Tampereen yliopisto

Maria Betanzos & Heidi Luhtajärvi

LAADUKKUUTTA ETSIMÄSSÄ

Kasvatustieteiden opiskelijoiden näkemyksiä laadukkaasta yliopistokoulutuksesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Joulukuu 2021

TIIVISTELMÄ

Maria Betanzos & Heidi Luhtajärvi: Laadukkuutta etsimässä – Kasvatustieteiden opiskelijoiden näkemyksiä laadukkaasta yliopistokoulutuksesta
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Joulukuu 2021

Laatua, laadunhallintaa sekä niiden roolia yliopistokoulutuksessa on kansainvälisesti tutkittu varsin paljon. Laadukkuuden tutkimus Suomessa on kuitenkin ollut viime vuosina vähäistä, vaikka laadukkuus koulutuksessa on yleisesti tavoiteltavaa. Laatu on aina subjektiivista, sekä ajankohdasta ja tilanteesta riippuen muuttuvaa. Näistä syistä aiheen tutkiminen on merkityksellistä ja tärkeää suomalaisissa yliopistoissa.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan opiskelijoiden näkemyksiä laadukkaan yliopistokoulutuksen merkittävimmistä ominaisuuksista. Tämän lisäksi tarkoituksena oli tarkastella näkemysten eroja opintosuunnittain. Tutkimuksen aineisto kerättiin kvalitatiivisella kyselylomakkeella, jossa kysyttiin opiskelijan opintosuuntaa sekä pyydettiin nimeämään ja perustelemaan tärkeysjärjestyksessä kolme laadukkaan yliopistokoulutuksen kannalta merkittävintä ominaisuutta. Vastauksia saatiin yhteensä 36. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä hyödyntäen teemoittelua sekä kategorisointia.

Aineiston pohjalta muodostettiin 21 kategoriaa, joista yksi oli selkeästi muita suurempi. Opettajien ammattitaito oli kategorioista suurin, saaden yhteensä 25 mainintaa. Seuraavaksi suurimpia olivat konkreettisuus ja monipuoliset opetusmenetelmät. Opintosuuntien tärkeysjärjestykset erosivat keskenään jonkin verran. Luokanopettajaopiskelijat pitivät tärkeimpänä ominaisuutena opettajien ammattitaitoa, toisena kriittistä ajattelua sekä kolmantena uudelleen opettajien ammattitaitoa. Jos opettajien ammattitaitoa ei huomioida uudelleen kolmanneksi vaihtoehdoksi, mainintoja sai tällöin kolmanneksi eniten sekä ilmapiiri että resurssit. Varhaiskasvatuksen opiskelijat pitivät kaikista tärkeimpinä opettajien ammattitaitoa, konkreettisuutta ja monipuolisia opetusmenetelmiä. Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden vastaukset hajautuivat suuresti kaikista tärkeimmän vastauksen kohdalla, minkä vuoksi tärkeintä ominaisuutta ei heidän vastauksistaan voitu osoittaa. Toiseksi tärkeimpänä he pitivät opettajien ammattitaitoa ja kolmanneksi tärkeimpänä tutkimusta.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että laadukas yliopistokoulutus nähdään monin erilaisin tavoin sekä monen eri tahon (opiskelija, opettaja, yliopisto) vastuuna. Tulokset osoittavat myös, että opettajan rooli laadukkaassa yliopistokoulutuksessa on merkittävä. Varhaiskasvatuksen opiskelijoiden vastauksissa painottuu käytännönläheisyys, kun taas luokanopettajaopiskelijoilla sekä elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoilla vastaavasti painottuu opintojen tieteellisyys. Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden vastauksien hajautuminen tärkeimmässä ominaisuudessa voi mahdollisesti kertoa alan heterogeenisyydestä, sillä opintosuunnasta ei valmistu suoraan ammattiin toisin kuin kahdesta muusta opintosuunnasta.

Avainsanat: laadukas yliopistokoulutus, laatu, laadunhallinta, opettajien ammattitaito, koulutuksen kehittäminen, kasvatustiede

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO ... 4

2 LAADUKAS YLIOPISTOKOULUTUS ... 6

2.1 Laadun monitulkintaisuus ... 6
2.2 Laadun varmistamisen monitulkintaisuus ... 10
2.2.1 Laadunhallinnan kehityskulku ... 12
2.2.2 Opiskelijapalautteen luotettavuus ... 14
2.3 Aikaisempia tutkimuksia laadukkaasta yliopistokoulutuksesta ... 16

3 KASVATUSTIETEIDEN TUTKINTO-OHJELMAN OPINTOSUUNTIEN EROAVAISUUS JA SAMANKALTAISUUS ... 21

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS ... 24

4.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ... 24
4.2 Aineistonkeruu ... 26
4.3 Aineiston analyysi ... 27

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET ... 29

5.1 Opiskelijoiden näkemykset yliopistokoulutuksen laadukkuudesta ... 29
5.2 Tärkeysjärjestysten eroavaisuudet eri opintosuuntien opiskelijoilla ... 33

6 TULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ ... 35

6.1 Laatu on monitulkintaista ... 35
6.2 Opettajan rooli merkityksellinen ... 36
6.3 Tärkeysjärjestysten tarkastelua ... 38

7 POHDINTA ... 40

7.1 Tutkimuksen yleistä pohdintaa ... 40
7.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia ... 41
7.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia ... 42

KIRJALLISUUS ... 44

VERKKOLÄHTEET ... 48

LIITTEET ... 50

7.4 Liite 1: Aineistonkeruun kyselylomake ... 50
7.5 Liite 2: Saateteksti OKAn viikkokirjeeseen ja Telegram-ryhmään ... 51

1 JOHDANTO

Laatu on monitulkintainen käsite, sillä ajankohdasta ja tilanteesta riippuen se voi merkitä samalle henkilölle eri asioita (Harvey & Green, 1993, s. 2). Laatuun liittyy siis vahvasti yksilön subjektiivinen näkemys, mutta se mielletään yleensä joksikin hyväksi ja tavallisesta poikkeavaksi. Laadukas toiminta on usein myös sellaista, johon tavoitteellisesti halutaan pyrkiä. Laadukasta koulutusta on kuitenkin tutkittu suomalaisissa korkeakouluissa varsin vähän, kun taas kansainvälisesti laadun monitulkintaisuutta korkeakoulussa sekä laadun käsitettä ylipäänsä on tutkittu melko paljon (ks. Harvey & Green, 1993; Harvey & Knight, 1996; Knight & Trowler, 2000; Yorke, 2000; Ursin, 2007; van Kemenade ym., 2008). Laadukkaaseen toimintaan kuuluu olennaisesti myös laadunhallinta, joka tarkoittaa toiminnan laadukkuuden kehittämistä ja seuraamista erilaisin järjestelmin ja menettelytavoin (Kansallisen koulutuksen arviointikeskus, n.d.). Laadunhallinnan rinnalla käytetään myös laadunvarmistamisen käsitettä (ks. Ursin, 2007; Hirsto, 2013; Kauko, 2011), mikä osaltaan kertoo myös näiden käsitteiden monitulkintaisuudesta.

Aikaisemmat tutkimukset laadukkaasta korkeakoulutuksesta ja yliopisto-opetuksesta kertovat myös laadun monitulkintaisuudesta, sillä niissä laadukkuus määrittyy hyvin kompleksisesti. Tuloksissa näkyy se, että koulutuksen laatuun liitetään usein hyvin moninaisesti erilaisia tekijöitä sekä vastuu laadusta nähdään olevan useammalla toimijalla (Katiliūtė, 2010; Dicker ym. 2019; Heimo 2021). Hyvää opetusta tutkittaessa taas tulokset ovat yhdensuuntaisempia, sillä niistä näkyy opettajan roolin tärkeys (Nasser-Abu Alhija, 2016; Greimel-Fuhrmann & Geyer, 2003; Parpala ym., 2011). Aiemman tutkimustiedon valossa päädyimme käyttämään tutkimuksessamme sanaa koulutus, sillä tulkitsimme sen kattavan laajemmin yliopiston toimintaa. Tällä valinnalla halusimme varmistaa, ettemme rajoita tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden vastauksia, jolloin pystymme tarkastelemaan aihetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia näkemyksiä Tampereen yliopiston kasvatustieteiden opiskelijoilla on laadukkaasta yliopistokoulutuksesta. Tarkoituksena on myös tarkastella, miten käsitykset eroavat opintosuunnittain. Lisäksi käsittelemme laadun ja laadunhallinnan termien määrittelyä ja käyttöä. Tutkimuksen tuloksista voidaan saada tärkeää tietoa opiskelijoiden näkemyksistä sekä siitä, mitä he pitävät merkityksellisimpinä laadukkaan yliopistokoulutuksen tekijöinä.

Suomalaista tutkimusta laadukkaasta yliopistokoulutuksesta on tehty melko niukasti, ja eritoten suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä aiheesta on viime vuosina tutkittu vähän. Tästä syystä aiheenvalintamme on ajankohtainen ja tarpeellinen, sillä korkeatasoisimman ja tieteeseen perustuvan koulutuksen tulisi olla jatkuvasti kehittyvää, jotta laadukkuus yliopistokoulutuksessa varmistettaisiin. Tämän vuoksi aihetta tulisikin tutkia nykyistä useammin.

Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys rakentuu pääosin laadukkaan yliopistokoulutuksen tarkasteluun. Teoriapohjassa esittelemme myös tutkinto-ohjelman opintosuuntien eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Tämän jälkeen esittelemme tutkimuksen metodologiset lähtökohdat, aineistonkeruun vaiheita sekä aineiston analyysiä. Seuraavaksi siirrymme tuloksiin sekä tulosten tarkasteluun ja johtopäätöksiin. Viimeisenä tutkimuksessamme on pohdinta, johon sisältyy yleistä pohdintaa, luotettavuuden ja eettisyyden arviointia sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Mitä ominaisuuksia kasvatustieteiden opiskelijat pitävät merkityksellisinä laadukkaassa yliopistokoulutuksessa?
2. Miten ominaisuuksien tärkeysjärjestys eroaa eri kasvatustieteiden opintosuuntien opiskelijoiden välillä?

2 LAADUKAS YLIOPISTOKOULUTUS

2.1 Laadun monitulkintaisuus

Jotta opetuksen laadukkuuden tutkiminen ja aiheen käsittely on mahdollista, on pyrittävä määrittelemään laadukkuuden käsite. Tämä on kuitenkin haastavaa, sillä laadukkuus merkitsee eri ihmisille erilaisia asioita. Jopa samalle ihmiselle erilaisissa tilanteissa laadukkuus määrittyy eri tavoin. (Harvey & Green, 1993, s. 1–2.) Laadukkuuden määrittelyssä yksilön subjektiivinen näkemys asiasta on siis vahvasti läsnä, mikä osaltaan tekee haastavammaksi aiheen tutkimisen. Laatua ja sen määrittelyä on tutkittu paljon (ks. Harvey & Green, 1993; Harvey & Knight, 1996; Knight & Trowler, 2000; Yorke, 2000; Ursin, 2007; van Kemenade ym., 2008). Tässä tutkimuksessa tulemme tarkastelemaan laadun käsitettä ja sen määritelmää erityisesti Harveyn ja Greenin (1993) viiden erilaisen laadun tekijän kautta. Lisäksi tarkastelemme myös Knightin ja Trowlerin (2000) määrittelemää kahta laadun tyyppiä.

Harvey ja Green (1993) esittävät viisi erilaista tekijää, joiden kautta laadukkuuden käsitettä voidaan tarkastella. Vaikka tekijät ovat toisistaan erillisiä, ovat ne silti toisiinsa yhteydessä. Laadukkuus voidaan nähdä korkealuokkaisuutena *(as exceptional)*, johdonmukaisuutena tai täydellisyytenä *(as consistency or perfection)*, toiminnan tarkoituksenmukaisuutena *(as fitness for purpose)*, rahan vastineena *(as value for money)* ja toiminnan muutoksena *(as transformative)*. (Harvey & Green, 1993, s. 3.)

Ensimmäinen laadukkuuden tekijä (korkealuokkaisuus) voidaan jaotella kolmeen alatyyppiin. Näistä ensimmäinen on erityislaatuisuus *(traditional notion of quality)*, joka tarkoittaa laadukkuuden olevan jotakin poikkeuksellista ja omalaatuista. (Harvey & Green, 1993, s. 3–5; Harvey & Knight, 1996, s. 12–14.) Tämä voidaan nähdä yliopistokontekstissa siten, että yliopisto-opetus on jotakin

sellaista, jota ei missään muualla voi saada. Toinen on erinomaisuus *(excellence)* ja korkeiden standardien ylittäminen. Kolmas on standardien varmistaminen *(checking standards)*. Viimeisin eroaa aiemmista alatyypeistä siten, että päinvastoin kuin muilla, standardien varmistaminen pyrkii määrittämään laadukkuutta tietyin kriteerein. (Harvey & Green, 1993, s. 3–5; Harvey & Knight, 1996, s. 12–14.)

Laadukkuutta voidaan tarkastella myös johdonmukaisuutena tai täydellisyytenä (Harvey & Green, 1993, s. 7; Harvey & Knight, 1996, s. 14). Tässä tutkimuksessa käytämme kyseisestä tekijästä nimeä johdonmukaisuus. Johdonmukaisuus on kiteytetty kahteen toisiinsa liittyvään alakäsitteeseen: virheettömyyteen (*zero defects)* sekä laatukulttuuriin *(quality culture)*. Virheettömyydellä tarkoitetaan vaatimusten mukaista lopputulosta sekä erityisesti laadukkuuden yhteyttä tarkkaan määrittelyyn. Näkökulma on ennen kaikkea ennaltaehkäisevä, kun tarkat määritelmät ovat etukäteen päätetty. Laatukulttuurissa jokaisella toimijalla on oma vastuu laadukkuuden toteutumisesta. Pääajatus on, että prosessi johtaa laadukkaaseen lopputulokseen, jonka vuoksi loppuarviointia sellaisenaan ei hyödynnetä. Teoria esittää, että epätoivottuun lopputulokseen johtanut prosessi analysoidaan kokonaisuudessaan, jolloin varmistutaan siitä, että samaa ongelmaa ei tulevaisuudessa tule. (Harvey & Green, 1993, s. 7; Harvey & Knight, 1996, s. 15.) Johdonmukaisuus yliopisto-opetuksessa voi näkyä esimerkiksi selkeinä oppimistavoitteina, arvosanakriteereinä ja vakiintuneina palautekyselyinä.

Kolmas laadukkuuden tarkastelun muoto on Harveyn ja Greenin (1993) jaottelun mukaan toiminnan tarkoituksenmukaisuus. Määritelmän mukaan yliopiston toiminta on laadukasta, kun se saavuttaa sille aiemmin asetetut tavoitteet, ja sen toiminta on suunnitellun mukaista. (Harvey & Green, 1993, s. 8; Harvey & Knight, 1996, s. 15.) Haasteeksi tässä määritelmässä voi nousta se, kenen vaatimuksia tavoitellaan (Harvey & Green, 1993, s. 16). Toiminnan tarkoituksenmukaisuus jaetaan kahteen alakäsitteeseen, jotka ovat opiskelijan vaatimusten täyttäminen *(customer specification)* sekä toiminnan oman tehtävän täyttäminen *(mission)*. (Harvey & Green, 1993, s. 8–10; Harvey & Knight, 1996, s. 16–17.) Alakäsitteet pyrkivätkin vastaamaan haasteeseen siitä, kenen vaatimuksia tavoitellaan: ensimmäisessä kyse on asiakkaan tavoitteista ja toisessa toiminnan itsensä.

Neljännen tarkastelutavan mukaan laadukkuudella on yhteys siihen, että ostettu tuote tai palvelu on maksetun rahan arvoista (Harvey & Green, 1993, s. 13). Kysymys on siitä, että tarkastellaan tuotetta tai palvelua itsessään eikä anneta esimerkiksi tuotteen merkille ylimääräistä painoarvoa. Tarkastelutapa voidaan jakaa kahteen alakäsitteeseen: suoritusmittareihin *(performance indicators)* sekä palvelulupauksiin *(customer charters)* (Harvey & Green, 1993, s. 13–14; Harvey & Knight, 1996, s. 18). Suoritusmittarit määritettiin tehokkuuden varmistamiseksi, kun taas palvelulupaukset tuovat esiin sitä, mitä asiakkaat voivat odottaa vastineeksi hinnalle, jonka he ovat tuotteesta tai palvelusta maksaneet (Harvey & Green, 1993, s. 13–14). Tätä näkökulmaa voisi verrata suomalaisessa korkeakoulukontekstissa siihen, että yliopisto saa rahoitusta toiminnalleen saavuttaessaan tiettyjä kriteerejä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018).

Viimeinen näkökulma laadukkuuteen tarkastelee laadukkuutta toiminnan muutoksena. Muutos nähdään erityisesti toiminnan muodon muutoksena. (Harvey & Green, 1993, s. 15; Harvey & Knight, 1996, s. 18). Korkeakoulutuksessa tämä voidaan nähdä esimerkiksi siten, että koulutusjärjestelmä muuttuu rakenteellisesti, vaikka se sisältäisikin pääsääntöisesti samat ominaisuudet kuin aiemmin. Toiminnan muutos jaetaan kolmeen alakäsitteeseen, joista ensimmäinen on osallistujan kykyjen parantaminen *(enhancing the participant)*, toinen on arvon lisääminen *(value added)* ja kolmas osallistujan valtuuttaminen *(empowering the participant)* (Harvey & Green, 1993, s. 15–16; Harvey & Knight, 1996, s. 19). Osallistujan, eli korkeakoulukontekstissa opiskelijan, kykyjen parantaminen ja muuttuminen on olennainen osa laadukasta korkeakoulutusta. Arvon lisääminen kuvastaa opiskelijan muuttumista tarkastelemalla opiskelijan oppimia taitoja, tietämystä sekä kykyjä. (Harvey & Green, 1993, s. 15; Harvey & Knight, 1996, s. 19.) Opiskelijan valtuuttaminen voidaan nähdä myös osallistamisena sekä opiskelijan vastuuna omasta oppimisestaan. Opiskelijoiden valtuuttamiseksi on määritetty neljä konkreettista tapaa: opiskelijapalaute *(student evaluation)*, tiettyjen standardien varmistaminen opintojen valmistelutyössä *(quarantee student minimum standards of provision)*, opiskelijan autonomisuus omassa oppimisessa *(more control over their own learning)* ja opiskelijoiden kriittisen ajattelukyvyn

kehittäminen *(develop students' critical ability).* (Harvey & Green, 1993, s. 16–17; Harvey & Knight, 1996, s. 19–20.)

Knight ja Trowler (2000) ovat kehittäneet Harveyn ja Greenin (1993) määrittämien laadukkuuden viiden erilaisen merkityksen pohjalta kaksi laajempaa laadun tyyppiä (laadun tyyppi 1 ja 2). Tyypit on koostettu Harveyn ja Greenin (1993) laadukkuuden määritelmien erilaisuuksien pohjalta, jolloin samankaltaisuudet on tiedostetusti jätetty tarkastelun ulkopuolelle. Knightin ja Trowlerin jaottelussa keskitytään erityisesti määritelmien keinoihin saavuttaa haluttu lopputulos. (Knight & Trowler, 2000, s. 111.)

Laadun ensimmäinen tyyppi *(quality type I)* korostaa muun muassa lopputuloksen tarkastelua sekä toiminnan tehokkuutta. Toiminta on vahvasti hierarkkista, jolloin luottamus toisiin toimijoihin on vähäistä. Virheiden sattuessa niistä rangaistaan, ja vastaavasti onnistumisista palkitaan. Virheet ovat usein myös tarkastelun keskiössä, kun pyrkimyksenä on toiminnan parantaminen. Laadun tyypissä 1 kommunikointi ja suunnittelu on vahvasti rationaalista. Knight ja Trowler esittävät, että laadun tyyppiä 1 voisi hyödyntää korkeakoulussa sellaisissa työtehtävissä, jotka ovat rutinoituja. (Knight & Trowler, 2000, s. 111.)

Laadun toinen tyyppi *(quality type II)* on tarkoituksenmukaisempi korkeakoulukontekstiin. Tämä tyyppi korostaa konstruktivistisen näkemyksen mukaisesti erityisesti työprosessia lopputuloksen sijaan. Työtä tehdään ryhmissä ja luottamus toisiin on olennaista. Työn tavoitteet ovat sitovia, mutta tavan päästä tavoitteisiin voi työntekijä itse määrittää. Laadun tyypissä 2 virheet nähdään tarpeellisena ja välttämättömänä osana oppimista. Työntekijän autonomisuus mahdollistaa myös sisäisen motivaation syntymisen, mikä on olennaista tälle laadun tyypille. (Knight & Trowler, 2000, s. 111.)

Laadun voidaan siis todeta olevan varsin dynaaminen ja muuttuva käsite, jonka tulkintaan vaikuttaa yksilön oma subjektiivinen näkemys, tilanne tai konteksti sekä tarkastelun näkökulma. Harvey ja Green (1993) ovat esittäneet viisi laajempaa tekijää, jotka on perusteltua huomioida korkeakoulutuksen laatua tarkastellessa. Nämä viisi tekijää alakäsitteineen mahdollistavat korkeakoulutuksen laadun tarkastelun tietyistä näkökulmista tarkemmin. Vieläkin laajempaa laadukkuuden tarkastelua on mahdollista tehdä myös Trowlerin ja Knightin (2000) laadun kahden tyypin avulla. Jaottelu on osin hieman

suoraviivaista, mutta tarjoaa erilaisen näkökulman laadukkuuden tarkasteluun kuin Harveyn ja Greenin (1993) laadukkuuden viisi näkökulmaa.

Laadukkuuden ollessa subjektiivista ja jatkuvasti muuttuvaa, on perusteltua käyttää monipuolisia ja erilaisia menetelmiä sen tarkastelemiseksi. Kansainvälisesti yliopistojen laadukkuutta on arvioitu lähinnä vain tutkimuksen laadukkuuden perusteella, mikä on antanut varsin yksipuolista tietoa korkeakoulujen laadukkuudesta (Mustajoki, 2010, s. 20). Tutkimuksen varjoon on usein siis jäänyt opetus (Mustajoki, 2010, s. 20). Pyrimme tässä tutkimuksessa toteuttamaan monipuolista tarkastelua laadukkuudesta ja täten huomioimaan korkeakouluopetuksen laadukkuuden moninaiset tekijät. Pyrkimys on tarkastella toimintaa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, mitä monipuoliset kriteerit sekä menetelmät osaltaan mahdollistavat (Mustajoki, 2010, s. 28). Haasteeksi laadukkuuden tarkastelussa kuitenkin nousee, mikä on riittävän monipuolista, mutta tarkoituksenmukaista menetelmien hyödyntämistä.

2.2 Laadun varmistamisen monitulkintaisuus

Edellisessä luvussa toimme esiin laadun käsitteen monitulkintaisuuden. Samaan tapaan myös koulutuksen laadukkuuden varmistamiseen liittyy monitulkintaisuutta. Ursin (2007), Hirsto (2013) sekä Kauko (2011) käyttävät teoksissaan laadunvarmistamisen käsitettä, kun taas Csizmadian (2006), van Kemenaden ja kollegoiden (2008) sekä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2019) eli Karvin mukaan kyse on laadunhallinnasta. Kyseiset käsitteet liittyvät silti vahvasti toisiinsa, sillä Karvi (n.d.) sekä Csizmadia (2006, 24) määrittelevät laadunhallinnan kattavan laadun varmistamisen ja Ursin (2007, 25) näkee laadun hallitsemisen laadunvarmistuksen liitännäiskäsitteenä. Myös korkeakoulujen laatujärjestelmästä, jossa määritellään muun muassa korkeakoulun vastuunjako, resurssit ja menettelytavat, käytetään Karvin (n.d.) verkkosivuilla nimityksiä laadunhallinta- tai laadunvarmistusjärjestelmä. Seuraavaksi käsittelemme millaisia määritelmiä laadunhallinta sekä laadunvarmistus saavat.

Laadunhallinta voidaan määritellä järjestelmiksi, menettelytavoiksi ja prosesseiksi, joita koulutusorganisaatio käyttää suunnitellakseen, toteuttaakseen, seuratakseen sekä kehittääkseen laadukkuutta toiminnassaan

(Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, n.d.). Czismadian (2006, s. 24) määritelmä on hyvin samankaltainen, mutta hänen mukaansa näiden edellä mainittujen toimintatapojen kautta varmistetaan instituution laadun parantaminen sekä sen ylläpito. Laadun varmistamisen lisäksi laadunhallinnan alakäsitteinä voidaan nähdä laadun kehittäminen, ohjaus sekä johtaminen (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, n.d.) tai laadun kontrolli ja parantaminen (Csizmadia, 2006, s. 24).

Van Kemenade ja kollegat (2008) tuovat hieman erilaista näkökulmaa laadunhallinnan tarkasteluun. He esittävät neljä laadunhallintaa koskevaa arvojärjestelmää, joita ovat sitoutuminen *(commitmen*t*)*, prosessinohjaus *(process control)*, jatkuva parantaminen *(continuos improvement)* sekä läpimurto *(breaktrough)* (van Kemenade ym. 2008, s. 178). Nämä arvojärjestelmät he ovat muodostaneet Beckin ja Cowanin (2006) teorian pohjalta. Van Kemenaden ja kollegoiden (2008) käsite sitoutuminen pohjaa siis Beckin ja Cowanin (2006, s. 260) käsitteeseen ihmisyhteys *(HumanBond)*, jolla tarkoitetaan yhtenäisyyden sekä yhteisöllisyyden edistämistä. Myös kolme muuta arvojärjestelmää on pohjattu Beckin ja Cowanin (2006) käsitteisiin, mutta Jouslin de Noray (2004) on avannut niitä selkeämmin. Prosessinohjaus viittaa sääntöihin, standardeihin ja menettelytapoihin ja jatkuva parantaminen taas menestykseen sekä tuloksiin. Läpimurrossa on kyse innovatiivisuudesta. (Jouslin de Noray, 2004, van Kemenaden ym., 2008, s. 178–180 mukaan.)

Ursin (2007) käyttää teoksessaan käsitettä laadunvarmistus ja määrittelee sen Karvin edeltäjän Korkeakoulujen arviointineuvoston (2007) eli KKA:n määritelmällä, joka on hyvin samankaltainen Karvin (n.d.) laadunhallinnan määrittelyn kanssa. KKA:n (2007) mukaan laadunvarmistus tarkoittaa korkeakoulun koulutuksen ja muun toiminnan laadun kehittämistä ja ylläpitämistä tietyin menettelytavoin, järjestelmin ja prosessein. Ursin (2007, s. 25) esittää, että laadun hallitsemisen lisäksi laadunvarmistuksen liitännäiskäsitteitä ovat laadun kehittäminen, vahvistaminen, arviointi, valvominen ja kontrolloiminen, mutta laadunvarmistaminen on näistä kaikista neutraalein (Ursin, 2007, s. 25).

Ursin (2007) nostaa esiin myös erilaisia laadunvarmistuksen lähestymistapoja, joita ovat muun muassa ulkoinen ja sisäinen laadunvarmistus. Ulkoisessa laadunvarmistuksessa on kyse korkeakoulun ulkopuolisten tahojen tekemistä arvioinneista, jotka koskevat laatujärjestelmien toimivuutta (Ursin,

2007, s. 26). Tästä hyvänä esimerkkinä on Karvin tekemät laatujärjestelmäauditoinnit. Sisäinen laadunvarmistus taas viittaa korkeakoulun itsearviointiin (Ursin 2007, s. 26). Näiden lisäksi yliopistoissa voidaan käyttää esimerkiksi kollegiaalisia ja manageriaalisia laadunvarmistuksen tapoja. Ensiksi mainitussa laadunvarmistus on akateemisen yhteisön toteuttamaa ja toimijalähtöistä. Jälkimmäinen puolestaan perustuu toiminnan lopputuloksen tarkasteluun. Manageriaalista laadunvarmistusta hyödynnetään erityisesti silloin, kun tavoitellaan tasalaatuisuutta ja kollegiaalista tapaa, kun tarkastellaan luovuutta ja vuorovaikutusta vaativia tehtäviä. (Ursin, 2007, s. 79, 85.) Yliopistokontekstissa molempia tapoja voidaan nähdä tarvittavan hyvin monentyyppisten tarkastelun kohteiden vuoksi, jolloin kummallekin tavalle on käyttötarkoituksensa. Kummankin lähestymistavan hyödyntäminen rikastaa yliopiston laadunhallintaa ja tekee siitä monipuolisempaa.

Eri kirjoittajien määritelmät laadunhallinnan ja laadunvarmistuksen käsitteistä ovat hyvin lähellä toisiaan, joten niitä voinee pitää lähes rinnakkaiskäsitteinä. Varsinkin Karvin laadunhallinnan ja KKA:n laadunvarmistuksen määritelmät ovat melkein identtiset. Tästä voi päätellä, että Suomessa laadunvarmistuksen käsite on ajan saatossa muuttunut laadunhallinnaksi. Tampereen yliopisto (Tampereen yliopisto j, n.d.) käyttää laatujärjestelmässään käsitettä laadunhallinta, joten myös me käytämme tutkimuksessamme tätä ilmaisua.

2.2.1 Laadunhallinnan kehityskulku

Korkeakoulutuksen laadukkuutta on arvioitu jo monien vuosikymmenien ajan. Vuosina 1966–1995 toimineen Korkeakouluneuvoston tehtäviin kuului muun muassa yliopistojen yleisen kehittämisen ja opetuksen edistymisen käsittely (Pyykkö, 2010, s. 61). Korkeakouluneuvoston lakkauttamisen jälkeen KKA alkoi avustamaan opetusministeriötä sekä korkeakouluja tekemään korkeakouluja koskevia arviointeja (Pyykkö ym., 2013, s. 16). Tässä vaiheessa laadunvarmistus tai -hallinta käsitteinä eivät kuitenkaan olleet vielä kovin voimakkaasti esillä.

Korkeakoulujen systemaattinen laadunvarmistus on saanut alkunsa vuoden 1999 Bolognan prosessin myötä (Pyykkö, 2010, s. 66; Ursin, 2007, s. 15). Tämän prosessin tavoitteena oli eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukyvyn ja

vetovoiman kasvattaminen, ja yhtenä keinona siihen nähtiin laadunvarmistusjärjestelmien luominen korkeakouluihin sekä näiden järjestelmien kehittäminen (Ursin, 2007, s. 15). Kuitenkin vasta vuonna 2001 Prahan seurantakokouksessa laatu ja laadunvarmistus korostuivat voimakkaasti (Kauko, 2011, s. 73; Pyykkö, 2010, s. 66).

Vuoden 2003 Berliinin seurantakokousta pidetään laadunvarmistuksen kehittämisen kannalta hyvin tärkeänä, sillä tässä kokouksessa laadun painotettiin olevan ydinasia Euroopan korkeakoulualueen rakentamisessa, ja laadunvarmistus sai konkreettisia tavoitteita (Kauko, 2011, s. 74; Pyykkö, 2010, s. 66). Nämä tavoitteet sisälsivät muun muassa korkeakoulujen arvioinnin, mukaan lukien sisäisen ja ulkoisen arvioinnin, opiskelijoiden osallistamisen arviointiin sekä arviointitulosten julkistamisen (Pyykkö, 2010, s. 66). Eurooppalaisten laadunarviointiorganisaatioiden verkostoa ENQA:ta kehotettiin yhdessä opiskelija- ja korkeakoulujärjestöjen eurooppalaisten kattojärjestöjen kanssa valmistelemaan periaatteet ja standardit eurooppalaiselle laadunvarmistukselle seuraavaan seurantakokoukseen mennessä (Berlin communiqué, 2003, s. 3; Kauko 2011, s. 74; Pyykkö, 2010, s. 67). Nämä periaatteet ja standardit hyväksyttiin vuoden 2005 Bergenin seurantakokouksessa, jossa painotettiin yhä enemmän esimerkiksi opiskelijoiden osallistumista laatutyöhön sekä kansainvälistä yhteistyötä (Bergen communiqué, 2005, s. 2; Pyykkö, 2010, s. 67).

Berliinin seurantakokouksen myötä laadunvarmistus nousi vahvemmin esille myös kansallisessa kontekstissa. Opetusministeriö nimesi työryhmän, jonka tehtävänä oli luoda kansallinen laadunvarmistuksen malli seurantakokouksessa asetettujen tavoitteiden pohjalta (Opetusministeriö, 2004, s. 36). Vuonna 2005 KKA aloitti korkeakoulujen laatujärjestelmien auditoinnit, jonka tarkoituksena oli tukea Suomen korkeakouluja kehittämään omia laatujärjestelmiään vastaamaan eurooppalaisia laadunvarmistuksen periaatteita ja samalla osoittaa, että suomalaisten korkeakoulujen laadunvarmistus on johdonmukaista ja toimivaa. KKA lakkautettiin vuonna 2014, jonka jälkeen Karvi aloitti toimintansa. (Pyykkö ym., 2013, s. 11, 20.)

Karvin tavoitteena on kehittävän arvioinnin eli korkeakoulujen henkilöstöä, opiskelijoita ja sidosryhmiä osallistavan arviointitoiminnan kautta luoda edellytyksiä korkeakoulujen jatkuvalle kehittymiselle. Tällä hetkellä on menossa

korkeakoulujen laatujärjestelmien kolmas auditointikierros (2018–2024), jossa painottuu rohkaisu kokeiluihin, innovatiiviseen ilmapiiriin sekä kansainvälisyyteen. Edellisten lisäksi auditointikierroksen tavoitteena on läpinäkyvän ja avoimen tiedon kerääminen suomalaisen korkeakoulun laatutyöstä sekä ylipäätään tukea korkeakoulujen jatkuvaa kehittämistä. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2019.)

2.2.2 Opiskelijapalautteen luotettavuus

Tampereen yliopiston yhtenä käytäntönä on opetuksen laadukkuuden varmistamiseksi kerätä opintojaksopalautetta opiskelijoiltaan. Lähes poikkeuksetta jokaiselle Sisu-opintotietojärjestelmän kautta luodulle kurssitoteutukselle muodostuu automaattisesti palautelomake opintojaksopalautejärjestelmään (OJP). (Tampereen yliopisto k, 2019.) Tämän perusteella voidaan todeta, että yliopiston opettajille palautteen saaminen sekä opiskelijoilta palautteen kerääminen on Tampereen yliopistossa jatkuvaa ja jopa rutiininomaista. Sama ilmiö palautteen keräämisen rutinoitumisesta on nähtävissä myös kansainvälisesti (Richardson, 2005, s. 388). Palautteen kerääminen rutinoituneena toimenpiteenä voi viitata siihen, että sen tuloksia pidetään automaattisesti hyödyllisinä ja toimintaa kehittävinä (Moilanen ym., 2008, s. 16). Tässä luvussa tulemme tarkastelemaan opiskelijapalautteeseen vaikuttavia tekijöitä sekä palautteen käyttämistä laadunhallinnan keinona.

Opiskelijapalautteen luotettavuutta tutkittu paljon (ks. Shevlin ym., 2000, Theall & Franklin, 2001; Winfred ym., 2003; Olivares, 2003; Richardson, 2005; Moilanen ym., 2008). Tähän liittyy luotettavuuden näkökulmasta ongelmallisena tekijänä palautteisiin liitetyt ennakko-oletukset. Moilanen ja kollegat (2008, s. 16) toteavat, että usein itsestäänselvyytenä pidetään palautteen antamisen taitoa. Edellisen lisäksi luotettavuuden ongelmana voidaan nähdä myös ymmärtävätkö vastaajat keskenään palautekysymykset samoin (Moilanen ym., 2008, s. 17). Lisäksi ennakko-oletuksena saattaa olla, että palaute vastaanotetaan ja ymmärretään samalla tavalla (Moilanen ym., 2008, s. 16).

Riittävä palautekattavuus on myös opiskelijapalautteen luotettavuuteen vaikuttava tekijä. Richardson (2005, s. 409–410) toteaa, että riittävä palautekattavuus luotettavuuden kannalta saavutetaan, kun kurssin hyväksytysti

suorittaneilta opiskelijoilta vastauksia on vähintään 60 % vastausmäärästä. Prosenttimäärä voi olla pienempi sellaiselta joukolta opiskelijoilta, jotka ovat lopettaneet kurssin kesken tai eivät ole päässeet kurssia hyväksytysti läpi. (Richardson, 2005, s. 409–410.) Palautekattavuuden suurentamiseksi tulisikin nähdä vaivaa (Richardson, 2005, s. 405). Hirsto (2013, s. 158–159) toteaa, että massiivisten palautejärjestelmien rakentaminen ja jatkuva palautteenkeruun lisääminen ei kuitenkaan ole ratkaisu palautteeseen vastaamisen aktiivisuuden nostamiseen. Tämä voi johtaa jopa palauteväsymykseen (Hirsto, 2013, s. 159).

Yksi esimerkki opiskelijapalautteen luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä on opiskelijoiden saamat kurssiarvosanat (Shevlin ym., 2000, s. 398; Theall & Franklin, 2001, s. 51; Winfred ym., 2003, s. 276; Olivares, 2003, s. 238). Theall ja Franklin (2001, s. 51) esittävät monien tutkijoiden päätyneen lopputulokseen, että opiskelijoiden saamat kurssiarvosanat vaikuttavat heidän arviointiinsa kurssista. Laadukasta opetusta saavat opiskelijat oppivat paremmin, mikä johtaa menestykseen ja tyytyväisyyteen. Tyytyväisyys ja tunne kehittymisestä näkyy positiivisina arviointeina. (Theall & Franklin, 2001, s. 51.) Toisaalta voidaan nähdä myös, että hyvän kurssiarvioinnin saaneet opiskelijat ovat tyytyväisiä kurssiin siitä huolimatta, miten he ovat kurssilla oppineet (Moilanen ym., 2008, s. 16). Opiskelijoiden kurssiarviointeihin vaikuttaa myös se, miten opiskelijat orientoituvat opintoihinsa. Moilanen ja kollegat (2008, s. 17) esittävät, että toistamissuuntautuneesti opiskelevat opiskelijat kokevat opetuksen hyväksi silloin, kun opetus on vahvasti opettajakeskeistä. Itseohjautuvat opiskelijat taas arvioivat opetuksen hyväksi silloin, kun opettaja toimii lähinnä opetustilanteessa tilanteen ohjaajana. (Moilanen ym., 2008, s. 17.)

Yliopistojen rahoitusmallin mukaisesti yliopisto saa rahoitusta eri kriteerein, joista yksi on opiskelijapalaute. Yliopiston saamasta rahoituksesta 3 % määräytyy opiskelijoiden antaman kandipalautteen perusteella. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018, s. 31.) Tämän perusteella herää ajatus siitä, kokevatko opettajat painetta antaa opiskelijoille hyviä arvosanoja, jotta opiskelijapalaute olisi positiivista ja täten rahoitus parempaa. Voiko tämä vaikuttaa myös niiden opiskelijoiden kurssipalautteisiin, jotka rahoitusperusteen tietävät? Myös Richardson (2005, s. 410) nostaa instituutioiden rahoitusrakenteet ongelmalliseksi tekijäksi opiskelijapalautteen luotettavuuden kannalta.

Rahoituspaineet saattavat ajaa yliopistot näkemään opiskelijat asiakkaina, joita tulisi miellyttää rahoitusta saadakseen (Moilanen ym., 2008, s. 18).

Richardsonin (2005, s. 400) tutkimuksen mukaan hänen tutkimuksessaan tarkastelunkohteena olleen kyselymenetelmän tuloksia ei hyödynnetty koulutuksen laadun kehittämiseen. Keskeisimpänä syynä tähän on se, etteivät yliopistot ja opettajat ota opiskelijapalautetta riittävän vakavasti. Tähän liittyy vaikuttavana tekijänä esimerkiksi aiemmin mainittu rahoitusrakenne. (Richardson, 2005, s. 410.)

Opiskelijapalautteen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä on useita, ja ne vaikuttavat luotettavuuteen hyvin moninaisesti. Palautteisiin liitetyt ennakko-oletukset ohjaavat palautteen keräämistä sekä sen tulkintaa suuresti (Moilanen ym., 2008, s. 16–17), minkä lisäksi palautekattavuus on luotettavuuteen olennaisesti vaikuttava tekijä (Richardson, 2005, s. 409–410). Monet tutkijat ovat myös todenneet opiskelijoiden saamien kurssiarvosanojen vaikuttavan heidän antamiinsa palautteisiin (Shevlin ym., 2000, s. 398; Theall & Franklin, 2001, s. 51; Winfred ym., 2003, s. 276; Olivares, 2003, s. 238). Myös yliopistojen rahoitusmalli saattaa vaikuttaa erityisesti kandipalautteen luotettavuuteen, sillä tämän palautteen perusteella yliopistot saavat osan rahoituksestaan vuosittain (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018, s. 31). Vaikuttavia tekijöitä löytyy siis niin yksilötasolta kuin hallinnollisistakin rakenteista. Erityisesti ennakko-oletuksiin liittyvät tekijät ovat yksilön kannalta sellaisia, joihin omalla toiminnalla on mahdollista vaikuttaa, jotta palautteen luotettavuus olisi parempaa.

2.3 Aikaisempia tutkimuksia laadukkaasta yliopistokoulutuksesta

Opiskelijoiden näkemyksiä laadukkaasta yliopistokoulutuksesta on aikaisemmin tutkittu jonkin verran, mutta suomalaisia tutkimuksia ei juurikaan löydy. Tässä luvussa esitellyissä tutkimuksissa on tutkittu korkeakoulutuksen laadukkuutta, laadukasta yliopisto-opetusta sekä hyvää opetusta korkeakoulussa. Vaikka nämä termit poikkeavatkin toisistaan, ovat ne silti hyvin lähellä toisiaan, sillä esiteltyjen tutkimusten tulokset ovat keskenään samansuuntaisia.

Katiliūtė̇n (2010) tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli tuoda esiin Kaunas University of Technology:n opiskelijoiden näkemyksiä korkeakoulutuksen laatu-ulottuvuuksien tärkeimmistä tekijöistä. Tutkimukseen osallistui yhteensä 3951

opiskelijaa, ja vastaukset kerättiin suljetulla kyselylomakkeella. Vastausten pohjalta muodostui kolme ulottuvuutta, jotka kuvasivat korkeakouluopiskelijoiden käsityksiä opintojen laadukkuudesta: opettajien didaktiset taidot, opiskeluympäristö ja tilat sekä tyytyväisyys kurssisisältöihin. Näistä suurimmaksi ulottuvuudeksi laadukkuudessa nousi opettajien didaktiset taidot, joka sisälsi esimerkiksi opettajan keskustelut opiskelijoiden kanssa, kurssitavoitteiden esittelyn, tehokkaasti käytetyn ajan luennolla sekä taidon hallita yleisöä ja saada sen huomio. Toiseksi suurin ulottuvuus oli opiskeluympäristö ja tilat. Tämä käsitti kurssikirjallisuuden saatavuutta akateemisesta kirjastosta, kurssimateriaalin saatavuutta verkosta sekä tietotekniikan ja video- tai äänilaitteiden käytön luennon aikana. Kolmanneksi suurimpana laatu-ulottuvuutena oli tyytyväisyys kurssisisältöihin, joka tarkoitti muun muassa kurssimateriaalien hyödyllisyyttä ja sovellettavuutta sekä selkeää kurssirakennetta.

Dickerin ja kollegoiden (2019) hankkeen tavoitteena oli selvittää miten Kingston University:n opiskelijat sekä henkilökunta ja työnantajat näkevät laadun korkeakoulutuksessa. Yhteensä 340 opiskelijaa vastasi kyselylomakkeeseen, joka sisälsi väittämiä opetuksesta ja oppimisesta. Tuloksista selvisi, että opiskelijat näkivät vertaisvuorovaikutuksen oppimisensa laadun kannalta tärkeänä. Suuri osa opiskelijoista näki myös vaihtelevien opetusmetodien auttavan oppimisessa sekä saadun palautteen laadun auttavan heitä kehittämään toimintaansa. Tämän lisäksi kohderyhmäkeskusteluissa *(focus group)*, joissa keskusteltiin keskeisistä teemoista tarkemmin, esiin nousi innostuneen, helposti lähestyttävän ja huolehtivan henkilökunnan tärkeys. Myös tukipalvelut, kuten kirjasto, tietotekniikkatuki ja uraohjauspalvelut nähtiin positiivisina tekijöinä koulutuksen laadun kannalta.

Viime keväänä valmistuneessa pro gradu -tutkielmassa Heimo (2021) tutki Helsingin yliopiston kotitalousopettajaopiskelijoiden kokemuksia tieteenalaopintojen opetuksen laadusta. Tutkimuksen aineisto koostui kymmenestä puolistrukturoidusta teemahaastattelusta. Yksi hänen tutkimuskysymyksistään käsitteli laadukkaan opetuksen määritelmää. Tuloksista nousi esiin sekä opettajaan että opetukseen liittyviä tekijöitä. Opettajaan liittyviä tekijöitä olivat opettajan osaamisen kehittäminen, innostuneisuus ja ammattitaitoisuus sekä tuen saaminen opettajalta. Opetukseen liittyviä tekijöitä

taas olivat opiskelijalähtöisyys, monipuolisuus, ajankohtaisuus, tieteellisyys sekä teorian, käytännön ja opetuksen yhteensovittaminen.

Näissä kolmessa edellä esitellyissä tutkimuksissa nousee esiin opettajan pätevyyteen ja persoonallisuuteen liittyviä tekijöitä, kuten innostuneisuus, helposti lähestyttävyys, ammattitaitoisuus, tuki oppilaille ja didaktiset taidot, esimerkiksi ryhmänhallintataidot (Katiliūtė, 2010; Dicker ym. 2019; Heimo 2021). Näiden lisäksi opetusmetodien vaihteleminen (Dicker ym., 2019) ja opetuksen monipuolisuus (Heimo, 2021) on nähty tärkeäksi. Voidaan siis todeta, että opettajaa pidetään hyvin tärkeänä laadukkaan korkeakoulutuksen tai yliopisto-opetuksen tekijänä. Muut tutkimuksissa esille nousseet tekijät poikkeavat paljonkin toisistaan, joten laadukas yliopistokoulutus on monitulkintaista, kuten laadun käsite ja laadunhallinta. Hyvä opetus on käsite, joka kattaa monenlaista toimintaa yliopistossa, mutta tutkimuksissa pääpaino on selkeästi kallistunut opetustilanteiden analysointiin (ks. Crumbley ym., 2001; Spencer & Schmelkin, 2002). Seuraavaksi esiteltävät tutkijat ovat tutkineet hyvää opetusta ja opettamista.

Nasser-Abu Alhija (2016) tutki Israelin korkeakoulutusinstituutioiden opiskelijoiden käsityksiä hyvän opetuksen ja hyvän ohjaajan piirteistä ja ulottuvuuksista. Tutkimukseen osallistui 2475 opiskelijaa ja aineisto kerättiin kaksiosaisella kyselylomakkeella. Tuloksista selviää, että opiskelijat pitivät tärkeimpänä ulottuvuutena hyvässä opetuksessa arviointia. Tähän ulottuvuuteen liittyi muun muassa opiskelijoille annettava hyödyllinen palaute tenteistä ja projekteista. Seuraavaksi tärkeimmäksi opiskelijat nostivat saavutettavat tavoitteet, kuten motivointi ja kiinnostuksen herättäminen kurssin aiheeseen. Kolmanneksi tärkeimpänä nähtiin opettaja-opiskelijasuhde, joka tarkoitti esimerkiksi opiskelijoiden oppimisen tukemista. Neljänneksi tärkeimpänä oli opetusmetodit, kuten selkeä ja ymmärrettävä tapa opettaa. Viimeisenä tärkeysjärjestyksessä oli jatkuva opiskelijoiden kehittyminen, mikä tarkoitti muun muassa luovien ja innovatiivisten ajatteluvalmiuksien edistämistä.

Myös Parpala ja kollegat (2011) tutkivat opiskelijoiden käsityksiä hyvästä opetuksesta. Heidän tutkimuksensa aineisto kerättiin kyselylomakkeella, ja vastaajajoukko koostui 695:tä Helsingin yliopiston opiskelijasta. Vaikka vastauksista painottui opettajaan liittyvät tekijät, myös opiskelijan oma rooli nähtiin tärkeäksi hyvässä opetuksessa. Opiskelijat pitivät hyvän opetuksen

kriteereinä opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta, teorian ja käytännön yhdistämistä opetuksessa sekä opettajan inspiroivuutta, asiantuntijuutta, taitoja esiintyä ja rohkaisua kriittiseen ajatteluun. Opetusmetodeista tärkeimmiksi nähtiin ryhmätyöt ja luennot. Opiskelijoiden oma rooli hyvässä opetuksessa tarkoitti heille annettavaa mahdollisuutta prosessoida tietoa itse. Oma rooli näkyi myös opiskelijoiden motivoitumisessa opintoihin. Opiskelijat mainitsivat myös turvallisen ja avoimen ilmapiirin olevan tärkeää hyvässä opetuksessa.

Greimel-Fuhrmann ja Geyer (2003) tutkivat itävaltalaisten kauppaopiston opiskelijoiden (15–19-vuotiaat) käsityksiä siitä, mitkä tekijät tekevät opettajasta hyvän tai heikon. Tutkimus koostui kahdesta osasta, joista ensimmäinen oli puolistrukturoitu teemahaastattelu (n=40) ja toinen kvantitatiivinen kyselylomake (n=2121). Haastattelujen perusteella opiskelijat pitivät hyvän opettajan ominaisuuksina selkeää ulosantia, riittävää esimerkkien antamista ja asioiden uudelleen kertaamista. Tärkeinä seikkoina pidettiin myös monipuolista opetusmenetelmien käyttöä, ymmärtäväisyyttä ja kiinnostusta opiskelijoita kohtaan sekä reilua arviointia. Hyvän opettajan persoonallisuutta kuvattiin humoristiseksi, ystävälliseksi sekä kärsivälliseksi. Heikon opettajan ominaisuudet olivat pääasiassa hyvän opettajan ominaisuuksien vastaisia. Kyselylomakkeen tulosten perusteella opiskelijoiden kiinnostus opetettavaa oppiainetta kohtaan riippui opettajien oppiainekeskeisestä opetuksesta. Opiskelijat pitivät opettajistaan enemmän silloin, kun opettaja hyödynsi opiskelijakeskeistä opetusmenetelmää.

Tutkimuksissa, jotka koskivat hyvää opetusta ja opettamista, nousi useita yhteneviä tekijöitä. Nasser-Abu Alhijan (2016) sekä Greimel-Fuhrmannin ja Geyerin (2003) tutkimuksissa opiskelijat näkivät arvioinnin merkittävänä tekijänä hyvässä opetuksessa. Kyseisissä tutkimuksissa tärkeäksi nostettiin myös opettajan kiinnostus oppiainetta kohtaan sekä opettajan käyttämät monipuoliset opetusmenetelmät. Opettaja-opiskelijasuhde nousi esiin erilaisia mainintoina kaikissa hyvää opetusta ja opettamista koskevissa tutkimuksissa (Nasser-Abu Alhija, 2016; Greimel-Fuhrmann & Geyer, 2003; Parpala ym., 2011). Nasser-Abu Alhijan (2016) tutkimuksessa tämä mainittiin erityisesti oppimisen tukemisena, Greimel-Fuhrmannin ja Geyerin (2003) tutkimuksessa tämä nähtiin motivointina sekä Parpalan ja kollegoiden (2011) tutkimuksessa hyvä opettaja-oppiskelijasuhde mainittiin onnistuneena vuorovaikutuksena. Myös opettajan

persoonallisuuden merkitys nousi esiin kaikissa tutkimuksissa (Nasser-Abu Alhija, 2016; Greimel-Fuhrmann & Geyer, 2003; Parpala ym., 2011). Nasser-Abu Alhijan (2016) tutkimuksessa persoonallisuus näkyi motivoinnin merkityksellisyytenä, Parpalan ja kollegoiden (2011) tutkimuksessa tämä nousi opettaja inspiroivuutena sekä Greimel-Fuhrmannin ja Geyerin (2003) tutkimuksessa se nähtiin merkittävänä tekijänä useiden eri ominaisuuksien kautta.

3 KASVATUSTIETEIDEN TUTKINTO-OHJELMAN OPINTOSUUNTIEN EROAVAISUUS JA SAMANKALTAISUUS

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tutkinto-ohjelmassa on kolme erillistä opintosuuntaa (Tampereen yliopisto g, n.d.; Tampereen yliopisto h, n.d.; Tampereen yliopisto i, n.d.). Tampereen yliopiston kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunnan sivulla (Tampereen yliopisto b, n.d.) mainitaan, että EDUssa on kolme tutkintoa. Tiedekunnan pääsivulla (Tampereen yliopisto b, n.d.) ei mainita sanaa ”opintosuunta”, minkä vuoksi olemme tutkimuksemme aluksi virheellisesti kirjoittaneet kasvatustieteiden tutkinto-ohjelmista emmekä opintosuunnista. Tästä syystä myös saatekirjeessä puhumme tutkinto-ohjelmista, ja kyselylomakkeessa pyydämme opiskelijoita valitsemaan tutkinto-ohjelmansa opintosuunnan sijaan.

Maininta opintosuunnista löytyy varhaiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen opintosuuntien pääotsikkosivulta *Koulutuksen kuvaus,* josta löytyy alaotsikko *Koulutuksen sisältö*, jonka alla opintosuunta mainitaan (Tampereen yliopisto g, n.d.; Tampereen yliopisto h, n.d.). Luokanopettajan opintosuunnan nettisivuilla maininta opintosuunnasta löytyy pääotsikon *Koulutuksen kuvaus* alla olevan alaotsikon *Pätevyys* leipätekstistä (Tampereen yliopisto i, n.d.).

Tampereen yliopistossa kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa voi opiskella elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen, luokanopettajan sekä varhaiskasvatuksen opintosuunnissa (Tampereen yliopisto b, n.d.). Jotta tutkimuksessamme voimme verrata eri opintosuuntien opiskelijoiden näkemyksiä, on tarkoituksenmukaista tarkastella opintosuuntien eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia toisiinsa nähden.

Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opintosuunnasta on mahdollista valmistua esimerkiksi erilaisiin asiantuntijatehtäviin kasvatus- ja koulutusalalle

(Tampereen yliopisto a, n.d.). Opinnot antavat valmiuksia koulutustilaisuuksien suunnitteluun ja organisointiin, koulutuksen toteuttamismuotojen kehittämiseen sekä kykyyn laatia selvityksiä organisaation koulutustarpeista. Näiden lisäksi opinnot valmistavat koulutuksen suunnitteluun ja arviointiin sekä koulutus- ja kehittämishankkeiden valmisteluun ja toteutukseen. (Tampereen yliopisto a, n.d..) Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opintosuunta ei suoraan valmista opiskelijaa tiettyyn ammattiin, vaan antaa laaja-alaisia valmiuksia toimia ja työskennellä kasvatustieteiden kentällä erilaisissa tehtävissä.

Luokanopettajan opintosuunnasta valmistutaan alakoulun 1.–6.-luokan opettajiksi. Lisäksi on mahdollista opiskella aineenopettajan pätevyys joistakin yläkoulussa tai lukiossa opetettavista aineista. (Tampereen yliopisto c, n.d.) Opintosuunta valmistaa myös muihin kasvatusalan toimiin, joita ovat esimerkiksi opetus-, koulutus- ja johtamistehtävät (Tampereen yliopisto d, n.d.). Luokanopettajan opintosuunta valmistaa pääsääntöisesti opiskelijaa alakoulun opettajaksi, mutta opintojen aikana on kuitenkin mahdollista tehdä myös henkilökohtaisia valintoja opintojen suhteen.

Varhaiskasvatuksen opettajan opintosuunnasta on mahdollista valmistua varhaiskasvatuksen opettajaksi, esiopettajaksi tai muihin varhaiskasvatuksen ammatillisiin tehtäviin kuten päiväkodin johtajaksi. Koulutus antaa valmiuksia lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen. (Tampereen yliopisto e, n.d.) Opintosuunta valmistaa opiskelijaa vahvasti kohti työelämää varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen opettajaksi, mutta mahdollista on toimia myös muissa alan asiantuntijatehtävissä.

Opintosuuntien selkeimpänä erona näyttäytyy luokanopettajan ja varhaiskasvatuksen työelämäorientoituneisuus, kun taas elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opintosuunta valmistaa laaja-alaisemmin erilaisiin työtehtäviin kasvatuksen ja koulutuksen kentälle. Tätä päätelmää perustelee esimerkiksi harjoittelujen puuttuminen ja teoriaopetuksen painottuminen elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opintosuunnassa (Tampereen yliopisto a, n.d.). Toisaalta kaikki opintosuunnat valmistavat myös monipuolisesti erilaisiin asiantuntijatehtäviin kasvatus- ja koulutusalalle (Tampereen yliopisto b, n.d.). Toisena tärkeänä erona voidaan huomata olevan koulutuksen pituus: varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden saa valmistuttuaan kasvatustieteiden kandidaatiksi (Tampereen yliopisto g, n.d.), kun luokanopettajan pätevyyden

saamiseksi tulee suorittaa maisterin tutkinto (Tampereen yliopisto, i, n.d.). Myös elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opintosuunnan tutkinto on viisivuotinen (Tampereen yliopisto, h, n.d.).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin tutkittavien henkilöiden näkökulmia ilmiöstä, jota kyseisessä tutkimuksessa tarkastellaan. Toisen ihmisen kokemuksia, tunteita ja näkemyksiä on mahdotonta kuitenkin täysin ymmärtää. (Juuti & Puusa, 2020, s. 9.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkija tekee tulkintoja aineistosta, joten tutkijan subjektiivisuus on läsnä aineiston analyysissä. Lähemmäksi objektiivisuutta päästään sillä, että tutkija tunnistaa oman subjektiivisuutensa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 13). Objektiivisuus ei kuitenkaan ole laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden täydellinen mittari. Tavoite luotettavuuden kasvattamiseksi on analyysin ja siitä tehtyjen tulkintojen avaaminen siten, että se on tutkimusta lukevien mahdollista ymmärtää. (Huhtinen & Tuominen, 2020, s. 287.)

Tutkijan tulisi tunnistaa oman subjektiivisuutensa lisäksi oma esiymmärryksensä. Puusa ja Juuti (2020, s. 71) esittävät, että tutkija saattaa tyypillisesti tutkimusprosessin alussa keskittyä tutkimuksessaan seikkoihin, joista hänellä on aikaisempaa tietoa, kokemuksia tai näkemyksiä eli esiymmärrystä aiheesta. Tutkijoiden kesken esiymmärryksen käyttämisestä on erilaisia mielipiteitä (Puusa ja Juuti, 2020, s. 71). Osa tutkijoista näkee esiymmärryksen hyödyntämisen olevan mahdollista, kunhan sen olemassaolon tiedostaa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 13; Puusa & Juuti, 2020, s. 71; Moilanen & Räihä, 2018, s. 46).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija käy toistuvasti dialogia aineiston kanssa. Tästä muodostuu hermeneuttinen kehä, jossa vähitellen syvennetään tietoa tutkimuksen aineistosta. (Puusa & Juuti, 2020, s. 70.) Hermeneuttisessa kehässä tärkeää on myös se, että tutkija ottaa etäisyyttä aineistoon ja pyrkii pois omasta kuvitelmastaan. Tämän tarkoituksena on kriittisesti tarkastella tutkijan tulkintoja aineistosta ja pyrkiä uusin silmin ymmärtämään tutkittavien näkemyksiä. Usein tällaisen aineistosta irtautumisen jälkeen aineistosta nousee

esiin asioita, joita tutkija ei ole huomannut tai pitänyt tärkeänä. (Laine, 2018, s. 33.) Eskola ja Suoranta (1998, s. 109) näkevät, että analyysi ja tulkinta ovat hermeneuttisessa kehässä erottamattomia.

Tutkimuksemme aineiston analyysivaiheessa teimme samalla myös tulkintoja tekstistä ja muodostimme näkemystä laadukkaan koulutuksen merkittävistä ominaisuuksista. Tässä vaiheessa pyrimme tiedostamaan oman subjektiivisuutemme aineistoa analysoidessa, samalla kunnioittaen aineiston ainutkertaisuutta.

Tutkimuksemme tutkimuskysymykset käsittelevät eri kasvatustieteiden opintosuuntien opiskelijoiden näkemyksiä laadukkaasta yliopistokoulutuksesta sekä näiden näkemysten eroavaisuuksia, joten tutkimusotteemme on fenomenografinen. Fenomenografisen tutkimussuuntauksen tavoitteena on analysoida, kuvailla ja ymmärtää tutkittavien henkilöiden käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä sekä tarkastella käsitysten eroavaisuuksia ja keskinäisiä suhteita (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163). Fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa oletetaan, että maailmassa on tietty määrä ajattelutapoja, joiden kautta ihmiset ymmärtävät ja käsittävät ilmiöitä (Marton, 1986; 1992; 1994; Huuskon & Paloniemen, 2006, s. 164 mukaan). Näiden tapojen systematisointi eli aiheen kokonaisvaltainen kuvaus systemaattisesti on fenomenografian päämääränä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165).

Tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella kasvatustieteiden opiskelijoiden näkemyksiä laadukkaan yliopistokoulutuksen merkityksellisistä ominaisuuksista sekä tuoda ilmi eri opintosuuntien välisiä eroja ominaisuuksien tärkeysjärjestyksessä. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Mitä ominaisuuksia kasvatustieteiden opiskelijat pitävät merkityksellisinä laadukkaassa yliopistokoulutuksessa?
2. Miten ominaisuuksien tärkeysjärjestys eroaa eri kasvatustieteiden opintosuuntien opiskelijoiden välillä?

4.2 Aineistonkeruu

Aloitimme aineistonkeruun laatimalla kyselylomakkeen, jolla tarkoitus oli selvittää vastaajan opintosuunta sekä vuosikurssi monivalintakysymyksellä, ja kolmella avoimella kysymyksellä kolme merkittävintä tekijää yliopistokoulutuksen laadukkuudessa. Kokeilimme kyselylomakkeen toimivuutta kolmella kasvatustieteiden opiskelijalla, minkä lisäksi pyysimme suullisesti palautetta kyselylomakkeestamme kandidaatintutkielmaseminaarissa. Päätimme jättää pois kysymyksen, jossa kysyimme vastaajan vuosikurssia. Tutkielmassamme tarkastelemme jo eri opintosuuntien opiskelijoiden näkemysten eroavaisuuksia sekä laadukkaan yliopistokoulutuksen ominaisuuksien tärkeysjärjestystä, joten jätimme yhden tarkastelukulman pois. Tämän jälkeen päädyimme lopulliseen muotoon kyselylomakkeen suhteen (Liite 1).

Seuraavaksi teimme kyselylomakkeellemme saatetekstin (Liite 2), jossa kerroimme tutkimuksestamme ja motivoimme opiskelijoita vastaamaan kyselyymme. Saatetekstit olivat muutoin samat, mutta tervehdys vaihdettiin ainejärjestön mukaan. Lähetimme kyselylomakkeen saateteksteineen EDU:n eri opintosuuntien ainejärjestöjen viestintävastaaville ja pyysimme heitä välittämään kyselyn eteenpäin omissa viestintäkanavissaan (viikkokirje, pikaviestintäryhmät). Oman ainejärjestömme OKAn Telegram-ryhmään lähetimme itse saatetekstin kyselylomakkeineen. Varmistaaksemme riittävän vastausmäärän myös kandidaatintutkielman ohjaajamme välitti kyselylomakkeen eteenpäin kahdelle opiskelijaryhmälleen.

Kyselylomake avattiin 6.10.2021. Tavoitteenamme oli sulkea kyselylomake 20.10.2021. Ensimmäisen viikon aikana saimme riittävästi vastauksia luokanopettajaopiskelijoilta (14kpl) sekä varhaiskasvatuksen opiskelijoilta (14kpl). Vastausten saaminen elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoilta osoittautui odotettua haastavammaksi, minkä vuoksi kyselylomake oli auki ennustettua pidempään. Suljimme lomakkeen 26.10.2021, kun olimme saaneet heiltä 8 vastausta kyselyymme.

Saatuamme 14 vastausta sekä luokanopettajaopiskelijoilta että varhaiskasvatuksen opiskelijoilta, laskimme vastausten prosenttiosuuden opintosuunnan kokonaisopiskelijamäärästä. Arvioimme kokonaisopiskelijamäärän Tampereen yliopiston opiskelijavalinnan tilastoja-

verkkosivulta (Tampereen yliopisto f, n.d.) laskemalla vuosittaiset opiskelijoiden sisäänottomäärät viimeisiltä viideltä vuodelta. Varhaiskasvatuksen opiskelijoiden osalta laskimme sisäänottomäärät viimeisiltä kolmelta vuodelta, sillä tässä opintosuunnassa opettajan pätevyyden saa kolmessa vuodessa, minkä jälkeen suuri osa valmistuu (Tampereen yliopisto g, n.d.). Tämän lisäksi laskimme mukaan maisteriopiskelijat kahdelta edelliseltä vuodelta, sillä ne löytyivät Tampereen yliopiston opiskelijavalinnan tilastoja-nettisivulta (Tampereen yliopisto f, n.d.).

Laskimme, että luokanopettajaopiskelijoita olisi 401, joten kyselyn vastausprosentti oli heidän osaltaan noin 3,49 %. Varhaiskasvatuksen opiskelijoita laskimme olevan 370. Heidän vastausprosenttinsa oli noin 3,78 %. Näiden prosenttiosuuksien perusteella odotimme elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden vastauksia, kunnes saisimme heidän vastausprosenttinsa nousemaan samoihin lukemiin muiden kanssa. Saimme lopulta elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoilta kahdeksan vastausta. Kyseisen opintosuunnan opiskelijoita laskimme olevan 249, joten heidän vastausprosenttinsa tutkimuskyselyyn oli noin 3,21 %.

4.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa hyödynnämme aineistolähtöistä sisällönanalyysia suuntaa antavana metodologisena viitekehyksenä, joka mahdollistaa aineiston tarkastelun kattavasti ja syvällisesti (Puusa, 2020, s. 143). Tavoitteenamme sisällönanalyysissä on tavoittaa aineistosta suurempia kategorioita ja teemoja. Tällaisen aineiston pelkistämisen päämääränä on tiivistää aineistoa muotoon, joka sisältää yhtenäisempää informaatiota (Puusa, 2020, s. 143). Käytimme sisällönanalyysiä aineiston analysoinnissa kokonaisvaltaisesti.

Aineistomme koostui 36 vastauksesta. Jokaisessa vastauksessa pyysimme nimeämään kolme tärkeintä laadukkaan yliopistokoulutuksen ominaisuutta. Kaikissa vastauksissa paitsi yhdessä, mainittiin kolme ominaisuutta. Tässä tapauksessa mainintojen määrä olisi 107. Kuitenkin useissa vastauksissa oli nähtävissä useampi laadukkaan yliopistokoulutuksen ominaisuus, joka nostaa ominaisuuksien mainintojen määrää 119:aan.

Aluksi tutustuimme aineistoon tehden huomioita mielestämme tärkeistä tekijöistä sekä samankaltaisuuksista. Tutustumisen jälkeen aloitimme aineiston teemoittelun ja kategorisoinnin. Teemoittelun tarkoituksena on pelkistää aineistoa ja löytää sieltä isompia teemoja, jotka kuvaavat aineiston olennaisimpia seikkoja (Moilanen & Räihä, 2018, s. 47). Kategorisoinnin tavoitteena on selkeyttää aineistoa luokittelemalla sitä kategorioiksi (Juhila ym., 2012, s. 18). Ensimmäisellä lukukerralla värikoodasimme aineistosta erilaisia toistuvia teemoja. Toisella lukukerralla tarkistimme, löydämmekö aineistosta pienempiä teemoja sekä löydämmekö jo aiemmin muodostettuihin teemoihin lisää mainintoja. Tämän aineistolähtöisen teemoittelun jälkeen muodostimme 21 kategoriaa, jotka kuvasivat laadukkaan yliopistokoulutuksen ominaisuuksia (Taulukko 1). Seuraavaksi tarkistimme useasti, vastasivatko maininnat kategoriaa, johon ne oli sijoitettu. Joidenkin vastausten kohdalla päädyimme vaihtamaan aiemmin valittua kategoriaa. Yksi näistä tilanteista oli, kun vastauksista löytyi useita mainintoja, mutta ei selkeää päätekijää, jolloin päädyimme nostamaan vastauksesta kaikki laadukkaan yliopistokoulutuksen tekijät. Vastaavasti joistakin vastauksista nousi selkeämmin yksi päätekijä, mutta mainintoja oli myös muista tekijöistä. Tällaisten vastausten kohdalla päädyimme valitsemaan vastauksesta vain päätekijän, sillä maininnat muista tekijöistä täsmensivät päätekijän valintaa. Lisäksi joissakin tilanteissa olimme tehneet virheellisiä tulkintoja, ja tämän vuoksi vaihdoimme näiden vastausten kategoriaa.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

5.1 Opiskelijoiden näkemykset yliopistokoulutuksen laadukkuudesta

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, mitä ominaisuuksia kasvatustieteiden opiskelijat pitävät merkityksellisinä laadukkaassa yliopistokoulutuksessa. Aineistosta oli löydettävissä 21 kategoriaa, joiden maininnat (n.) vaihtelivat yhden ja 25:n välillä (Taulukko 1; Taulukko 2). Tämän luvun taulukoissa sekä sitaateissa tulemme käyttämään opintosuunnista seuraavia lyhenteitä: Lo (luokanopettaja), Vo (varhaiskasvatuksen opettaja) ja Eok (elinikäinen oppiminen ja kasvatus). Seuraavaksi esittelemme seitsemän eniten mainintoja saanutta kategoriaa (Taulukko 1). Näiden kategorioiden maininnat vaihtelivat 25:n ja seitsemän välillä.

TAULUKKO 1. Suurimpien kategorioiden esiintyvyys ja esimerkit

Kategoria	n	Esimerkki
Opettajien ammattitaito	25	”Asiantunteva opetus. Laadukas opetus takaa oppimisen.” (Lo, 14.)
Konkreettisuus	11	”Konkretiaan pyrkiminen. Opiskelemme käytännönläheistä alaa, joten koulutuksen tulisi opettaa työelämää varten.” (Lo, 9.)
Monipuoliset opetusmenetelmät	8	”Monipuoliset tehtävät ja opetusmenetelmät, koska ne ruokkivat oppimista ja motivaatiota.” (Vo, 25.)
Opiskelijalähtöisyys	7	”Opiskelijalähtöisyys. Opiskelijoitahan varten koulu on.” (Vo, 18.)
Kriittinen ajattelu	7	”Toiseksi tärkeää on tiedon soveltamiseen ja aktiiviseen tiedon etsintään tähtäävä opetus – –.” (Eok, 34.)
Kurssien monipuolisuus	7	”Kurssien monipuolisuus ja käytännönläheisyys – –.” (Lo, 3.)
Tutkimus	7	”Tuottaa ja levittää luotettavaa tutkimustietoa kustakin alasta. – –” (Eok, 30.)

Suurimmaksi kategoriaksi nousi opettajien ammattitaito, joka sai 25 mainintaa. Ammattitaitoon nähtiin kuuluvaksi maininnat laadukkaasta opetuksesta, opettajan pätevyydestä, asiantuntijuudesta, perehtyneisyydestä, opetustaidoista sekä kurssien järjestelyistä ja johdonmukaisuudesta. Maininnat nousivat vastauksista muun muassa seuraavasti:

> *”Osaavat opettajat, koska heillä on suurin vaikutus opetuksen tasoon sekä sen mielekkyyteen.” (Vo, 27.)*

> *”Hyvin järjestetyt kurssit. Opetus mahdollistaa oikeasti asian oppimisen, reflektoinnin jne. Kurssit vaativat työtä opettajalta ja opiskelijalta. – –” (Eok, 31.)*

Seuraavaksi suurin kategoria oli konkreettisuus, ja tämä kategoria sai yhteensä 11 mainintaa. Kategoriaan sijoitetut vastaukset käsittelivät erityisesti työelämää sekä käytännön harjoittelua opintojen aikana:

> *”Konkretiaan pyrkiminen. Opiskelemme käytännönläheistä alaa, joten koulutuksen tulisi opettaa työelämää varten.” (Lo, 9.)*

> *”Harjoittelut ovat mielestäni alalla todella tärkeitä, koska tekemällä tulevassa työympäristössä oppii eniten.” (Vo, 25.)*

Monipuoliset opetusmenetelmät -kategoria sai kahdeksan mainintaa, ollen näin kolmanneksi suurin. Maininnoissa nousi esiin kategorian nimen mukaisesti monipuoliset opetusmenetelmät, mutta myös pienryhmät, erilaiset suoritustavat, monipuoliset kurssitehtävät ja niiden tarkoituksenmukainen sisältö. Kategorian vastaukset kuvailivat monipuolisia opetusmenetelmiä muun muassa seuraavasti:

> *”Kurssitehtävät (esim. esseet/oppimistehtävä suunnitelmat) ja niiden tarkoituksen mukainen sisältö. Pelkät luennot eivät mielestäni anna tarpeeksi ainesta rakentaa omaa identiteettiä oppijana/opettajana.” (Lo, 5.)*

Kategoriat opiskelijalähtöisyys, kriittinen ajattelu, kurssien monipuolisuus sekä tutkimus saivat kukin seitsemän mainintaa. Opiskelijalähtöisyys nousi esiin vastauksissa erityisesti opiskelijoiden toiveena joustavuuteen opintojen sekä opiskelijan henkilökohtaisen tilanteen suhteen:

> *”Opiskelijalähtöisyys. Ajatellaan opiskelijoiden parasta ja asetetaan heidät ja heidän tarpeensa edelle. – –” (Vo, 16.)*

Kriittinen ajattelu -kategorian vastauksissa painottui yliopistokoulutuksen tehtävä kehittää opiskelijan kriittisen ajattelun taitoja. Kriittisyyden nähtiin sisältävän esimerkiksi tiedon soveltamisen ja arvioinnin taitoja sekä kykyä argumentointiin:

> *”Itsenäisen ja kriittisen ajattelun oppimisen fasilitointi. Täytyy oppia ajattelemaan kriittisesti myös yliopiston sisäisiä menetelmiä. – –” (Eok, 30.)*

Kurssien monipuolisuus näkyi opiskelijoiden vastauksissa kurssien mielenkiintoisuuden sekä alalle sopivuuden korostumisena. Vastauksissa nostettiin esiin myös kurssien sisältöjen kattavuus esimerkiksi akateemisuuden ja käytännön osalta:

> *”Toiseksi tärkein ominaisuus on kurssien sisältöjen kattavuus. Olisi tärkeää, että opiskeltavat asiat kohtaisivat työelämän tarpeiden kanssa ja opinnoista saisi kattavasti tietoa sekä oppisi taitoja, joita tarvitaan työelämässä. – –”* (Lo, 4.)

Tutkimus -kategoria ilmeni vastauksissa opiskelijoiden perehdyttämisenä sekä tutkimuksen tekoon, että opiskeltavan alan tieteellisyyteen. Esiin nostettiin myös tuoreimman tutkimustiedon merkityksellisyys sekä tutkimusperustainen opetus. Tärkeäksi nähtiin lisäksi se, että koulutus on totuudenmukaista ja se pohjautuu faktoihin.

> *”Tuorein tutkimustieto, jotta voimme toteuttaa tutkimusperustaista ja laadukasta varhaiskasvatusta”* (Vo, 24.)

Seuraavaksi esittelemme vähemmän mainintoja saaneet kategoriat, joita on 14 (Taulukko 2). Näiden kategorioiden maininnat vaihtelivat viiden ja yhden välillä.

TAULUKKO 2. Pienimpien kategorioiden esiintyvyys ja esimerkit

Kategoria	n	Esimerkki
Ilmapiiri	5	”Yhteisöllisyys. Hyvä ilmapiiri yliopistolla tekee yliopistolla olemisen mukavaksi.” (Vo, 22.)
Ajankohtaisuus	5	”Opintojen ajankohtaisuus, sillä on tärkeää esim. että valmistuvat opettajat ovat tietoisia sen hetkisestä OPS:ista sekä inkluusiokäytänteistä.” (Lo, 3.)
Opetussuunnitelma	5	”Tarkkaan harkittu ja suunniteltu opetussuunnitelma.” (Vo, 19.)
Opiskelijan rooli	4	”Itseohjautuvuuden korostuminen!” (Lo, 1.)

Opiskelijapalaute	4	”Yliopiston päättävien elinten tulisi kuulla vielä nykyistä reilusti enemmän opiskelijoiden näkökulmia, jos halutaan pitää yliopistokoulutus laadukkaana.” (Vo, 21.)
Yliopiston tilat ja tukipalvelut	4	”Yliopiston tarjoamat monimuotoiset palvelut, sisältäen niin virallisemmat (esim. Kirjasto) sekä epävirallisemmat (esim. Liikuntamahdollisuudet) palvelut.” (Vo, 20.)
Akateeminen vapaus	3	”Laajat sivuainemahdollisuudet.” (Eok, 29.)
Opettajien persoonallisuus	3	”Opettajat ovat läsnä ja helposti lähestyttäviä, jotta heiltä voi kysyä mieltä painavia asioita matalalla kynnyksellä.” (Lo, 6.)
Resurssit	3	”Riittävät resurssit opetukseen.” (Vo, 24.)
Turvallisuus	3	”Turvallisuus. Kaikille tulee taata turvallinen oppimisympäristö kaikin tavoin.” (Vo, 18.)
Yliopiston käytännön asioiden toimivuus	3	”Kurssien tarpeeksi suuret osallistujamäärät, jotta kaikki halukkaat voisivat päästä kursseille.” (Vo, 27.)
Opiskelijan tuki	2	” – – Kolmanneksi tärkeintä on mielestäni se, että jokainen opiskelija saa tukea niin yksittäisten kurssien suorittamisessa kuin kattavammin koko opintojen aikana.” (Lo, 4.)
Yliopiston toimintatavat	2	”Laadukkaassa koulutuksessa laaditaan yhteiset pelisäännöt, jotka ovat yhteisön noudatettavissa.” (Lo, 8.)
Yleissivistys	1	”Laadukkaan yliopistokoulutuksen kolmanneksi tärkein ominaisuus on yleissivistävyys. – –” (Lo, 13.)

Ilmapiiri, ajankohtaisuus sekä opetussuunnitelma saivat kukin viisi mainintaa. Opiskelijat näkivät hyvän tai positiivisen ilmapiirin ominaisuutena laadukkaalle yliopistokoulutukselle. Näiden lisäksi aineistossa oli myös yksi maininta yhteisöllisyyden merkityksestä. Ajankohtaisuus näkyi aineistossa opintojen, opetuksen ja materiaalien ajankohtaisuutena. Opiskelijat mainitsivat lisäksi opetussuunnitelman merkityksen, joka ilmeni järkevänä ja hyvin suunniteltuna kokonaisuutena.

Yhteensä neljä mainintaa saivat opiskelijan rooli, opiskelijapalaute sekä yliopiston tilat ja tukipalvelut. Opiskelijan rooliin nähtiin kuuluvaksi itseohjautuvuus, hyvä motivaatio sekä vastuu omasta oppimisesta. Vastaukset, jotka käsittelivät opiskelijapalautetta, sisälsivät mainintoja opiskelijapalautteen kuuntelemisen tärkeydestä. Tärkeäksi koettiin yliopiston jatkuva kehityshalukkuus sekä konkreettiset muutokset palautteen pohjalta. Opiskelijat

näkivät myös yhtenä ominaisuutena yliopiston tilat ja tukipalvelut, joihin nähtiin sisältyvän rakennukset (kirjasto), erilaiset tukipalvelut (Sisu-opintotietojärjestelmän käyttö) sekä vapaa-ajan harrastamisen mahdollisuudet.

Akateeminen vapaus, opettajien persoonallisuus, resurssit, turvallisuus ja yliopiston käytännön asioiden toimivuus -kategoriat esiintyivät kukin aineistossa kolme kertaa. Akateemiseen vapauteen liitettiin laajat opintovaihtoehdot sekä vapaus aikatauluttaa omaa opiskelua itsenäisesti. Opettajien lähestyttävyys, vuorovaikutusosaaminen sekä läsnä oleminen olivat opiskelijoille tärkeitä ominaisuuksia opettajan persoonallisuuteen liittyen. Resurssit mainittiin aineistossa lähinnä siitä näkökulmasta, että niillä mahdollistetaan taloudellisesti muita laadukkaan yliopistokoulutuksen ominaisuuksia. Vastauksissa käsiteltiin myös ajankohtaisia päätöksiä resurssien käytöstä. Aineistossa oli näiden kategorioiden lisäksi mainintoja turvallisuudesta, joka tarkoitti oppimisympäristöä, jossa ei sallita rasismia, kiusaamista, syrjintää tai loukkaavaa käytöstä. Opiskelijat pitivät olennaisena ominaisuutena myös yliopiston käytännön asioiden toimivuutta. Tähän nähtiin sisältyvän muun muassa sujuva asiointi, kirjallisuuden saatavuus sekä riittävän suuret osallistujamäärät kursseilla.

Kaksi mainintaa saivat opiskelijan tuki sekä yliopiston toimintatavat. Opiskelijat näkivät, että laadukkaassa yliopistokoulutuksessa opiskelijat saavat myös henkilökohtaista tukea opintoihin sekä elämäntilanteeseen liittyen. Yliopiston toimintatavat voidaan nähdä yliopiston laadukkuutta vahvistavana, mutta myös heikentävänä tekijänä. Yhteiset pelisäännöt liitettiin kuuluvaksi laadukkaan yliopiston toimintaan. Opiskelijat kritisoivat yliopiston koronatoimia sekä tila- ja henkilöstövähennyksiä, mitkä nähtiin yliopiston laatua heikentävinä tekijöinä.

Yleissivistys mainittiin vastauksissa yhden kerran. Sen nähtiin sisältävän laajasti erilaisia tekijöitä ja taitoja, kuten kieliopinnot, tietotekniikkataidot, opintoihin liittyvä valinnan vapaus sekä sosiaaliset taidot.

5.2 Tärkeysjärjestysten eroavaisuudet eri opintosuuntien opiskelijoilla

Toisessa tutkimuskysymyksessämme tarkoituksena oli selvittää, miten laadukkaan yliopistokoulutuksen ominaisuuksien tärkeysjärjestys eroaa eri

opintosuuntien välillä. Seuraavaksi esittelemme eri opintosuuntien tärkeysjärjestykset (Taulukko 3.) ja vertaamme niitä keskenään.

TAULUKKO 3. Opintosuuntien tärkeysjärjestykset

	1. Tärkein ominaisuus	**2. Tärkein ominaisuus**	**3. Tärkein ominaisuus**
Lo	Opettajien ammattitaito	Kriittinen ajattelu	Opettajien ammattitaito (ilmapiiri & resurssit)
Vo	Opettajien ammattitaito	Konkreettisuus	Monipuoliset opetusmenetelmät
Eok	-	Opettajien ammattitaito	Tutkimus

Luokanopettajan opintosuunnan opiskelijat näkivät tärkeimpänä laadukkaan yliopistokoulutuksen ominaisuutena opettajan ammattitaidon. Sama ominaisuus nähtiin tärkeimpänä myös varhaiskasvatuksen opettajan opintosuunnassa. Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opintosuunnan opiskelijoiden vastauksissa tärkeimmäksi ominaisuudeksi nousi kahdeksan eri ominaisuutta, josta kukin sai yhden maininnan. Tämän vuoksi emme voineet nostaa yksittäistä ominaisuutta tärkeimmäksi.

Toiseksi tärkeimpänä ominaisuutena luokanopettajaopiskelijat näkivät kriittisen ajattelun ja varhaiskasvatuksen opiskelijat taas konkreettisuuden. Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden vastauksissa toiseksi tärkeimmäksi ominaisuudeksi nousi opettajien ammattitaito.

Kolmanneksi tärkeimpänä ominaisuutena laadukkaalle yliopistokoulutukselle luokanopettajaopiskelijat näkivät jälleen opettajan ammattitaidon. Koska opettajien ammattitaito nostettiin jo tärkeimmäksi ominaisuudeksi, voisi tuloksia tulkita myös siten, että se jätetään ulkopuolelle kolmanneksi tärkeimpien ominaisuuksien tarkastelusta. Tällöin luokanopettajaopiskelijoiden kolmanneksi tärkeimmäksi ominaisuudeksi nousevat ilmapiiri sekä resurssit. Varhaiskasvatuksen opiskelijoiden vastauksissa kolmanneksi tärkeimmäksi ominaisuudeksi nousi monipuoliset opetusmenetelmät ja elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden vastauksissa tutkimus.

6 TULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

6.1 Laatu on monitulkintaista

Tässä tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella voimme todeta, että laadukas yliopistokoulutus voidaan nähdä monin erilaisin tavoin. Tämän voi todeta esimerkiksi siitä, että kasvatustieteiden opiskelijoiden vastauksista laadukkaan yliopistokoulutuksen merkittävimmistä tekijöistä oli mahdollista koostaa 21 erilaista kategoriaa. Vaikka kategorioista yksi nousikin selkeästi ylitse muiden, oli mainintojen hajautuneisuus vastauksissa selkeästi huomattavissa. (Taulukko 1 ja 2.) Tutkimustulosta laadukkuuden monitulkintaisuudesta puoltaa myös useat muut tutkimukset (Harvey & Green, 1993; Harvey & Knight, 1996; Knight & Trowler, 2000; Yorke, 2000; Ursin, 2007; van Kemenade ym., 2008).

Laadukkuuden monitulkintaisuuden näkemystä vahvisti myös aineiston eräänlainen dikotomisuus positiivisten ja negatiivisten tekijöiden välillä. Aineistosta nousi selkeitä positiivisesti laadukkuuteen vaikuttavia tekijöitä, joita mainittiin olevan esimerkiksi monipuoliset opetusmenetelmät ja opettajan persoonallisuus. Selkeästi negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä oli löydettävissä erityisesti vastauksista, jotka käsittelivät resursseja sekä opiskelijapalautetta. Kaksi resursseja koskevaa vastausta oli kirjoitettu näkökulmasta, jossa käsiteltiin yliopiston tämänhetkistä tilannetta resurssien käytön suhteen. Vastaukset nostivat vahvasti esiin kritiikkiä resurssien vähäisyydestä ja sen vaikutuksesta laadukkuuteen. Opiskelijapalautetta koskevat vastaukset ilmaisivat usein turhautuneisuutta sitä kohtaan, ettei palautetta kuunnella eikä sen pohjalta tehdä muutoksia. Myös Richardson (2005, s. 410) totesi tutkimuksessaan opiskelijapalautteen vaikutuksen olevan varsin heikko.

Aineiston perusteella muodostetut kategoriat olivat hyvin moninaisia ja käsittelivät muun muassa opiskelijan, yliopiston ja opettajien rooleja sekä vastuita koskien yliopistokoulutuksen laadukkuutta. Vastausten perusteella oli selkeästi

huomattavissa, että opiskelijat kokivat laadukkuuden olevan useamman tahon vastuulla oleva asia (Taulukko 1 ja 2). Samankaltaisia tuloksia laadukkuuden vastuunkannosta saivat tutkimuksissaan myös muut tutkijat (Dicker ym. 2019; Parpala ym., 2011; Heimo, 2021).

Heimon (2021) pro gradu -tutkielmassa tutkittiin laadukkaan opetuksen määritelmää ja hänen tuloksensa ovatkin samankaltaisia meidän tutkimuksemme tuloksien kanssa. Heimon (2021) tutkimuksen tuloksena opiskelijat näkivät tärkeinä laadukkaan opetuksen elementteinä sekä opettajaan että opetukseen liittyviä asioita. Aineistosta nousi samanlaisia mainintoja opetuksen laadukkuuden monitulkintaisuudesta (Heimo, 2021) kuin meidän tutkimuksessamme.

Katiliūtėn (2010) sekä Dickerin ja kollegoiden (2019) tutkimukset käsittelivät laadukkuutta korkeakoulutuksessa. Tutkimuksien tulokset antavat selkeästi viitteitä siitä, että laadukkuus käsitetään hyvin monitulkintaisesti. Tuloksista näkyi laadukkaan opetuksen tekijöinä sekä yliopiston, opettajan ja opiskelijan roolit. Laadukkuuden monitulkintaisuus on yhtenevä näkemys tutkimuksemme tuloksien kanssa, mitä puoltaa myös useat muut tutkimukset (ks. (Katiliūtė, 2010; Dicker ym., 2019; Parpala ym., 2011; Heimo, 2021).

6.2 Opettajan rooli merkityksellinen

Laadukkaan yliopistokoulutuksen näkemyksissä opettajan rooliin liittyviksi kategorioiksi näemme kuuluvan opettajien ammattitaidon, monipuoliset opetusmenetelmät sekä opettajan persoonallisuuden. Kaikista maininnoista nämä kolme kategoriaa kattavat lähes kolmanneksen yhteensä 36 maininnalla, joten voimme todeta opettajan roolin olevan hyvin tärkeä laadukkaassa yliopistokoulutuksessa.

Opettajien ammattitaito nähtiin aineistomme perusteella selkeästi merkityksellisimpänä ominaisuutena 25 maininnalla (Taulukko 1.). Myös tärkeysjärjestyksissä tämä ominaisuus ilmeni kaikkien opintosuuntien opiskelijoiden vastausten kohdalla (Taulukko 3.). Tutkimuksemme perusteella kasvatustieteiden opiskelijat siis näkevät, että perehtynyt, asiantunteva ja opetustaitoinen opetushenkilöstö takaa laadukkaan yliopistokoulutuksen. Tämä tulos puoltaa aikaisempien tutkimusten tuloksia laadukkaasta

korkeakoulutuksesta sekä yliopisto-opetuksesta, sillä opettajan ammattitaitoisuuden tärkeys nousi myös Katiliūtė̇n (2010), Dickerin ja kollegoiden (2019) sekä Heimon (2021) tutkimuksissa. Myös hyvää opetusta ja opettamista koskevissa tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia tulostemme kanssa, sillä niidenkin perusteella opettajan ammattitaitoisuus on nähty tärkeänä tekijänä (Nasser-Abu Alhija, 2016; Parpala ym., 2011; Greimel-Fuhrmann & Geyer, 2003).

Monipuoliset opetusmenetelmät -kategoria oli aineistomme perusteella kolmanneksi suurin. Voikin siis todeta, että opetusmenetelmien variointi ja vaihteleminen sekä kurssien erilaiset suoritustavat lisäävät laadukkuutta yliopistokoulutuksessa. Vaihtelevien opetusmetodien käyttö oppimista auttavana tekijänä on havaittu myös muissa tutkimuksissa (esim. Dicker ym., 2019). Tämän lisäksi Heimon (2021) tutkimuksessa opetuksen monipuolisuus nousi tärkeäksi tekijäksi laadukkaassa yliopisto-opetuksessa, ja Greimel-Fuhrmannin sekä Geyerin (2003) tutkimuksessa monipuolisten opetusmenetelmien käyttö kertoi hyvästä opettamisesta.

Opettajien persoonallisuuteen liittyvät ominaisuudet eivät olleet aineistomme perusteella niin merkityksellisiä laadukkaassa yliopistokoulutuksessa kuin kaksi edellä käsiteltyä kategoriaa (opettajien ammattitaito ja monipuoliset opetusmenetelmät). Persoonallisuus nähtiin kuitenkin tärkeänä, sillä se sai muutamia mainintoja. Tästä voisimme päätellä, että pelkästään opettajan ammattitaito ja vaihtelevien opetusmenetelmien käyttö ei riitä, vaan laadukkaassa yliopistokoulutuksessa opettaja on läsnä sekä helposti lähestyttävä, ja hänellä on vuorovaikutustaitoja. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa opettajien persoonallisuus (innostava ja helposti lähestyttävä) on noussut merkittävään rooliin (Heimo, 2021; Dicker ym., 2019). Lisäksi opettajien persoonallisten piirteiden merkitys nousi esiin kaikissa hyvää opetusta ja opettamista tutkineissa tutkimuksissa (Nasser-Abu Alhija. 2016; Parpala ym., 2011; Greimel-Fuhrmann & Geyer, 2003).

6.3 Tärkeysjärjestysten tarkastelua

Tarkastellessamme ominaisuuksien tärkeysjärjestyksiä eri opintosuuntien välillä, voimme todeta ominaisuuksien poikkeavan toisistaan yhtä ominaisuutta lukuun ottamatta. Tuloksista voimme havaita, että kasvatustieteitä opiskelevat opiskelijat arvostavat opettajien ammattitaitoa eniten ja liittävät sen vahvasti laadukkaan yliopistokoulutuksen osaksi. Tämä näkyi siitä, että opettajien ammattitaito nousi jokaisen opintosuunnan tärkeysjärjestyksissä korkealle. Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelman opiskelijat opiskelevat oppimiseen ja kasvatukseen liittyviä teemoja, jolloin heidän voidaan olettaa olevan erityisen tietoisia opettajan roolin ja ammattitaidon merkityksestä. Tämän voinut olla tekijä, joka on saattanut vaikuttaa opiskelijoiden vastauksiin.

Luokanopettajaopiskelijat nostivat toiseksi tärkeimmäksi ominaisuudeksi kriittisen ajattelun, ja elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijat kolmanneksi tärkeimmäksi tutkimuksen. Näiden kahden ominaisuuden voidaan nähdä linkittyvän toisiinsa. Varhaiskasvatuksen opiskelijoiden vastauksien perusteella toiseksi tärkein ominaisuus oli konkreettisuus ja kolmanneksi tärkein monipuoliset opetusmenetelmät. Nämä kaksi ominaisuutta ovat hyvin käytännönläheisiä, kun taas luokanopettaja- ja elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden vastaukset olivat painottuneet enemmän opetuksen tieteellisyyteen. Yhtenä syynä tähän voisi olla varhaiskasvatuksen opettajan opintosuunnan kolme vuotta kestävä tutkinto. Tällöin tieteelliset opinnot, jotka painottuisivat maisterivaiheeseen, jäävät vähemmälle (Tampereen yliopisto g, n.d.; Tampereen yliopisto l, n.d.).

Selkeänä erona opintosuuntien tärkeysjärjestysten välillä voidaan nähdä elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden tärkeimmän tekijän mainintojen hajautuneisuus. Varhaiskasvatuksen ja luokanopettajaopiskelijoiden osalta ensimmäinen tekijä oli hyvin selkeä, jonka voidaan tulkita olevan merkki opintosuunnan selkeästä suuntautumisesta tiettyyn ammattiin (Tampereen yliopisto c, n.d.; Tampereen yliopisto e, n.d.). Tällöin voimme olettaa tällaisten opintosuuntien houkuttelevan tietyn tyyppisiä opiskelijoita, mikä voi lisätä opiskelijajoukon homogeenisyyttä. Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opintosuunta ei valmista tiettyyn ammattiin (Tampereen yliopisto a, n.d.), jolloin se antaa valmiuksia toimia monenlaisissa tehtävissä työelämässä. Tämän

voidaan nähdä vaikuttavan opintosuuntaan hakevien opiskelijoiden heterogeenisyyteen, mikä osaltaan vaikuttaa vastausten hajautuneisuuteen.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen yleistä pohdintaa

Tutkimuksemme tulokset kertovan laadukkaan yliopistokoulutuksen kompleksisuudesta. Tähän tutkimukseen valitsimme sanan koulutus, sillä tarkoituksenamme oli saada vastauksia opiskelijoilta yliopiston laadukkuuteen liittyen kokonaisvaltaisesti. Valinnalla emme halunneet rajoittaa vastauksia, vaan saada heidät ajattelemaan laaja-alaisesti yliopistokoulutuksen laadukkuutta. Toisena hyvänä vaihtoehtona oli yliopisto-opetuksen tarkastelu. Koimme kuitenkin, että valitsemalla sanan opetus olisimme saattaneet mahdollisesti rajata jonkun opiskelijan vastauksia. Opiskelijoiden vastausten rajautuneisuuden voi nähdä myös hyvää opetusta käsittelevissä tutkimuksissa, joissa vastaukset liittyvät vahvasti opettajan toimintaan opetustilanteessa (Nasser-Abu Alhija, 2016; Parpala ym., 2011; Greimel-Fuhrmann & Geyer, 2003).

Aineistoa teemoitellessa pohdimme kategorioiden rajauksia ja sisältöjä. Monipuoliset opetusmenetelmät -kategoria oli yksi suurimmista ja selkeimpiä mainintoja sisältävistä kategorioista, mutta tulkitsimme sen liittyvän myös olennaisesti opettajan ammattitaitoon. Aineistoa teemoitellessa opettajien ammattitaito -kategoriaan sisältyi kattavasti yksittäisiä pienempiä tekijöitä, jonka vuoksi emme nähneet tarkoituksenmukaiseksi yhdistää siihen monipuolisia opetusmenetelmiä. Valintaa puolsi myös monipuoliset opetusmenetelmät -kategorian mainintojen runsaus sekä selkeys.

Tehdessämme aineistomme analyysiä, huomasimme myös vastauksista kumpuavan muutoshaluisuutta ja jopa turhautuneisuutta. Tämä on meidän mielestämme tärkeä aineistosta esiintyvä asia, jonka halusimme nostaa esiin, vaikkei se liitykään tutkimuksemme tutkimuskysymyksiin. Vastauksista näkyi toive kurssien konkreettisiin muutoksiin opiskelijapalautteen perusteella, mutta myös vahva turhautuminen siitä, että näin ei ole tapahtunut. Tämä näkyi myös Richardsonin (2005) tutkimuksessa, kun opiskelijapalautetta ei hyödynnetty opetuksen laadukkuuden kehittämiseen. Osasyynä tähän esitettiin, ettei

palautetta oteta riittävän vakavasti opettajien tai yliopiston toimesta vastaan (Richardson, 2005, s. 410). Tampereen yliopistossa opiskelijapalautteen kerääminen on rutinoitunutta, sillä jokaisen kurssin jälkeen palautetta pyydetään opintojaksopalautejärjestelmän kautta (Tampereen yliopisto k, 2019). Tutkimuksemme tuloksista voi kuitenkin huomata, että niiden vaikutus yliopistokoulutuksen kehittämiseen on epäselvää.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

Tieteen harjoittaminen perustuu hyvään tutkimukseen, ja siitä saataviin luotettaviin tutkimustuloksiin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen arvioitavuutta pyritään lisäämään selkeällä jäsentelyllä ja valintojen perustelulla. Olennaista on vakuuttaa lukija tutkijan tekemistä valinnoista ja tulkinnoista. (Aaltio & Puusa, 2020, s. 169.) Tärkeää on ymmärtää, että laadullinen tutkimus ei kuitenkaan koskaan voi olla täysin objektiivista, vaan tutkijan on tunnistettava oma subjektiivinen asemansa tutkimuksen tekijänä sekä reflektoida sitä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 152; Aaltio & Puusa, 2020, s. 169). Seuraavaksi nostamme esiin muutamia seikkoja, jotka ovat saattaneet vaikuttaa tutkimuksemme tuloksiin.

Aineistoa analysoidessamme kohtasimme haasteita mainintojen sijoittamisessa tiettyihin kategorioihin. Erityisesti ne vastaukset, joissa mainittiin useampi tekijä, olivat haastavia sijoittaa. Näissä tapauksissa päädyimme noudattamaan kahta erilaista toimintatapaa. Jos vastauksessa oli selkeästi nostettu yksi tekijä, jota perusteltiin muilla ominaisuuksilla, valitsimme kyseisestä vastauksesta tämän tekijän eli niin kutsutun päätekijän. Jos taas vastauksessa oli mainittu useampi tekijä, jotka vaikuttivat vastauksen mukaan tasavertaisilta, otimme niistä jokaisen mukaan tutkimuksen analyysiin. Näissä valintatilanteissa pohdimme subjektiivisuuttamme tutkijoina hyvin tarkasti.

Yhtenä luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä voidaan nähdä myös se, että yhdessä vastauksessa ei annettu kolmanneksi tärkeintä ominaisuutta. Tästä huolimatta otimme tämän vastauksen mukaan tutkimukseemme, vaikka se olikin ohjeiden vastainen. Tulkitsimme, että yhden ominaisuuden puuttuminen ei ollut ratkaisevassa asemassa, sillä monissa muissa vastauksissa oli mainittu useampi

tekijä. Myöskään nämä vastaukset eivät osaltaan noudattaneet ohjeistusta täysin. Joku toinen tutkija olisi voinut päättää toisinkin.

Myös aineistonkeruuvaiheeseen liittyy tutkimuksen luotettavuuteen mahdollisesti vaikuttava tekijä. Päätimme kerätä aineiston Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ainejärjestöjen kautta, jolloin kyselymme tavoitti vain ainejärjestöihin kuuluvat opiskelijat. Tämä tarkoitti sitä, että kyselyymme ei päässyt vastaamaan ne kasvatustieteiden opiskelijat, jotka eivät kuuluu kyseisiin ainejärjestöihin. Tämän valinnan teimme sen perusteella, että tiesimme ainejärjestöjen viestintäkanavien tavoittavan suuren joukon opintosuuntien opiskelijoita.

Eettisyys liittyy myös laadullisen tutkimuksen laadunarviointiin. Eettisyyden huomioiminen edellyttää tutkittavien tietosuojasta sekä anonyymiydestä huolehtimista. (Puusa & Julkunen, 2020, s. 190.) Tutkimuksessamme emme keränneet tutkittavista mitään henkilötietoja opintosuuntaa lukuun ottamatta. Anonymiteetin säilymisestä huolehdimme siten, että saatekirjeessä pyysimme heitä vastaamaan tavalla, josta vastaajaa ei voisi tunnistaa.

7.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Suomalaisen yliopistokoulutuksen laadukkuutta on tutkittu varsin vähän, vaikka Suomessa on maailmanlaajuisesti hyvin arvostettua ja menestyvää koulutusta sekä opetusta. Koska aihe on erittäin laaja, tulisikin sitä alkuun lähestyä hieman pienemmissä paloissa ja tutkia tarkempia aihealueita ensin. Laadukkuuden käsityksiä voisikin tutkia esimerkiksi yliopisto-opettajien ja jo valmistuneiden kasvatustieteilijöiden näkökulmista.

Tässä tutkimuksessa emme tarkastelleet opintosuunnan lisäksi muita mahdollisesti laadukkuuden käsityksiin vaikuttavia muuttujia, kuten opiskelijoiden ikää tai akateemista menestystä. Tutkimusta voisi jatkossa tutkia myös kvantitatiivisella tutkimusotteella käyttämällä tästä tutkimuksesta saatuja kategorioita vastausvaihtoehtoina, jolloin opiskelija laittaisi kyseiset kategoriat tärkeysjärjestykseen. Kvantitatiiviseen tutkimukseen mielekkäämpää olisi myös lisätä muita muuttujia, esimerkiksi ikä tai opintomenestys vaikuttavina tekijöinä. Tällaista tutkimusta olisi mahdollista tehdä myös kattavammalla otosjoukolla ja laajentaa esimerkiksi eri tutkinto-ohjelmien opiskelijoihin.

Eri tutkinto-ohjelmien opiskelijoiden käsityksiä koulutuksen laadukkuudesta voisi tutkia myös kvalitatiivisella tutkimusotteella. Tällöin olisi mahdollista vertailla eri tutkinto-ohjelmien opiskelijoiden vastauksista muodostuneita kategorioita keskenään. Tämän perusteella voisi tarkastella, mitkä tekijät näkyvät merkittävimpinä ominaisuuksina muiden tutkinto-ohjelmien opiskelijoiden mielestä. Nousisiko opettajien ammattitaito yhtä merkittäväksi ominaisuudeksi kuin kasvatustieteiden opiskelijoilla?

Vielä yhtenä jatkotutkimusaiheena esitämme opiskelijapalautteen vaikuttavuuden tutkimisen. Tätä aihetta on tutkittu kansainvälisesti jonkin verran (ks. Richardson, 2005), mutta suomalaisessa korkeakoulutuksessa ei juurikaan. Opiskelijapalautteen vaikuttavuutta voisi tutkia opettajien näkökulmasta ja tarkastella, miten palaute koetaan ja miten sitä mahdollisesti hyödynnetään. Opiskelijoiden näkemystä aiheesta olisi mahdollista tarkastella esimerkiksi eläytymismenetelmän keinoin ja pyytää eläytymään joko tilanteeseen, jossa palaute on saanut aikaan muutosta tai tilanteeseen, jossa palaute ei ole vaikuttanut.

Yliopistokoulutuksen laadukkuutta voisi ylipäätään tutkia enemmän ja useammasta eri näkökulmasta. Laadukkuus on käsitteenä kompleksinen, mikä tarjoaa useita erilaisia lähestymistapoja aiheen tutkimiseksi. Tutkimalla laadukkuutta yliopistokoulutuksessa voitaisiin saada lisätietoa aiheesta, ja siten mahdollisesti varmistaa suomalaisen yliopistokoulutuksen laadukkuus myös tulevaisuudessa.

KIRJALLISUUS

Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 169–180). Gaudeamus.

Beck, D. & Cowan, C. (2006). *Spiral Dynamics – Mastering Values, Leadership, and Change.* Blackwell Publishing.

Bergen Communiqué. (2005). *The European Higher Education Area – Achieving the Goals.* Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 19-20 May 2005.

Berlin Communiqué. (2003). *Realising the European Higher Education Area.* Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Berlin, 19 September 2003.

Crumbley, L., Henry, B. & Kratchman, S. (2001). Students´ perceptions of the evaluation of college teaching. *Quality Assurance in Education, 9*(4), 197–207. https://doi.org/10.1108/EUM0000000006158

Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A., & Mulrooney, H. (2019). What does “quality” in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education, 44*(8), 1425–1441. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445987

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Greimel-Fuhrmann, B. & Geyer, A. (2003). Students’ Evaluation of Teachers and Instructional Quality--Analysis of Relevant Factors Based on Empirical Evaluation Research. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *28*(3), 229–238. https://doi.org/10.1080/0260293032000059595

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *18*(1), 9–34. https://doi.org/10.1080/0260293930180102

Harvey, L. & Knight, P. T. (1996). *Transforming Higher Education*. Open University Press.

Heimo, M. (2021). *Taattua laatua – Kotitalousopettajaopiskelijoiden kokemuksia tieteenalaopintojen opetuksen laadukkuudesta*. [pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto].

Huhtinen, A.-M. & Tuominen, J. (2020.) Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 286–298). Gaudeamus.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus,* 2006:2*,* 162–173. https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1384433

Juhila, K., Jokinen, A. & Suoninen, E. (2012.) Kategoria-analyysin juuret. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Kategoriat, kulttuuri & moraali – johdatus kategoria-analyysiin* (s. 12–31). Vastapaino.

Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Gaudeamus.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2019). *Korkeakoulujen auditointikäsikirja 2019–2024.* Kansallisen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 2019:9. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Katiliūtė, E. (2010). Students' perception of the quality of studies: differences between the students according to their academic performance. *Ekonomika ir vadyba*, (15), 574–579.

Kauko, J. (2011). *Korkeakoulupolitiikan dynamiikat Suomessa*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 239.

Korkeakoulujen arviointineuvosto. (2007). *Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi – Auditointikäsikirja vuosille 2008–2011*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2007:7. Korkeakoulujen arviointineuvosto.

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 25–42). PS-kustannus.

Moilanen, P., Nikkola, T., & Räihä, P. (2008). Opiskelijapalautteen käyttökelpoisuus yliopisto-opetuksen kehittämisessä. *Aikuiskasvatus*, *28*(1), 15–24. https://doi.org/10.33336/aik.93796

Moilanen, P. & Räihä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 43–61). PS-kustannus.

Mustajoki, A. (2010). Yliopistojen rankingit – paljon melua tyhjästä? *Tieteessä tapahtuu, 28*(8), 20–29. https://journal.fi/tt/article/view/3795

Nasser-Abu Alhija, F. (2016). Teaching in higher education: Good teaching through students´ lens. *Studies in Educational Evaluation*, 2017:54, 4–12. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.006

Olivares, O. (2003). A Conceptual and Analytic Critique of Student Ratings of Teachers in the USA with Implications for Teacher Effectiveness and Student Learning. *Teaching in Higher Education, 8*(2), 233–245. https://doi.org/10.1080/1356251032000052465

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Luovuutta, dynamiikkaa ja toimintamahdollisuuksia: ehdotus ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoitusmalleiksi vuodesta 2021 alkaen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:35. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Opetusministeriö. (2004). *Korkeakoulutuksen laadunvarmistus*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:6. Opetusministeriö.

Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S. & Rytkönen, H. (2011). Students´ conceptions of good teaching in three different disciplines. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 36*(5), 549–563. https://doi.org/10.1080/02602930903541023

Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P, Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 181–193). Gaudeamus.

Pyykkö, R. (2010). Korkeakoulujen arviointitoiminnan tausta ja kehitysvaiheet. Teoksessa E. Korkeakoski & P. Tynjälä (toim.), *Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista* (s. 61–75). Koulutuksen arviointineuvosto.

Pyykkö, R., Eriksson, S., Krusberg, J., Rauhala, P., Rissanen, R., Vieltojärvi, M., Kekäläinen, H., Hiltunen, K., Moitus, S. & Apajalahti, T. (2013). *Korkeakoulujen arvioinnin suunnannäyttäjä: Korkeakoulujen arviointineuvosto 1996–2013 ja arviointitoiminnan tulevaisuus*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2013:8. Korkeakoulujen arviointineuvosto.

Richardson, J. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 30*(4), 387–415. https://doi.org/10.1080/02602930500099193

Shevlin, M., Banyard, P., Davies, M. & Griffiths, M. (2000). The Validity of Student Evaluation of Teaching in Higher Education: Love me, love my lectures? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *25*(4), 397–405. https://doi.org/10.1080/713611436

Spencer, K. & Schmelkin, L. (2002). Student Perspectives on Teaching and its Evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 27*(5), 397–409. https://doi.org/10.1080/0260293022000009285

Theall, M. & Franklin, J. (2001). Looking for Bias in All the Wrong Places: A Search for Truth or a Witch Hunt in Student Ratings of Instruction? *New Directions for Institutional Research*, 2001:109, 45–56. https://doi.org/10.1002/ir.3

Ursin, J. (2007). *Yliopistot laadun arvioijina: Akateemisia käsityksiä laadusta ja laadunvarmistuksesta*. Tutkimusselosteita 35. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Van Kemenade, E., Pupius, M., & Hardjono, T. W. (2008). More Value to Defining Quality. *Quality in Higher Education, 14*(2), 175–185. https://doi.org/10.1080/13538320802278461

Winfred, A., Tubre`, T., Don, P. & Pamela, E. (2003). Teaching Effectiveness: The relationship between reaction and learning evaluation criteria. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames), 23*(3), 275–285. https://doi.org/10.1080/0144341032000060110

Yorke, M. (2000). Developing a quality culture in higher education. *Tertiary Education and Management*, *6*(1), 19–36. https://doi.org/10.1080/13583883.2000.9967008

VERKKOLÄHTEET

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (n.d.) *Arvioinnin ja laadunhallinnan tuen käsitteet.* Haettu 9.11.2021 osoitteesta https://karvi.fi/karvi/tukea-laadunhallintaan/arvioinnin-ja-laadunhallinnan-tuen-kasitteet/

Tampereen yliopisto a. (n.d.) *Elinikäinen oppiminen ja kasvatus, Kasvatustieteiden koulutus*. *Tutustu.* Haettu 30.9.2021 osoitteesta https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/elinikainen-oppiminen-ja-kasvatus-kasvatustieteiden-koulutus#switcher-trigger--overview

Tampereen yliopisto b. (n.d.) *Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta*. *Opiskelu.* Haettu 30.9.2021 osoitteesta https://www.tuni.fi/fi/tutustu-meihin/kasvatustieteiden-ja-kulttuurin-tiedekunta#switcher-trigger--studies

Tampereen yliopisto c. (n.d.) *Luokanopettaja, Kasvatustieteiden koulutus*. *Tutustu.* Haettu 30.9.2021 osoitteesta https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/luokanopettaja-kasvatustieteiden-koulutus#switcher-trigger--overview

Tampereen yliopisto d. (n.d.) *Luokanopettaja, Kasvatustieteiden koulutus*. *Koulutuksen kuvaus - osaamistavoitteet.* Haettu 30.9.2021 osoitteesta https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/luokanopettaja-kasvatustieteiden-koulutus#switcher-trigger--information

Tampereen yliopisto e. (n.d.) *Varhaiskasvatuksen opettaja, Kasvatustieteiden koulutus*. *Tutustu.* Haettu 30.9.2021 osoitteesta https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/varhaiskasvatuksen-opettaja-kasvatustieteiden-koulutus#switcher-trigger--overview

Tampereen yliopisto f. (n.d.) *Opiskelijavalinnan tilastoja*. Haettu 28.10.2021 osoitteesta https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/opiskelijavalinnan-tilastoja

Tampereen yliopisto g. (n.d.) *Varhaiskasvatuksen opettaja, Kasvatustieteiden koulutus. Koulutuksen kuvaus – koulutuksen sisältö.* Haettu 9.11.2021 osoitteesta https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/varhaiskasvatuksen-

opettaja-kasvatustieteiden-koulutus#expander-trigger--field-degree-study-contents

Tampereen yliopisto h. (n.d.) *Elinikäinen oppiminen ja kasvatus, Kasvatustieteiden koulutus. Koulutuksen kuvaus – koulutuksen sisältö.* Haettu 9.11.2021 osoitteesta *https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/elinikainen-oppiminen-ja-kasvatus-kasvatustieteiden-koulutus#expander-trigger--field-degree-study-contents*

Tampereen yliopisto i. (n.d.) *Luokanopettaja, Kasvatustieteiden koulutus. Koulutuksen kuvaus* – pätevyys. Haettu 9.11.2021 osoitteesta https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/luokanopettaja-kasvatustieteiden-koulutus#expander-trigger--field-degree-qualification

Tampereen yliopisto j. (n.d.) Yliopiston laadunhallinta. Haettu 18.11.2021 osoitteesta https://www.tuni.fi/fi/tutustu-meihin/yliopisto/laadunhallinta

Tampereen yliopisto k. (2019). Opintojaksopalautejärjestelmä. Haettu 19.11.2021 osoitteesta https://intra.tuni.fi/fi/handbook?page=5919

Tampereen yliopisto l. (n.d.). *Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, Varhaiskasvatus, 120 op. Rakenne – opinnot.* Haettu 6.12.2021 osoitteesta https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-ec3bf413-41f5-4b58-a472-e7c44b752a00?year=2020&activeTab=1

LIITTEET

7.4 Liite 1: Aineistonkeruun kyselylomake

Laadukkuus yliopistokoulutuksessa

Oletko koskaan pohtinut, minkälaista on laadukas yliopistokoulutus tai miten sitä voisi toteuttaa laadukkaammin? Nyt sinulla on mahdollisuus jakaa näkemyksesi meille. Tutkielmassamme haluamme selvittää EDUn opiskelijoiden näkemyksiä aiheesta.

Teemme kandidaatintutkielmaa kasvatustieteiden opiskelijoiden näkemyksistä yliopistokoulutuksen laadukkuuden tärkeimmistä ominaisuuksista. Keräämme vastauksia kaikista Tampereen yliopiston kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunnan (EDU) tutkinto-ohjelmista.

Tässä kyselyssä haluaisimme, että kerrot mielestäsi kolme tärkeintä ominaisuutta laadukkaassa yliopistokoulutuksessa sekä perustelet valitsemasi ominaisuudet. Kyselylomake on anonyymi eikä sinua voida tunnistaa vastauksistasi. Ethän siis kerro vastauksissasi mitään tunnistetietoja itsestäsi, pl. tutkinto-ohjelmasi.

Toivottavasti sinulta löytyisi hetki aikaa vastata kyselyymme. Vastaamiseen kuluu aikaa n. 10 minuuttia, mutta käytä aikaa juuri sen verran, kun sinulla on tässä hetkessä meille antaa.

Kiitos! :)

-Maria Betanzos ja Heidi Luhtajärvi

* Pakollinen

1. Mihin tutkinto-ohjelmaan kuulut? *

- ○ Elinikäinen oppiminen ja kasvatus
- ○ Luokanopettaja
- ○ Varhaiskasvatus

2. Mikä on kaikista tärkein ominaisuus laadukkaassa yliopistokoulutuksessa? Miksi? *

Kirjoita vastaus

3. Mikä on toiseksi tärkein ominaisuus? Miksi? *

Kirjoita vastaus

4. Mikä on kolmanneksi tärkein ominaisuus? Miksi? *

Kirjoita vastaus

Lähetä

7.5 Liite 2: Saateteksti OKAn viikkokirjeeseen ja Telegram-ryhmään

Heippa okalainen!

Oletko joskus miettinyt, mikä tekee yliopistokoulutuksesta laadukasta? Jos et ole, niin nyt siihen on hyvä mahdollisuus!

Teemme kandidaatintutkielmaa kasvatustieteiden opiskelijoiden näkemyksistä laadukkaan yliopistokoulutuksen tärkeimmistä ominaisuuksista. Toiveenamme on saada vastauksia paitsi kaikkien EDUn tutkinto-ohjelmien opiskelijoilta myös eri vaiheessa opintojaan olevilta. Sinulta ei vaadita perehtyneisyyttä aiheesta vaan riittää, että kerrot mielipiteesi meille.

Kyselylomake koostuu kolmesta avoimesta kysymyksestä, joilla haemme kolmea laadukkaan koulutuksen tärkeintä ominaisuutta. Pyydämme myös perustelemaan nimeämäsi ominaisuudet. Kyselylomake on anonyymi.

Vastaamiseen kuluu aikaa noin 10 minuuttia, mutta käytä aikaa juuri sen verran, kun sinulla on tässä hetkessä meille antaa. Tärkeintä meille on, että vastaat kyselyymme.
Linkki lomakkeeseen: https://forms.office.com/r/1hMYe1aETR

Kiitos jo etukäteen!

-Heidi Luhtajärvi ja Maria Betanzos