuksen laatu yliopisto - opetuksessa*. Yliopistopaino, Helsinki 2005.

Helakorpi S.: *Oppilaitoksen tuloksellisuus ja laadunhallinta*. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Julkaisuja n:o 100/94. Hämeenlinna 1994.

Henttinen K.: *Opiskelijapalaute opetuksen laadun kehittämisen välineenä*. Pro gradu - tutkielma, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna 2000.

Hirsjärvi S. & Hurme H.: *Teemahaastattelu*. 6. painos. Gaudeamus, Helsinki 1993.

Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P.: *Tutki ja Kirjoita*. 10. osin uudistettu laitos. Gummerus - Kirjapaino Oy, Jyväskylä 2004.

Hoyle G. C.: *The Role of Feedback in the Participation of Adults in a Professional Development Distance Education Program*, University of Wisconsin - Madison 1988.

Huusko M.: *Palautetta palautejärjestelmistä*. Yliopistopaino, Oulu 1999.

Ihonen M., Kiho J., Peltola K., Rautanen P. & Vuolanto V.: *Opiskelija opetuksen laadun kehittämisesä*. Opetuksen ja tutkimuksen kehittämissyksikkö, Tampere 2006.

Jonassen D.: *Supporting communities of learners with technology: a vision for integrating technology with learning in schools*. *Educational Technology* 35 (4)/1995.

Juuti P.: Johtamispuhe. Aavaranta - sarja No 48. PS - kustannus, Juva 2001.

Järvinen P. & Järvinen A.: Tutkimustyön metodeista. Opinpajan Kirja, Tampere 2004.

Kansanen P.: Opetuksen käsitemaailma. PS - kustannus, WS Bookwell Oy, Juva 2004.

Kaplan R. S. & Norton D. P.: Strategy Maps: Converting Intangible Assets Into Tangible Outcomes. Harvard Business School Press, Boston 2003.

Karjalainen A.: Koulutuksen laatujärjestelmän perusteet. Oulun yliopisto, opetuksen kehittämisyksikkö. Artikkelijulkaisu 29.8. 2005.

Karjalainen A.: Koulutusorganisaation prosessit. Oulun yliopisto, opetuksen kehittämisyksikkö. Artikkelijulkaisu 13.3. 2006.

Karjalainen A. & Kumpula H.: Matkaopas tiedeyhteisöön. Oulun yliopiston korkeakoulupedagogiikan perusmateriaaliprojekti 4. Oulu 1994.

Kaski S. & Kiander T.: Tunnejohtajuus, kuuntelua ja vaikuttamista. Edita, Helsinki 2005.

Kekäle J. & Lehikoinen M.: Laatu ja laadun arviointi eri tieteenaloilla. Joensuun yliopisto, psykologian tutkimuksia 21. Joensuu 2000.

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

Korkeakoulujen arviointineuvosto: Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi Auditointikäsikirja vuosille 2005–2007. Tammer - Paino Oy, Tampere 2005.

Krogars M.: Sotatieteelliset käsitteet puntarissa. Johtamisen, strategian, operaatiotaidon ja taktiikan vertaileva sisällön analyysi. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen laitos, Julkaisusarja 1, Tutkimuksia N:o 9. Hakapaino Oy, Helsinki 1998, s. 29.

Laamanen T., Kamensky M., Kivilahti T., Kosonen P., Laine K. & Lindell M.: Strategisen johtamisen käsitteet – englanniksi ja suomeksi. WS Bookwell Oy, Juva 2005.

Laine I., Kilpinen A., Lajunen L., Pennanen J., Stenius M., Uronen P. & Kekäle T.: Maanpuolustuskorkeakoulun arviointi. Edita Oy, Helsinki 2001.

Liiten M.: Laadunvarmistuksen toteutuksesta kapina Helsingin yliopistossa. Helsingin Sanomat 17.2.2006.

Liiten M.: Laadunvarmistus herättää ristiriitoja yliopistoissa. Helsingin Sanomat 15.2.2007.

Lillrank P.: Laatumaa. Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä 1990.

Liukkunen K., Pohjonen J. & Sariola J.: Sitä saat mitä mittaat – Proaktori yliopiston laadukkaan strategiatyön välineenä. Teoksessa Nevgi A., Löfström E. & Evälä A. (toim.): Laadukkaasti verkossa, Yliopistollisen verkko - opetuksen ulottuvuudet. Yliopistopaino, Helsinki 2005.

Lumijärvi I. & Jylhäsaari J.: Laatujohtaminen ja julkinen sektori. Tammer - Paino Oy, Tampere 2000.

Lönnqvist A. & Mettänen P.: Suorituskyvyn mittaaminen – tunnusluvut asiantuntijaorganisaation johtamisvälineenä. Oy Edita Ab, Helsinki 2003.

Malmi T., Peltola J. & Toivanen J.: Balanced Scorecard - Rakenna ja sovela tehokkaasti. Gummerus Kirjapaino Oy, Helsinki 2003.

Marshall C. & Rossman G. B.: Designing qualitative research. 2. painos. Sage, London 1995.

Mettänen P.: Opetuksen ja oppimisen laadun mittaaminen. Tutkimusraportti 6/2003. Tampereen teknillinen yliopisto, tuotantotalouden osasto, Tampere 2003.

Mizuno S.: Company - Wide Total Quality Control.: JUSE press, Asian Productivity Organization, Tokio 1994.

Määttä S. & Ojala T.: Tasapainoisen onnistumisen haaste. Johtaminen julkisella sektorilla ja balanced scorecard. Hallinnon kehittämiskeskus, valtionvarainministeriö. Edita Prima Oy, Helsinki 2003.

Neely A. & Adams C.: Perspectives on Performance: The Performance Prism. Centre of Business Performance, Cranfield Business School, UK 2000.

Nevgi A. & Juntunen M.: Laadukas oppiminen verkossa – opettajien ja opiskelijoiden kokemukset. Teoksessa Nevgi A., Löfström E. & Evälä A. (toim.): Laadukkaasti verkossa, Yliopistollisen verkko - opetuksen ulottuvuudet. Yliopistopaino, Helsinki 2005.

Nevgi A. & Tirri K.: Hyvää verkko - opetusta etsimässä. Kasvatusalan tutkimuksia 15, Suomen Kasvatustieteellinen seura. Painosalama Oy, Turku 2003.

Nieminen H.: Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Paunonen M. & Vehviläinen - Julkunen K.: Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. WSOY, Juva 1997.

Novak J.D.: Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsitekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu 2002.

Näsi J. & Aunola M.: Strategisen johtamisen teoria ja käytäntö. Tammer - Paino Oy, Tampere 2005.

Opetusministeriö: Korkeakoulutuksen laadunvarmistus. Opetusministeriön työryhmä - muistioita ja selvityksiä 2004:6. Yliopistopaino, Helsinki 2004.

Opetusministeriö: Yliopistojen tulosohjauksen kehittämistyöryhmä II. Opetusministeriön työryhmän muistioita 26:2002. Yliopistopaino, Helsinki 2002.

Oulun yliopisto: Opetuksen jatkuva laadunvarmistusjärjestelmä Oulun yliopistossa. Opetus - ja opiskelijapalvelut, Oulu 2006.

Paasio A.: Yliopistojen tiedon ja osaamisen tuotanto ja sen ulkoiset hyödyntämismahdollisuudet. Opetusministeriön Koulutus - ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja, No 61. Opetusministeriö, Helsinki 1998.

Parjanen M.: Yliopiston uusi rooli: Oppimisen meklari. Teoksessa Parjanen M. (toim.): Oppimisen ja laadun kiasma. Tampere University Press. Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala 1998.

Peuhkuri T.: Tapaustutkimuksen valinnat. Esimerkkinä Saaristomeren rehevöitymis - ja kalankasvatuskiista. Teoksessa Räsänen P., Anttila A - H. & Melin H.(toim.): Tutkimusmenetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. PS - kustannus, WS Bookwell Oy, Juva 2005.

Pirsig, R.: Zen and The Art of Motorcycle Maintenance. An inquiry into values. Corgi Books, London 1976.

Pitkänen R.: Mahdollisuuksien johtaminen – kehittämisestä metakehittämiseen. 2. painos. Tammer - Paino Oy, Tampere 2002.

Ranne J.: ANNA PALAA! Käytännön palautetaitokirja. Hakapaino, Helsinki 2006.

Rauste - von Wright M., von Wright J. & Soini T.: Oppiminen ja koulutus. Werner Söderström Osakeyhtiö, WS Bookwell Oy, Helsinki 2003.

Repo T.: Varusmieskoulutuksen palautekulttuuri murroksessa. Maanpuolustuskorkeakoulun koulutustaidon laitoksen julkaisusarja 3, no 1. Edita Oy, Helsinki 2001.

Robson C.: Real world research. A resource for social scientists and practioner - researches 5. painos. Blackwell, Oxford 1995.

Räsänen M.: Syväjohtaja – malli mahdottomuudesta? Johtamisen laitos, Julkaisusarja 1, Tutkimuksia N:o 31. Hakapaino Oy, Helsinki 2005.

Sallis E.: Total Quality Management in Education. Kogan Page Educational Management Series, London 1993.

Salmela T.: Asiakaspalautteen haaste. Menetelmiä ja esimerkkejä. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 1997.

Salminen P.: Maanpuolustuskorkeakoulun strategian tiimoilta. Sotilasaikakausilehti 10/2006. Helsinki 2006.

Savolainen S.: Opiskelijat opetuksen ja oppimisen arviointiaallokossa. Pro gradu - tutkielma, Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tampere 2000.

Silén T.: Laatujohtaminen – menetelmiä kilpailukyvyn varmistamiseksi. WSOY, Porvoo 1998.

Srikanthan G. & Dalrymple J.: Developing alternative perspectives for quality in higher education. *The International Journal of Educational Management*, Vol. 17 No. 3 / 2003.

Syrjälä L.: Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa Syrjälä L., Syrjäläinen E., & Saari S.: Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä Oy, Rauma 1994.

Squires G.: Arvioidaan opetusta, parannetaan oppimista. Teoksessa Hämäläinen K. & Moitus S. (toim.): Laatu korkeakoulutukseen. Teoriaa ja käytäntöä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:1998. Oy Edita Ab, Helsinki 1998.

Trigwell K., Prosser M. & Taylor P.: Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education* 27/1994.

Trigwell K., Prosser M. & Waterhouse F.: Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37/1999.

Tuomi J. & Sarajärvi A.: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 2004.

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

Vilka H.: Tutki ja kehitä. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu 2005.

von Ghyczy T., von Oetinger B. & Bassford C.: Clausewitz on Strategy: Inspiration and Insight from a Master Strategist. Wiley, New York 2001.

White O. & Wolf J.: Deming's Total Quality Management Movement and the Baskin Robbins Problem. Part 1: Is It Time To Go Back to Vanilla. *Administration & Society* 27:2 / 1995.

3. HAASTATTELUT

Sotilaspedagogiikan aineopintojen opettaja. Koulutustaidon laitos, Maanpuolustuskorkeakoulu, 23.8.2006, kesto 40 min. Ääninauha tekijän hallussa.

Johtamisen aineopintojen opettaja. Johtamisen laitos, Maanpuolustuskorkeakoulu, 25.8.2006, kesto 40 min. Ääninauha tekijän hallussa.

Sotatekniikan aineopintojen opettaja. Sotatekniikan laitos, Maanpuolustuskorkeakoulu, 25.8.2006, kesto 40 min. Ääninauha tekijän hallussa.

Sotahistorian aineopintojen opettaja. Sotahistorian laitos, Maanpuolustuskorkeakoulu, 4.9.2006, kesto 35 min. Ääninauha tekijän hallussa.

Strategian aineopintojen opettaja. Strategian laitos, Maanpuolustuskorkeakoulu, 6.9.2006, kesto 35 min. Ääninauha tekijän hallussa.

Koulutussuunnittelija. Kadettikoulu, Maanpuolustuskorkeakoulu, 6.9.2006, kesto 35 min. Ääninauha tekijän hallussa.

Taktiikan aineopintojen opettaja. Taktiikan laitos, Maanpuolustuskorkeakoulu, 28.9.2006, kesto 25 min. Ääninauha tekijän hallussa.

4. MUUT LÄHTEET

Lautala J.: Yliopistojen laadunvarmistus ja sen tulevaisuus. Sähköpostikeskustelu Lautala – Pölönen 15.2.2007. Aineisto tekijän hallussa.

Maanpuolustuskorkeakoulu: Maanpuolustuskorkeakoulun strategia 2006–2016. [viitattu 17.2.2007]. Saatavilla internetistä: <http://www.mpkk.fi/strategia>.

Opetuksen kehittämissyksikkö, Oulun yliopisto: Opetuksen hyvä arvostus on kunnianosoitus tieteelle. [viitattu 17.2.2007]. Saatavilla internetistä: <http://www.oulu.fi/opetkeh/kehtoimi/laatu/index.html>.

Southern Cross University: About Student Feedback. Teaching and Learning Centre. [viitattu 17.2.2007]. Saatavilla internetistä: http://www.scu.edu.au/services/tl/Feedback_Booklet.pdf.

Tuotantotalouden osasto, Oulun yliopisto: Perusopetuksen suunnittelu ja toteutus. [viitattu 17.2.2007]. Saatavilla internetistä: <http://www.tuta.oulu.fi/opetus%20vesa%20www - sivut/perusopetuksen%20suunnittelu%20ja%20toteus%20uusi.htm>.

LIITTEET

- Liite 1 Teemahaastatteluisissa käytetty lomakepohja
- Liite 2 Haastateltavien taustatiedot
- Liite 3 Maanpuolustuskorkeakoulun strategiakartta ja strategian toteutumisen mittarit
- Liite 4 Palautejärjestelmäkäskyn mukaiset palautelomakkeet
- Liite 5 Koulutustaidon laitoksen käyttämät opintopalautelemaakkeet
- Liite 6 Johtamisen ja strategian laitoksen käyttämä opintopalautelemaake
- Liite 7 Taktiikan laitoksen käyttämät opintopalautelemaakkeet
- Liite 8 Sotahistorian laitoksen käyttämä opintopalautelemaake
- Liite 9 Sotatekniikan laitoksen käyttämä opintopalautelemaake
- Liite 10 Tutkijan esittämä malli opintopalautelemaakkeesta

Teemahaastatteluuissa käytetty lomakepohja

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU Kadettikoulu / 90. Kadettikurssi	HAASTATTELULOMAKE Pro Gradu -tutkielma
Kadettilylikersantti Raine Pölönen Santahamina	.8.2006

HAASTATELTAVAN TAUSTATIEDOT:

1. Mikä on työtehtäväsi ja asemasi ainelaitoksella?
2. Kuvaile sotilasopettajan /siviiliopettajan uraasi?
3. Kuinka monta vuotta olet opettanut kadetteja?
4. Kuinka paljon annat vuosittain opetusta kadeteille?
5. Kuinka paljon teet opetussuunnittelua vuosittain?

VARSINAISET KYSYMYKSET:

1. Kuvaile ainelaitoksesi ylläpitämää palautejärjestelmää ja käytettävää opintopalautelomaketta

- Millainen palautejärjestelmä?
 - Missä on painopiste (kirjallinen, omat havainnot, välitön suullinen, kollegojen palaute?)
- Millainen palautelomake?
- Kuka kerää palautteen?
- Kuka käsittelee palautteen?
- Miten palaute raportoidaan?
 - Kenelle?
 - Millainen palaute menee eteenpäin, esim. kadettikoulun koulutussuunnittelijalle?

2. Kuvaile, millaista palautetta olet saanut kadeteilta

- Millaista hyödytöntä tai käyttökelvotonta palautetta olet saanut?
- Millaista hyödyllistä tai käyttökelpoista palautetta olet saanut?

3. Kuvaile tärkeimpiä muutoksia, joita olet tehnyt opiskelijoiden antaman palautteen perusteella

- Kuka tekee muutokset palautteen perusteella? Opettajako?
- Kuinka paljon voidaan tehdä muutoksia palautteen perusteella?
- Millaisia ovat tyypilliset muutokset, joita palautteen perusteella tehdään?
- Miten palaute on vaikuttanut opetusmenetelmien valintaan?
- Milloin muutokset on tehty?
 - Palautteen antavalle kurssille jo kurssin aikana vai tulevalle kurssille?

4. Miten opetuksen laatua mitataan?

- Millaista on kadeteille annettava opetus laitoksella?
- Millaiset mittarit ovat käytössä eli millaiset tavoitteet opetukselle on asetettu?
- Kuka määrittää opetuksen tason?
- Mikä on laitoksenne keräämän palautelomakkeen antaman keskiarvon minimitaso, joka pitää saavuttaa? Mikä on normaali tasonne?
- Mitä jos tavoitetta ei saavuteta, mitä toimenpiteitä se aiheuttaa?

5. Miten haluaisit kehittää olemassa olevaa palautejärjestelmää?

- Mitkä asiat ovat hyvin ja mitkä on huonosti nykyjärjestelmässä?
- Mitä asioita muuttaisit palautelomakkeesta?

Haastateltavien taustatiedot

Kysymykset:

1. Mikä on työtehtäväsi ja asemasi ainelaitoksella?
2. Kuvaile sotilasopettajan /siviiliopettajan uraasi?
3. Kuinka monta vuotta olet opettanut kadetteja?
4. Kuinka paljon annat vuosittain opetusta kadeteille?
5. Kuinka paljon teet opetussuunnittelua vuosittain?

Haastattelu 1:Sotilaspedagogiikan aineopintojen opettaja, Koulutustaidon laitos

- Sotilaspedagogiikan teorian ja tutkimuksen opettaja, vastuualue sotatieteiden kandidaatit
- Opettanut asejärjestelmiä vuosina 1998–2004
- Kadettien opettaja vuodesta 2004 lähtien
- Opettaa 10–15 viikkoa vuodessa, suunnittelutyötä 3 viikkoa vuodessa

Haastattelu 2:Johtamisen aineopintojen opettaja, Johtamisen laitos

- tutkimusryhmän jäsen ja kadettien opettaja
- suorittanut valtiotieteiden maisterin tutkinnon, opettajien pedagogiset opinnot Helsingin yliopistossa ja sotilasopetuslaitoksen opettajakurssin
- Kadetteja opettanut yli vuoden sekä yksittäisiä luentoja usean vuoden ajan
- Opetuksen ja suunnittelun suhde: yksi viikko suunnittelua, kaksi viikkoa opetusta

Haastattelu 3:Teknisten aineopintojen opettaja, Sotatekniikan laitos

- Matemaattisten aineiden pääopettaja, filosofian tohtori
- Opettanut kadetteja melkein 20 vuotta
- Opettaa matemaattiset aineet, nykyään ei ole tarvetta suunnitella kursseja, koska opetus perustuu aiempiin opettajakokemuksiin

Haastattelu 4:Sotahistorian aineopintojen opettaja, Sotahistorian laitos

- Kadettien sotahistorian opettaja vuodesta 2003, opettanut kadetteja 3 vuotta
- opettaa ainoastaan muutamia viikkoja vuodessa, muu aika suunnittelua ja tutkimusta

Haastattelu 5:Strategian aineopintojen opettaja, Strategian laitos

- Kadettien ja esiupseerikurssin opiskelijoiden strategian opettaja
- Kadettien opettaja vuodesta 2002 lähtien, 4 vuotta opettanut kadetteja
- Opettaa 8 viikkoa vuodessa, suunnittelutyötä 16 viikkoa vuodessa
- Opettaa myös kadettikoulun ulkopuolella

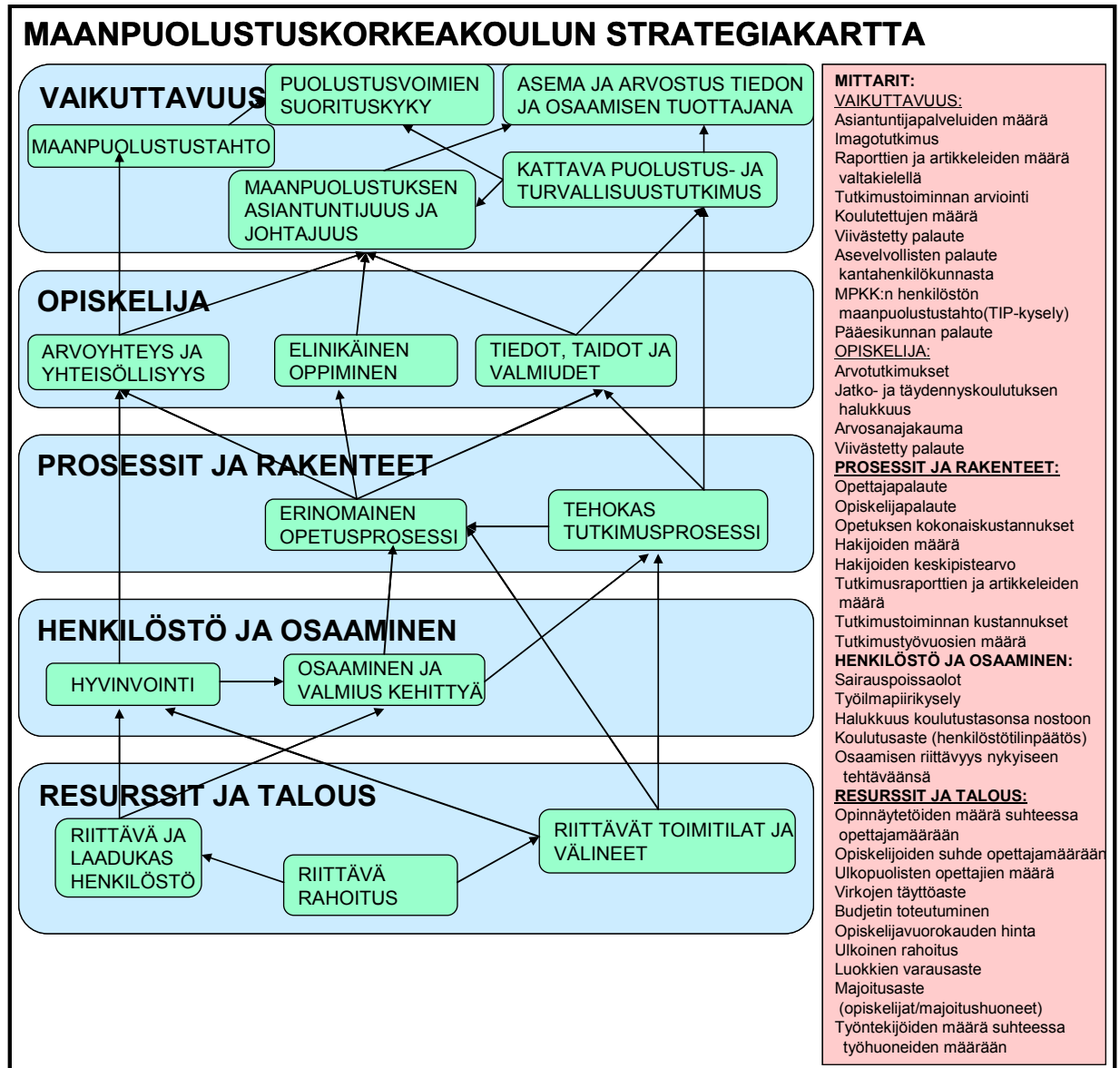
Haastattelu 6:Koulutussuunnittelija, Kadettikoulu

- Uuden tutkintorakenteen koulutussuunnittelija

Haastattelu 7:Taktiikan aineopintojen opettaja

- Yleisen taktiikan opettaja ja kadettien taktiikan opettaja
- Opettanut taktiikkaa kadeteille 6 vuotta, sitä ennen 4 vuotta kadettikurssinjohtajana
- Opettaa kaikki yleisen taktiikan opinnot, nykyään ei ole tarvetta suunnitella kursseja, koska opetus perustuu aiempiin opettajakokemuksiin

Maanpuolustuskorkeakoulun strategiakartta ja strategian toteutumisen mittarit



Palautejärjestelmäkäskyn mukaiset palautelomakkeet

OPINTOPALAUTE

**VASTAAMINEN TAPAHTUU TIEDONKERUULOMAKKEELLE.
MUSTAA LYIJYKYNÄLLÄ VALITSEMASI VAIHTOEHTO. ARVIOI
TAPAHTUMIA SEURAAVALLA VIISIPORTAISILLA ASTEIKOLLA: A = täysin
eri mieltä, B = osin eri mieltä, C = en osaa sanoa, D = osin samaa mieltä, E = täysin
samaa mieltä**

OMAN OPISKELUN JA OPPIMISEN ARVIOINTI

1. Tunsin opetuksen tavoitteet riittävän hyvin
2. Seurasin opetusta/koulutusta aktiivisesti
3. Osallistuin ryhmiin ja ryhmäkeskusteluihin aktiivisesti
4. Pyrin löytämään ja ymmärtämään aihepiirin keskeiset asiat
5. Tunsin mielenkiintoa opettavaa asiaa kohtaan
6. Pohdiskelin tärkeitä kysymyksiä yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa
7. Herätin keskustelua perustelluilla eriävillä mielipiteillä
8. Halusin pyrkiä asetettuun oppimistavoitteeseen
9. Saavutin asetetun oppimistavoitteen

OPETUKSEN JA OHJAUKSEN ARVIOINTI

10. Opetustavoite oli selkeä ja mielekäs
11. Opetuskokonaisuus oli selkeä
12. Opetusmenetelmät olivat tehokkaita
13. Opetuksen sisältö oli mielekäs ja motivoiva
14. Opetusmateriaali tuki hyvin opiskelua
15. Opetus ylläpiti mielenkiinnon
16. Kysymyksiin ja väitteisiin vastattiin
17. Opetustapahtuman ilmapiiri oli innostava
18. Opettajan ammattitaito oli hyvä
19. Olin kokonaisuutena saamaani opetukseen tyytyväinen

OPETUKSEN JA OHJAUKSEN KEHITTÄMINEN

Palautekeskustelun pääkysymykset. Jos keskustelua ei pystytä järjestämään, vastataan erilliselle paperille.

20. Mitkä tekijät haittasivat eniten opetustavoitteen saavuttamista?
21. Miten kehittäisit harjoitusta vast.?
22. Vapaa sana: muita havaintoja, ideoita, kommentteja

Palautejärjestelmäkäsken mukaiset palautelomakkeet

JAKSOPALAUTE**VASTAAMINEN TAPAHTUU TIEDONKERUULOMAKKEELLE.****MUSTAA LYIJYKYNÄLLÄ VALITSEMASI VAIHTOEHTO. ARVIOI TAPAHTUMIA**

SEURAAVALLA VIISIPORTAISELLA ASTEIKOLLA: A = täysin eri mieltä, B = osin eri mieltä, C = en osaa sanoa, D = osin samaa mieltä, E = täysin samaa mieltä

OMAN OPISKELUN JA OPPIMISEN ARVIOINTI

1. Tunsin tutkintojakson tavoitteet riittävän hyvin
2. Osallistuin ryhmiin ja ryhmäkeskusteluihin aktiivisesti
3. Pyrin löytämään ja ymmärtämään aihepiirin keskeiset asiat
4. Tunsin mielenkiintoa opetettavaa asiaa kohtaan
5. Pohdiskelin tärkeitä kysymyksiä yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa
6. Heräsin keskustelua perustelluilla eriävillä mielipiteillä
7. Jakson aikana opiskelutekniikkani kehittyi
8. Jakson aikana kykeni ottamaan aiempaa enemmän vastuuta omasta oppimisestani
9. Halusin pyrkiä asetettuun oppimistavoitteeseen
10. Saavutin asetetun oppimistavoitteen

OPETUKSEN JA OHJAUKSEN ARVIOINTI

11. Opetustavoite oli selkeä ja mielekäs
12. Opetusmenetelmät olivat tehokkaita
13. Kouluttajani motivoivat minua jakson aikana
14. Olen saanut jakson aikana oppinäytetyöhöni asianmukaista ohjausta
15. Opetusmateriaali tuki opiskelua
16. Sain opettajilta riittävästi oppimistani ohjaavaa palautetta
17. Kysymyksiin ja väitteisiin vastattiin
18. Jakson aikana opettajat toimivat hyvän kouluttajan esimerkkinä
19. Opetustapahtumien ilmapiiri oli innostava
20. Ajankäyttö oli tehokasta
21. Opettajien ammattitaito oli hyvä
22. Olin kokonaisuutena saamaani opetukseen tyytyväinen

OPETUKSEN JA OHJAUKSEN KEHITTÄMINEN

23. Jakso oli kokonaisuus, jonka aikana säilyi "punainen lanka" eri opiskeltavien asioiden välillä
 24. Jakson toteutus ylitti odotukseni
 25. Koulutus toteutettiin viikko-ohjelmien mukaisesti
 26. Koulun henkilöstö suhtautui minuun palvelualttiisti
 27. Opettajien ja opiskelijoiden välinen yhteistyö edesauttoi oppimistani
 28. Opiskelijoiden välinen yhteistyö oli rakentavaa ja ilmapiiri oli hyvä
 29. Koulun opinto-, tuki- ja huoltopalvelut edesauttoivat oppimistani
 30. Koulun opiskelutilat, erityisesti luokat, edesauttoivat oppimistani
- Palautekeskustelun pääkysymykset. Jos keskustelua ei pystytä järjestämään, vastataan erilliselle paperille.
31. Mitkä tekijät haittasivat eniten opetustavoitteen saavuttamista?
 32. Miten kehittäisit jaksoa?
 33. Vapaa sana: muita havaintoja, ideoita, kommentteja

Koulutustaidon laitoksen käyttämät opintopalautelomakkeet

OPINTOPALAUTE

JOUKKO-OSASTO _____

AINELAITOS/KOULU _____

KURSSI JA SAAPUMISRYHMÄ _____

OSAJAKSO (=KURSSI) _____

Vastaaminen tapahtuu merkitsemällä numero oikean puoleiseen sarakkeeseen.

ARVIOI TAPAHTUMIA SEURAAVALLA VIISIPORTAISILLA ASTEIKOLLA: 5= täysin samaa mieltä, 4=osin samaa mieltä, 3= en osaa sanoa, 2=osin eri mieltä, 1= täysin eri mieltä

OMAN OPISKELUN JA OPPIMISEN ARVIOINTI

1. Tunsin opetuksen tavoitteet riittävän hyvin	
2. Seurasin opetusta/koulutusta aktiivisesti	
3. Osallistuin ryhmiin ja ryhmäkeskusteluihin aktiivisesti	
4. Pyrin löytämään ja ymmärtämään aihepiirin keskeiset asiat	
5. Tunsin mielenkiintoa opetettavaa asiaa kohtaan	
6. Pohdiskelin tärkeitä kysymyksiä yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa	
7. Herätin keskustelua perustelluilla eriävillä mielipiteillä	
8. Halusin pyrkiä asetettuun oppimistavoitteeseen	
9. Saavutin asetetun oppimistavoitteen	

OPETUKSEN JA OHJAUKSEN ARVIOINTI

10. Opetustavoite oli selkeä ja mielekäs	
11. Opetuskokonaisuus oli selkeä	
12. Opetusmenetelmät olivat tehokkaita	
13. Opetuksen sisältö oli mielekäs ja motivoiva	
14. Opetusmateriaali tuki hyvin opiskeluani	
15. Opetus ylläpiti mielenkiinnon	
16. Kysymyksiin ja väitteisiin vastattiin	
17. Opetustapahtuman ilmapiiri oli innostava	
18. Opettajan ammattitaito oli hyvä	
19. Olin kokonaisuutena saamaani opetukseen tyytyväinen	

OPETUKSEN JA OHJAUKSEN KEHITTÄMINEN

Vastaa kääntöpuolelle

20. Mitkä tekijät haittasivat eniten opetustavoitteen saavuttamista?

21. Miten kehittäisit harjoitusta vast.?

22. Vapaa sana: muita havaintoja, ideoita, kommentteja

Koulutustaidon laitoksen käyttämät opintopalautelomakkeet

Palautteen antajan nimi: _____

AH 2 -joukko-osasto: _____

PALAUTEKYSELY**Asteikko 1-5 (1= huono, 3=tyydyttävä, 5=erittäin hyvä)**

Arvioitava kohde	Kouluttaja taisteluammunnan suunnittelijana ja johtajana Ampumaharjoitus 2
Oman opetuksen ja oppimisen arviointi	
1. Tunsin opetuksen tavoitteet riittävän hyvin	
2. Seurasin opetusta/koulutusta aktiivisesti	
3. Osallistuin ryhmiin ja ryhmäkeskusteluihin aktiivisesti	
4. Pyrin löytämään ja ymmärtämään aihepiirin keskeiset asiat	
5. Tunsin mielenkiintoa opetettavaa asiaa kohtaan	
6. Pohdiskelin tärkeitä kysymyksiä yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa	
7. Herätin keskustelua perustelluilla eriävillä mielipiteillä	
8. Halusin pyrkiä asetettuun oppimistavoitteeseen	
9. Saavutin asetetun oppimistavoitteen	
Opetuksen arviointi	
10. Opetustavoite oli selkeä ja mielekäs	
11. Opetuskokonaisuus oli selkeä	
12. Opetusmenetelmät olivat tehokkaita	
13. Opetuksen sisältö oli mielekäs ja motivoiva	
14. Opetusmateriaali tuki hyvin opiskeluani	
15. Opetus ylläpiti mielenkiinnon	
16. Kysymyksiin ja väitteisiin vastattiin	
17. Opetustapahtuman ilmapiiri oli innostava	
18. Opettajan ammattitaito oli hyvä	
19. Olin kokonaisuutena saamaani opetukseen tyytyväinen	

Jatka kääntöpuolelle

20. Avoin palaute AH 2-vaiheesta (ampumaharjoitus joukko-osastossa); keskeisimmät havainnot mm

- palautetta huollosta (kuljetukset, majoitus, muonitus, atk, muut)

- järjestelyistä joukko-osastossa (perusteet j-os:ita, ilmapiiri, ammuntojen aikaiset järjestelyt)

- ammunnoista,

- aikataulusta

- opettajat, kouluttajat, toiset kadetit, varusmiehet

21. Mikä oli vaikeinta ammunnan suunnittelussa? (ammunnan johtajana)

22. Mikä oli vaikeinta ammunnan toteutuksessa? (ammunnan johtajana)

23. Mikä oli uutta?

24. Mikä vaadittiin osattavaksi eri tavalla tai opetettiin eri tavalla aikaisemmin opetettuun verraten?

25. Mitä aikaisemmin opetettua olisi kannattanut kerrata ennen uuden opetusta tai käytännön suoritusta?

26. Mikä varo- tai toimihenkilötehtävissä oli vaikeinta / missä opit eniten uutta?

Johtamisen ja strategian laitoksen käyttämä opintopalautelomake

Opintojen / harjoituksen aihe: _____
 Ajankohta: _____
 Kadetti: _____
 Opetusryhmä / Kadettikurssi: _____

Arvioi kokonaisuuksia 1. ja 2. arvosanalla 1 – 5 (1=huono, 2=välttävä, 3=keskitasoa, 4=hyvä ja 5=erinomainen).
 Mieti omaa oppimistasi ja opetusta kokonaisuutena. Mikäli annat arvosanaksi 3 tai alle kerro
 kehittämisajatuksesi, sille varatussa kohdassa 3.

1. OMAN OPISKELUN JA OPPIMISEN ARVIOINTI

Pohdi seuraavia asioita yhtenä kokonaisuutena:

- olin ennakolta perehtynyt opetuksen toimeenpanokäskyyn
- tunsin opetuksen tavoitteet
- oma aktiivisuuteni oppimisen edesauttamiseksi
- perehdyin käskettyyn materiaaliin
- tein itse parhaani oppimistavoitteeseen päästäkseni
- herätin keskustelua ja vaikutin itse aktiivisesti vuorovaikutuksen syntymiseen
- saavutin asetetun oppimistavoitteen
- tunsin mielenkiintoa opetettua asiaa kohtaan

OMAN TOIMINNAN ARVOSANA: _____

2. OPETUKSEN ARVIOINTI

Pohdi seuraavia asioita yhtenä kokonaisuutena:

- opetustavoitteen selkeys
- opetusmenetelmät
- opetuksen sisällön tärkeys
- opetusmateriaali
- opettajien ammattitaito (HUOM! Sisällöllinen, ei pedagoginen)
- sainko perusteet aihealueen omatoimiseen syventämiseen

OPETUKSEN ARVOSANA: _____

3. KEHITTÄMISESITYKSET JA VAPAASANA (Jatka tarvittaessa kääntöpuolelle)

Taktiikan laitoksen käyttämät opintopalautelomakkeet

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU	PALAUTE	1(1)		
Santahamina	2004			
OPISKELIJAPALAUTEKYSELY				
Mustaa lyijykynällä valitsemasi vaihtoehto.				
Arvioi vaihtoehtoja seuraavin arvosanoin.				
A	B	C	D	E
Huono	välttävä	keskitaso	hyvä	erinomainen
Taustatiedot				
1. Opetuksen järjesti a)JohtL b)TaktL c)KoultL d)TeknL e)StratL f)SotahistL g)TäydkOs				
2. Kurssini on a) yek b) euk c) kadk d) muu				
3. Jos olen kadetti, olen vuosikurssia a) I b) II c) III d) IV				
4. Puolustushaarani on a) maa b) meri c) ilma				
5. Jos opiskelu tapahtui luokittain, kuuluin luokkaan a) A , b) B, c) C, d) D, e) E, f) F				
Tavoite				
6. Tunsitko opintojakson tavoitteet				
7. Oliko opetustavoite selkeä ja mielekäs				
8. Vastasiko opintojaksolle asetetut tavoitteet omiin tarpeisiisi				
Sisältö				
9. Oliko opintojakson sisältö tasoltaan sopiva				
10. Oliko opintojakson vaatimustaso sopiva suorituskykyysi nähden				
11. Käsiteltiinkö opintojaksossa tavoitteiden mukaisia asioita				
Vaikutus/hyöty				
12. Tukivatko aiemmin opetetut asiat opintojakson opetustavoitteiden saavuttamista				
13. Miten saavutit itsellesi asettamasi oppimistavoitteet				
14. Miten saavutit opintojakson tavoitteet				
15. Saitko opintojaksosta uutta tietoa ja ajatuksia				
16. Kehittikö opintojakso tapaasi ajatella				
17. Oliko oppimasi sinulle tärkeää				
18. Aiotko kehittää toimintatapoja oppimasi perusteella				
19. Olitko kokonaisuutena tyytyväinen opintojaksolla saamaasi opetukseen				
Oma aktiivisuus				
20. Olitko asettanut itsellesi oppimistavoitteita				
21. Vaikutitko itse siihen, että sait haluamasi tiedot				
Toteutus				
22. Käytitkö oppimiseen varatun ajan tehokkaasti opetustavoitteen saavuttamiseen				
23. Tukivatko opettajan/opettajien opetus oppimista				
24. Tukiko opintojakson rakenne oppimista				
25. Tukivatko opintojaksolla käytetyt opetusmenetelmät oppimista				
26. Olivatko opintojakson keskustelut ja työskentely oppimista tukevia				
27. Oliko oppimiseen käytettävä materiaali riittävää tavoitteisiin nähden				
28. Oliko oppimiseen käytettävissä riittävästi aikaa				
29. Tukiko opintojakson ilmapiiri oppimista				
30. Teitkö parannusesityksiä havaitsemistasi kehittämiskohteista				
Opintojakson kehittäminen				
31. Miten kehittäisit opetuksen tavoitetta, sisältöä ja toteutusta?				

Taktiikan laitoksen käyttämät opintopalautelomakkeet

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU	PALAUTE	1(1)		
Santahamina		2004		
OPETTAJAPALAUTEKYSELY				
Mustaa lyijykynällä valitsemasi vaihtoehto. Arvioi vaihtoehtoja seuraavin arvosanoin.				
A	B	C	D	E
Huono	välttävä	keskitaso	hyvä	erinomainen
Taustatiedot				
1. Opetuksen järjesti a)JohtL b)TaktL c)KoultL d)TeknL e)StratL f)SotahistL g)TäydkOs				
2. Opetan a) yek b) euk c) kadk d) muuta kurssia				
3. Opetajakokemukseni MpKK:lla a) <1 v b) 1-3 v c) > 3 v (vain MpKK:n opettajille)				
4. Puolustushaarani on a) maa b) meri c) ilma				
5. Olen a) harjoituksen johtaja b) yleisen taktiikan c) aselaji- d) puolustushaara- e) vieraileva opettaja				
Tavoite				
6. Tunsitko opintojakson tavoitteet				
7. Oliko opetustavoite selkeä ja mielekäs				
8. Vastasivatko opintojaksolle asetetut tavoitteet oppiaineesi tavoitteita				
Sisältö				
9. Oliko opintojakson sisältö tasoltaan opiskelijoille sopiva				
10. Oliko opintojakson vaatimustaso sopiva käytössä olevaan aikaan nähden				
11. Käsiteltiinkö opintojaksossa tavoitteiden mukaisia asioita				
Vaikutus/hyöty				
12. Tukivatko aiemmin opetetut asiat opintojakson opetustavoitteiden saavuttamista				
13. Miten saavutit itsellesi asetettamasi opetustavoitteet				
14. Saavutettiinkö opintojakson tavoitteet				
15. Olitko kokonaisuutena tyytyväinen päättyneeseen opintojaksoon				
Harjoituksen valmistelu				
16. Oliko käytössäsi riittävästi aikaa opetuksen valmisteluun				
17. Saitko valmisteluvaiheessa riittävät perusteet opetuksen järjestämiseksi				
18. Jaettiin opetuksen valmisteluun tarvittavat tiedot riittävän ajoissa				
19. Osallistuitko itse aktiivisesti opintojakson valmisteluun				
Opettajien valmius				
20. Olivatko tiedolliset valmiutesi riittävät opetuksen läpiviemiseksi tavoitteiden mukaan				
21. Hallitsitko opetukseen tarvittavat opetusmenetelmät riittävän hyvin				
Toteutus				
22. Miten tyytyväinen olet antamaasi opetukseen				
23. Tukiko opiskelijoiden toiminta ja asenne oppimista				
24. Tukiko opintojakson rakenne oppimista				
25. Tukivatko opintojaksolla käytetyt opetusmenetelmät oppimista				
26. Olivatko opintojakson keskustelut ja työskentely opetusta tukevia				
27. Oliko oppimiseen käytettävä materiaali riittävää tavoitteisiin nähden				
28. Oliko oppimiseen käytettävissä riittävästi aikaa				
29. Tukiko opintojakson ilmapiiri oppimista				
30. Teitkö parannusesityksiä havaitsemistasi kehittämiskohteista				
Opintojakson kehittäminen				
31. Miten kehittäisit opetuksen tavoitetta, sisältöä ja toteutusta?				

Sotahistorian laitoksen käyttämä opintopalautelomake

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU KURSSIPALAUTE

Sotahistorian laitos
Kadettikurssien opetus
Helsinki

8.12.2006

OPISKELIJAPALAUTE SOTATAIDON HISTORIAN KURSSISTA

Sotahistorian laitoksen johtama kurssi on lopullista palautetta vaille valmis. Viikon avauspuheenvuoroissa oli puhetta yleisen palautteen antamisesta. Mitään yksityiskohtaista emme edelleenkään yritä syöttää teille, koska oppiminen ja sen kirjaaminen on aina yksilöllistä. Jokainen lähestyy oppimistaan eri tavalla ja eri suunnasta.

Kurssin ”ydinaines” koostui *länsimaisen sotataidon muutosten suurista linjoista*. Pääpaino oli *sotataidollisten ajatusten purkamisessa, parametrien (tappavuus, kantama, nopeus) esilletuomisessa, sekä taistelulentän kuvan muuttumisessa osana yhteiskunnallista muutosta sotatekniikan, taistelumuotojen ja johtamisen ilmentyminä*. Tarkoin valituilla sotataidon yksittäisillä esimerkeillä kuvattiin voimakkaan ja heikon sotataidon ”doktriinohjauksen” vaikutuksia. **Kiitos vielä tärkeistä havainnoistanne kurssin toteutuksen suhteen.!**

Palautteen asteikko 1–5

1 = täysin eri mieltä / täysin tyytymätön
2 = osittain eri mieltä / osin tyytymätön
3 = en osaa sanoa / siltä väliltä
4 = osittain samaa mieltä / tyytyväinen
5 = täysin samaa mieltä / erittäin tyytyväinen

Rastita arvioimasi vaihtoehdo:

1. Kurssin tavoite oli mielekäs 1= 2= 3= 4= 5=
2. Saavutin asetetun tavoitteen 1= 2= 3= 4= 5=
3. Ymmärrän länsimaisen sotataidon nykyisyyden nyt paremmin 1= 2= 3= 4= 5=
4. Hyväksyn käytetyt opetusmenetelmät 1= 2= 3= 4= 5=
5. Yleisarvio (tyytyväisyys) kursin toteutuksesta 1= 2= 3= 4= 5=

Muita kommentteja, kritiikkiä tai sanallisia terveisiä Sotahistorian laitokselle:

Sotatekniikan laitoksen käyttämä opintopalautelomake

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU	PALAUTE					
4A01 / 4A03 MATEMATIIKAN PERUSTEET, molemmat tasot, 3 op, syksy 2006						
Saatu matematiikan opetus kokonaisuutena:	Matematiikan perusteet ("suppea") <input type="checkbox"/>					
<u>Hyvää:</u>	Matematiikan luonnon-tieteelliset perusteet ("laaja") <input type="checkbox"/>					
 <u>Parannettavaa:</u>						
 Luennot oli toteutettu hyvin:						
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">Hyvä 5</td> <td style="width: 10%;">4</td> <td style="width: 10%;">3</td> <td style="width: 10%;">2</td> <td style="width: 50%;">Huono 1</td> </tr> </table>		Hyvä 5	4	3	2	Huono 1
Hyvä 5	4	3	2	Huono 1		
Parannusesitykseni:						
 Oppimateriaali oli hyvää:						
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">Hyvä 5</td> <td style="width: 10%;">4</td> <td style="width: 10%;">3</td> <td style="width: 10%;">2</td> <td style="width: 50%;">Huono 1</td> </tr> </table>		Hyvä 5	4	3	2	Huono 1
Hyvä 5	4	3	2	Huono 1		
Parannusesitykseni:						
 Harjoitukset tukivat oppimistani:						
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">Hyvä 5</td> <td style="width: 10%;">4</td> <td style="width: 10%;">3</td> <td style="width: 10%;">2</td> <td style="width: 50%;">Huono 1</td> </tr> </table>		Hyvä 5	4	3	2	Huono 1
Hyvä 5	4	3	2	Huono 1		
Parannusesitykseni:						
 Opetustapahtuma oli kokonaisuudessaan onnistunut:						
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">Hyvä 5</td> <td style="width: 10%;">4</td> <td style="width: 10%;">3</td> <td style="width: 10%;">2</td> <td style="width: 50%;">Huono 1</td> </tr> </table>		Hyvä 5	4	3	2	Huono 1
Hyvä 5	4	3	2	Huono 1		
Parannusesitykseni:						

Tutkijan esittämä malli opintopalautelomakkeesta

OPINTOPALAUTELOMAKE				
Vastaajan nimi:				
Ainelaitos:				
Kurssi:				
Pvm:				
I OSA, NUMEERINEN OSUUS, KAIKILLE PAKOLLISET KYSYMYKSET				
1= poor / huono	1,00	1,25	1,50	1,75
2= passable / välttävä	2,00	2,25	2,50	2,75
3= satisfactory / tyydyttävä	3,00	3,25	3,50	3,75
4= good / hyvä	4,00	4,25	4,50	4,75
5= excellent / erinomainen	5,00			
Anna seuraaville väittämille arvosana 2 desimaalin tarkkuudella (esim. 4,25)				
1. Opetuksen toteutus	Arvosana			
1.1 Arvosana opettajan osaamisesta, asiantuntemuksesta ja opetustaidosta				
1.2 Arvosana suoritus- ja työskentelytavoista sekä opetusmenetelmistä				
1.3 Arvosana käytännön järjestelyistä (aikataulut ja opetustilat)				
1.4 Arvosana kurssimateriaalista (mm. sisältö ja saatavuus)				
2. Opiskelijan oma toiminta, oppiminen ja kehittyminen	Arvosana			
2.1 Arvosana omasta osallistumisesta ja aktiivisuudesta				
2.2 Arvosana omasta oppimisesta ja kehittymisestä				
3. Vuorovaikutuksen toteutuminen	Arvosana			
3.1 Arvosana opetustapahtuman ilmapiiristä				
3.2 Arvosana opettajan ja opiskelijoiden välisestä vuorovaikutuksesta				
4. Opintojakson tavoitteet ja sisältö	Arvosana			
4.1 Arvosana opintojakson tavoitteista (niiden esittely ja saavuttaminen)				
4.2 Arvosana sisällöstä (kiinnostavuus, tärkeys ja hyödyllisyys)				
4.3 Arvosana tentin järjestelyistä (mm. testasi opetettuja asioita)				
5. Kurssin kokonaisarvio arvosanana (otettu huomioon kaikki teemat 1-4)				
II OSA, SANALLINEN OSUUS, VALIKOIDUT KYSYMYKSET				
Avoimien kysymysten "kysymyspankki" on seuraavalla sivulla.				
Vastaa seuraaviin kysymyksiin erilliselle paperille: (esimerkki)				
Teema 1: 1.1.2 / 1.2.4				
Teema 2: 2.1.2 / 2.2.3				
Teema 3: 3.2				
Teema 4: 4.2.3				
Teema 5: 5.3.1 / 5.3.3 / 5.3.5 / 5.3.7 / 5.3.9				
Vastaa seuraaviin kysymyksiin erilliselle paperille:				
Teema 1:				
Teema 2:				
Teema 3:				
Teema 4:				
Teema 5:				
<i>Onnea ja menestystä opinnoissasi!</i>				

Tutkijan esittämä malli opintopalautelomakkeesta

KYSYMYSPANKKI
1. Opetuksen toteutus
1.1 Opettajan osaaminen ja opetustaito
1.1.1 Millainen oli opettajan opetustaito (asian jäsentely, opetusmenetelmät, esiintyminen)?
1.1.2 Miten opettaja edisti oppimistasi?
1.1.3 Millaista opetus mielestäsi oli?
1.2 Suoritus- ja työskentelytavat, opetusmenetelmät
1.2.1 Millaisia olivat kurssin työtavat ja suoritustapa? Miten ne sopivat sinulle?
1.2.2 Miten käytetyt työmenetelmät edistivät oppimistasi?
1.2.3 Miten ryhmä tai parityöskentely sujui? Miten vaikutit siihen?
1.2.4 Kuinka hyvin harjoitustehtävät käsittelivät kurssin keskeisiä asioita?
1.3 Käytännön järjestelyt ja ulkoiset puitteet
1.3.1 Mitä puutteita totesit opetuksen ulkoisissa puitteissa (tilat, välineet)?
1.3.2 Millaisia puutteita havaitisit käytännön järjestelyissä?
1.4 Käytetty materiaali
1.4.1 Mikä oli kurssimateriaalin taso?
1.4.2 Mitä mieltä olit kurssilla käytetystä materiaalista?
1.4.3 Millaisia olivat oppikirjat tai muu oppimateriaali, joita käytettiin kurssilla?
2. Opiskelijan oma toiminta, oppiminen ja kehittyminen
2.1 Osallistuminen ja oma aktiivisuus
2.1.1 Miten osallistuit kurssin toimintaan?(esim. keskusteluihin)
2.1.2 Miten vaikutit omaan oppimiseesi?
2.1.3 Miten pyrit edistämään kurssin toimivuutta?
2.1.4 Kuinka paljon panostit työskentelyyn kotona?
2.2 Opiskelijan oppiminen ja kehittyminen
2.2.1 Millaisia eväitä olet saanut jatkoa ajatellen?
2.2.3 Millaisia asioita pidät oman oppimisen osalta tärkeinä ko. kurssilla?
2.2.4 Kuinka paljon arvelit kurssilla oppimistasi asioista olevan hyötyä tulevissa työtehtävissä?
2.2.5 Mitä olisit halunnut oppia, mutta jäi sinulta nyt oppimatta?
2.2.6 Tiivistä kolme kurssilla oppimaasi keskeistä asiaa
2.2.7 Millaisia valmiuksia koit saaneesi kurssilla? Mikä on tärkein kurssin myötä oppimasi asia?
3. Vuorovaikutuksen toteutuminen
3.1 Millainen opiskeluilmapiiri oli kurssilla?
3.2 Millainen oli opiskelijan ja opettajan välinen vuorovaikutus?
4. Opintojakson sisältö ja tavoitteet
4.1 Opintojakson tavoitteet
4.1.1 Millaiset tavoitteet oli asetettu kurssille ja kerrottiinko niistä?
4.1.2 Vastasiko kurssi tavoitteita? Jos ei, niin millaiset tavoitteet kurssille tulisi asettaa?
4.2 Sisältö (kiinnostavuus, tärkeys ja hyödyllisyys)
4.2.1 Mikä oli kiinnostavinta kurssilla?
4.2.2 Miten sisältö vastasi odotuksiasi?
4.2.3 Mitä olisit kaivannut lisää kurssin sisältöön?
5. Kurssin kehittämistarpeet
5.3.1 Mitkä olivat kurssin vahvuudet?
5.3.2 Mikä tässä kurssissa oli hyvää?
5.3.3 Mikä edisti oppimistasi?
5.3.4 Mikä oli kurssin pahin heikkous?
5.3.5 Mitkä olivat kurssin heikkoudet?
5.3.6 Mitä mahdollisia puutteita olet havainnut?
5.3.7 Mikä vaikeutti oppimistasi?
5.3.8 Miten kurssia voisi kehittää?
5.3.9 Miten kurssia voisi parantaa sisällön ja/tai toteutuksen osalta?
6. Muuta
6.1 Mitä mieltä olet ainelaitoksesta ja sen toiminnasta?
<i>Onnea ja menestystä opinnoissasi!</i>