

TAMPEREEN YLIOPISTO  
Johtamistieteiden laitos

# **OPISKELIJAPALAUTE OPETUSJÄRJESTELYIDEN SUUNNANNÄYTTÄJÄNÄ?**

**Opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksienmalli  
Tapaus Hämeen ammattikorkeakoulu**

Hallintotiede  
Pro gradu -tutkielma  
Toukokuu 2008  
Ohjaaja: Jari Stenvall

Tuulikki Piikkilä

## TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto	Johtamistieteiden laitos, hallintotiede
Tekijä	Piikkilä, Tuulikki
Tutkielman nimi	Opiskelijapalaute opetusjärjestelyiden suunnan- näyttäjänä? Opiskelijapalautteen vaikuttamis- mahdollisuuksienmalli Tapaus Hämeen ammattikorkeakoulu
Pro gradu –tutkielma	124 sivua, 2 liitesivua
Aika	Toukokuu, 2008
Avainsanat	Dialogi, oppilaitos, oppiminen, palautejärjestelmät, päätöksenteko, yhteistyö

---

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten opiskelijapalautteella vaikutetaan oppilaitoksen opetusjärjestelyihin sekä ymmärtää sosiaalinen todellisuus opiskelijapalautetta käsiteltäessä ja siitä päätöksiä tehtäessä. Edelleen tavoitteena oli ymmärtää, minkälaisen merkitysverkkojen osa opiskelijapalaute on. Opiskelijapalautteen keräämistä ja päätöksentekoa tarkastellaan oppilaitoksen näkökulmasta.

Laadullisen tutkimuksen kohdeorganisaationa toimi Hämeen ammattikorkeakoulu. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluin teknistä, kaupallista ja hoiva-alaa edustavilta koulutusohjelmajohtajilta. Haastateltavat valittiin harkinnanvaraisella näytteellä. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin teorialähtöistä sisällönanalyysia, jossa teemoittelemalla ja tyypittelemällä rakennettiin opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksienmalli. Opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksienmalli rakentuu kahdesta komponentista: vaikuttamismahdollisuudet omaavalle palautteelle asetetuista kriteereistä ja oppilaitoksen päätöksentekoprosessien tuntemuksesta. Tutkimusote oli eksploraatiivinen.

Parhaat vaikuttamismahdollisuudet katsottiin olevan opiskelijapalautteella, jota annettiin opetusjärjestelyiden käytännön toteutukseen liittyen. Selkeästi haasteellisimpina opiskelijapalautetta koskeissa kriteereissä tunnistettiin opiskelijan kyky kriittiseen (itse-) reflektioon sekä kokonaisuuden hahmottamiseen. Tutkimustulosten perusteella opiskelijan käyttämällä palautteenantokanavalla ei juuri ollut merkitystä palautteen huomioimisessa.

Opiskelijapalautetta koskeva päätöksenteko jakautui kahdelle tasolle. Mikäli palaute koski opetusjärjestelyitä, siihen pystyttiin reagoimaan koulutusohjelman sisällä. Mikäli palaute koski opetussuunnitelman rakenteellisia muutoksia, niiden päätöksenteko tapahtui oppilaitoksen ylimmällä tasolla.

Tutkimustulosten perusteella näyttäisi siltä, että opiskelijan mahdollisuudet tulla palautteellaan kuulluksi Hämeen ammattikorkeakoulussa ovat hyvät. Vaikuttamiskanavia on useita. Opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksienmalli voi toimia välineenä sille, että oppilaitoksen sisällä käydään myös jatkossa rakentavaa keskustelua oppilaitoksen ja opiskelijan yhteistyön tiivistämisestä ja palautteen inhimillisten vaikutusten aktiivisena pitämisestä.

# SISÄLLYSLUETTELO

I TA(I)KAIKKUNA TEEMAAN .....	1
II TUTKIMUKSEN PERUSVALINNAT .....	5
1 Tutkimuksen päätehtävä .....	5
2 Tutkimuksen tavoite.....	6
3 Tutkimuksen näkökulma .....	8
III TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN OSA.....	9
1 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys.....	9
1.1 Tutkimuksen pääkäsitteiden asettaminen .....	9
1.2 Opiskelijan roolileikki: kohde, asiakas vai vaikuttaja? .....	10
1.3 Palautteen moniulotteisuus .....	12
1.4 Käsittely palautteen ongelmanratkaisuna.....	15
1.5 Tuloksellista toimintaa.....	17
2 Tutkimuksen analyyttinen tarkastelu.....	18
2.1 Palaute .....	18
2.1.1 Palautteen järjestelmät .....	18
2.1.2 Palautteen tyyli, tarkoitus ja tulkinta .....	21
2.2 Johtaminen ja päätöksenteko.....	30
2.2.1 Pää pilvissä ja jalat maassa – tavoitteellista toimintaa .....	30
2.2.2 Johtamisen lyhyt excursio .....	35
2.2.3 ”Ennen riitti, että ylin johto ajatteli, päätti ja johti” – Päätöksenteko toimintaa ohjaavana mekanismina.....	37
2.3 Opiskelijapalautteen tuloksia.....	45
2.3.1 Positiivisen kehän synnyttäminen .....	45
2.3.2 Palautekulttuurin luominen ja vahvistaminen .....	46
2.3.3 Inhimilliset vaikutukset.....	52

2.3.4 Innovatiiviset vaikutukset .....	59
<b>IV TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN OSA .....</b>	<b>63</b>
<b>1 Pandoran lipas .....</b>	<b>63</b>
1.1 Pandoran lippaan avaaminen: tutkittava ilmiö ja sen rajaaminen .....	63
1.2 Kohdeorganisaatio .....	64
<b>2 Tutkimusmetodien valinta .....</b>	<b>67</b>
2.1 Lähestymistapa Pandoran lippaaseen: tutkimusstrategian valinta ....	67
2.2 Avaimia Pandoran lippaaseen: aineiston keräysmetodi.....	69
2.3 Pandoran lippaan koodin murtaminen: aineiston analysointimenetelmä .....	71
<b>3 Aineiston kuvaus.....</b>	<b>73</b>
<b>V OPISKELIJAPALAUTTEEN VAIKUTTAMISMAHDOLLISUUKSIENMALLI .....</b>	<b>77</b>
1 Mallin luonteesta .....	77
2 Opiskelijapalautteen tuottaminen .....	79
3 Opiskelijapalautteen käsittely ja palautteen kriteerit.....	86
4 Opiskelijapalautetta koskeva päätöksenteko .....	92
5 Mitä tapauksesta opimme? .....	102
6 Luotettavuus, objektiivisuus ja yleistettävyys .....	109
<b>VI TA(I)KAIKKUNA SULKEUTUU .....</b>	<b>113</b>
<b>LÄHDELUETTELO .....</b>	<b>115</b>
<b>KIRJALLISUUS .....</b>	<b>115</b>
<b>MUU LÄHTEET .....</b>	<b>124</b>

## **LIITE**

## KUVIOT

<b>Kuvio 1 Tutkimuksen pääkäsitteet. ....</b>	<b>9</b>
<b>Kuvio 2 Käsittely opiskelijapalautteen ongelmanratkaisu- eli päätöksentekoprosessina.....</b>	<b>16</b>
<b>Kuvio 3 Tietämyksen luominen Chun Wei Choon mukaan. (Åberg 2000, 73).....</b>	<b>29</b>
<b>Kuvio 4 Opiskelija ja oppilaitoksen tavoitteet. (Helakorpi ym. 1996, 77).....</b>	<b>34</b>
<b>Kuvio 5 Johtajan kymmenen roolia Mintzbergin mukaan. (Mintzberg 1973, 59). ....</b>	<b>36</b>
<b>Kuvio 6 Opiskelijat oppilaitoksen palautepäätöksentekoon vaikuttamisen tikapuilla.....</b>	<b>41</b>
<b>Kuvio 7 Opiskelijapalautteen tulosten triangeli.....</b>	<b>46</b>
<b>Kuvio 8 Opiskelijan motivaatioprosessi. Mukailleen Juutin kuvaamasta motivaatioprosessista. (Juuti 2006, 38).....</b>	<b>53</b>
<b>Kuvio 9 Sitoutumisen nelikenttä. (Lämsä &amp; Savolainen 2000, 303). ....</b>	<b>55</b>
<b>Kuvio 10 Viestintä ja vaikuttaminen. (Åberg 1999, 161).....</b>	<b>78</b>

## I TA(I)KAIKKUNA TEEMAAN

Tentti takana ja alkaa pitkältä tuntuva odotus tenttitulosten saapumiseksi opintasuoritusrekisteriin. Taas viime hetken muutos luentojärjestelyissä: aikaa ja paikka on vaihdettu. Hyvin syksyllä alkanut peruskurssi jää kesken pitkittyneen keuhkoputkentulehduksen vuoksi – seuraava kurssi alkaa jälleen ensi syksynä. Eikö opetusjärjestelyille ja järjestelmälle ole mitään tehtävissä? Arkipäiväiseltä kuulostavia tilanteita monelle opiskelijalle. Mistä on kysymys?

Oppilaitokset ovat tunnetusti yhteiskunnassamme paljon vartijoina. Perinteisesti suomalaisten oppilaitosten valtaa ja roolia yhteiskunnassamme ei ole kyseenalaistettu, vaan niiden on katsottu edustavan instituutioina modernia edistystä<sup>1</sup>. Oppilaitosten kykyyn huolehtia sosialisatio- ja sivistystehtävästä valitsemallaan tyylillä ja tavalla on luotettu. Oppilaitosten vallankäyttö ei ole jättänyt sijaa muille toimijoille.

Siirtymä modernista postmoderniin on asettanut oppilaitoksille uusia haasteita. Tapahtuneessa kehityksessä oppilaitosten toimintaympäristö on muuttunut. Dynaamisuus, valinnaisuus ja innovatiivisuus ovat päivän tunnussanoja myös oppilaitosmaailmassa. Opetustekniikoiden ja -välineiden monipuolistuminen on tarjonnut uudenlaista haastetta: opetusjärjestelyt eivät ole enää paikkaan tai aikaan sidottuja<sup>2</sup>. Niin ikään tiedon luonne on muuttunut. Tieto on entistä useammin kertakäyttötavaraa. Tiedon muuttuva luonne luo uudenlaista painetta niin opetuksen substanssille, oppiaineksen loogiselle ja systemaattiselle etenemiselle, materiaalin ajantasaisuudelle ja oikea-aikaisuudelle sekä valinnaisuudelle. Valinnaisuuden laajaa kirjoa on perusteltu yksilöllisyyden ja joustavuuden argumentein<sup>3</sup>.

Oppilaitoksista on tullut tavarataloja, joiden on kyettävä vastaamaan yhtä hyvin yhteiskunnan, työelämän kuin opiskelijoiden vaatimuksiin. Koulutustoiminnasta on tullut mitä suurimmassa määrin kulutustavaraa, jota leimaa markkinaehtoistuminen<sup>4</sup>. Oppilaitokset ovat tänä päivänä yhä enemmän palvelulaitoksia. Markkinoilla kilpaillaan palvelulla. Hyvän palvelun organisaatio on kiinnostunut toimintansa jatkuvasta

---

<sup>1</sup> mm. Rinne & Salmi 1998, 173.

<sup>2</sup> mm. Uusikylä & Atjonen 2005, 156–157.

<sup>3</sup> Antikainen, Rinne & Koski 2000, 185.

<sup>4</sup> Rinne ym. 1998, 190.

kehittämisestä ja palvelun parantamisesta. Menestys markkinoilla tarkoittaa erottautumista joukosta eli profiloitumista.

Taloudelliset vaatimukset ja lisääntynyt kilpailu pakottavat oppilaitokset profiloitumaan. Kun ympäristö on kuin liikkuva juna, profiilin dynaamisena pitäminen ja kiristynyt kilpailu edellyttävät jatkuvia uusintavia voimavaroja. Muutoksenhallinta yksin on vaativa tehtävä oppilaitoksille. Leenamaija Ojala<sup>5</sup> tiivistääkin osuvasti vallankäytön uusjaon kysymykseen, kykenevätkö oppilaitoksemme itseohjautuvasti suuntaamaan toimintaansa yhteiskunnan ja työelämän vaatimusten mukaan. Käytännössä kilpailuedun saavuttaminen ja sen pitäminen edellyttävät oppilaitoksilta profiloitumista ja nopeampaa oppimista kuin mihin sen kilpailijat kykenevät.

Oppilaitokset osana julkista hallintoa kohtaavat arvioivia katseita ja kritiikkiä sekä viralliselta että epäviralliselta taholta. Oppilaitoksia ja opetuskäytäntöjä arvioivat monet erilaiset intressitahot: valtiovalta, työelämä, henkilöstö, suuri yleisö ja opiskelijat. Arvioinnin tavoitteet asetetaan näkökulmasta käsin. Arviointi voi kohdistua mm. laatuun, vaikuttavuuteen, tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen, opetukseen, opetuksen sisältöön tai erilaisiin opetusjärjestelyihin. Yksi julkisen hallinnon arvioinnille asetetuista yleisistä tavoitteista on toimia päätöksenteon välineenä, auttaa näkemään tulevaan<sup>6</sup>. Oppilaitokset – luonteelleen uskollisina – ovat myös itse kiinnostuneet toimintansa kehittämisestä ja uusien näkökulmien löytämisestä. Silti toiminnan kehittäminen ja suunnittelu vain yhden tai muutaman arviointitahon näkökulmasta on haasteellista. Kari Uusikylä ja Päivi Atjonen kertovat vivahteikkaasti asiantuntijuuden muutostuulista<sup>7</sup>. Peter Berger ja Thomas Luckmann puhuvat puolestaan asiantuntijuuden eriytymisestä<sup>8</sup>. Yhdenkään yksittäisen arviointitahon asiantuntemusta ei ole tarpeen kiistää, mutta ei tarvitse tehdä suurta kopernikaanista kumousta<sup>9</sup> tunnistaa kaikkien arviointiin osallistuvien tahojen merkityksellisyyttä toiminnan suunnittelu- ja kehitysprosesseissa. Sanotaan, että kukaan ei ole profeetta omalla maallaan.

---

<sup>5</sup> Ojala 2004, 38.

<sup>6</sup> mm. Vedung 2000, 15.

<sup>7</sup> Uusikylä ym. 2005, 63.

<sup>8</sup> Berger & Luckmann 1998, 133.

<sup>9</sup> Alun perin termillä viitataan Nikolai Kopernikuksen havaintoon, ettei aurinko kierrä maata, vaan toisinpäin. Myöhemmin Immanuel Kant otti termin käyttöönsä todetessaan tietoteoriassaan, että tiedostuksen suunta on subjektista objektiin, eikä toisinpäin vaikka siltä näyttää. Lisää mm. Määttänen 1995, 73.

Ei ole samantekevää, miten asiakasta palvellaan. Opetus- ja koulutusalan asiantuntijoiden mukaan opiskelutapahtuma laajassa merkityksessään on ja sen tulisi olla vuorovaikutteinen tapahtuma, jonka suunnittelu- ja kehitystehtävästä tulisi kantaa vastuuta niin opetushenkilöstön kuin opiskelijoiden. Uusikylä ja Atjonen väittävätkin, että usko opiskelijan kyvykkyyteen ja tahtotilaan oman työnsä kehittäjänä on vahvistunut<sup>10</sup>. Tätä näkemystä puoltaa myös konstruktivistinen näkemys oppimisesta ja ihmisyydestä.

Säännönmukaisesti myös opiskelijoilla teetetään palaute- ja arviointikyselyjä, joiden perimmäisenä tarkoituksena on kartoittaa heidän omaa opiskeluaan koskevien opetusjärjestelyiden mielekkyyttä tai mielettömyyttä. Arvioinnilla ja palautteella on myös positiivinen taipumus sitouttaa toimintaan edellytyksin, että sillä voidaan lunastaa lupauksia ja täyttää odotuksia<sup>11</sup>. Kaikki teoretisointi on sulkeistettavissa<sup>12</sup> näistä ajatuksista pois, kun keskiöön asetetaan rehellisesti todellisuus: onko opiskelijapalaute vain retoriikkaa, sanoja ilman tekoja ja vailla aitoja vaikuttamismahdollisuuksia? Kenen palaute painaa? Kenelle kuuluu opetusjärjestelyitä koskeva määrittelyvalta? Onko opiskelijapalautteella lupa vaikuttaa opetusjärjestelyihin? Jos on, miten sillä voidaan vaikuttaa niihin tai miksi se ei vaikuta niihin?

Oppilaitosten ongelmana ei ole se, ettei oppilaitoksilla olisi opiskelijoilta kerättyä palautetta. Ongelmana on se, ettei palautetta ole pystytty käyttämään hyväksi opetusjärjestelyiden suunnittelussa ja kehittämistyössä. Järjestelmän kyky vastata palautteeseen syntyy aina jälkijättöisesti, ellei järjestelmä omaa ennustamisen kykyä tai kykyä kanavoida organisaation oppimista omaan toimintaansa. Ydinkysymykseksi oppilaitoksen sisällä muodostuu, miten aikaansaada jaettuja merkityksiä palautteen hyödyntämisestä ilman kompromissien tunnetta? Miten luoda oppilaitokseen sellainen henkinen ilmapiiri, että oven avatessaan tietää saapuneensa kotiin?

Arvioinnin synnyttämien odotusten huutoon on vastattava. Mikään ei ole niin varmaa kuin muutos. Ketä varten profiilia ylläpidettäisiin tai opetusjärjestelyitä kehitettäisiin, ellei sitten opiskelijoita? Jos opiskelijoilla on halu kehittää opiskeluorganisaatioitaan ja opiskeluorganisaatioilla käytössään työkalu palautteiden saamiseksi, miksi näitä ei ole yhdistetty rationaalisella tavalla ja ulosmitattu hiljaisena kulkeva, arvokas tieto? Aikana, jolloin jaossa on vain niukkuutta ja sitäkin niukasti, on ennenkuulumatonta, suorastaan

---

<sup>10</sup> Uusikylä ym. 2005, 240.

<sup>11</sup> vrt. Sarala & Sarala 1998, 28.

<sup>12</sup> Sulkeistamisella tarkoitetaan aiheen rajaamista. Lisää mm. Määttänen 1995, 223.



resurssien tuhlausta, jättää jalostamisen arvoinen tieto käyttämättä ja hyödyntämättä. Berger ja Luckmann väittävät, että arki ja siihen kuuluvat rutiinit ja käytännöt koetaan ongelmattomiksi niin kauan, kun ne saavat jatkaa ennallaan<sup>13</sup>. Herättääkö opiskelijapalautteen tutkiminen nukkuvan karhun? Oppivan organisaation ei luulisi asiasta olevan huolissaan? Postmoderni organisaatio – oppilaitos – on vahvimmillaan, kun tieto, uudet ideat ja mielipiteet saavat virrata vapaasti, mutta hallitusti!

---

<sup>13</sup> Berger ym. 1998, 35.

## II TUTKIMUKSEN PERUSVALINNAT

### 1 Tutkimuksen päätehtävä

Palaute on liitetty olennaisena osana oppivan organisaation malliin. Oppivan organisaation ydin on saada koko organisaatio mukaan yhteisvastuulliseen organisaatiotoiminnan kehittämiseen<sup>14</sup>. Tutkimuksen ja mielenkiinnon kohteena oppivan organisaation ei enää voida sanoa olevan uusi ilmiö. Oppiva organisaatio on kuulunut 1990-luvulta lähtien johtamistieteiden kestopuosikkeihin niin kirjallisuudessa kuin tutkimuksessakin<sup>15</sup>. Tutkimuskohteena oppivan organisaation tematiikka on liitetty mm. motivaation ja sitoutumisen tutkimiseen, asiakaspalautteeseen, oppimaan oppimiseen, innovatiivisuuteen tai osaamisen johtamiseen. Ansiokasta ja merkittävää suomalaista oppilaitoksia ja oppivaa organisaatiota koskevaa tutkimusta ovat tehneet mm. Leenamajja Ojala, Pekka Ruohotie, Urpo Sarala ja Seppo Helakorpi. Kansainvälisesti arvostettuja oppivan organisaation asiantuntijoita ovat mm. Chris Argyris, Donald A. Schön sekä Peter M. Senge.

Matti Parjansen johtamassa "Opetuksen laatu", OOLA-projektissa kartoitettiin tietoa ulkomaisten palautekysymysten soveltamisesta Tampereen yliopiston opetuksen ja oppimisen opiskelijapalautteen arvioinnissa sekä opetuksen laadunvarmistuksessa<sup>16</sup>. Parjansen väittää, että opettajien (laajemmin käsitettynä myös oppilaitosten) ja opiskelijoiden näkemykset oppimisympäristöistä eivät kuitenkaan kohtaa riittävästi<sup>17</sup>.

Oppilaitosten toimintaympäristö on muuttunut. Niiden ei ole enää ainoastaan kyettävä vastaamaan sosialisaatiota koskeviin haasteisiin, niiden on pystyttävä mukautumaan ja sopeutumaan myös taloudellispragmattisiin muutoksiin. Oppilaitosten mahdollisuudet selviytyä ulkopuolisten asettamiin toimintaympäristöjen muutoksiin ovat kiinni pitkälti niiden kyvystä oppia rinnakkain tai jopa ennakoida toimintaympäristössään tapahtuvia muutoksia<sup>18</sup>.

---

<sup>14</sup> Piirainen 1996, 82.

<sup>15</sup> Burnes 2000, 134.

<sup>16</sup> Parjansen 2003, 43.

<sup>17</sup> Parjansen 2003, 7.

<sup>18</sup> vrt. Burnes 2000, 139.

Kirjallisuuden ja tutkimuksen runsaasta määrästä huolimatta tutkimuksellista tietoa ei löydy tai sitä on vähän siitä, miten oppilaitosten opiskelijoilta keräämä arviointi ja palaute vaikuttavat takaisinkytkennöin kehittämis- ja suunnitteluprosesseissa erilaisiin opetusjärjestelyihin. Edellä esitetyn perusteella asetan tutkimukseni päätehtäväksi sen selvittämisen, *miten opiskelijapalautteella vaikutetaan oppilaitoksen opetusjärjestelyihin*.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten opiskelijapalautetta tuotetaan ja miten sen johdosta oppilaitoksesta tehdään päätöksiä. Tarkoituksena on tutkia ja kuvata opiskelijapalautteen tuottamiseen liittyviä tekijöitä, palautteen käsittelyä ja vaikuttamismahdollisuudet omaavan palautteen kriteereitä sekä päätöksentekoprosessia. Samalla pyritään tarkastelemaan opiskelijapalautteen käyttämiseen liittyviä mahdollisuuksia ja haasteita sekä sitä, miten opiskelijapalautteen käyttämistä opetusjärjestelyiden suunnannäyttäjänä voitaisiin kehittää.

Opiskelijapalautetta tuotetaan oppilaitoksissa säännönmukaisesti ja suhteellisen säännöllisesti. Opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksienmalli antaa viitteellisen kuvan siitä, mitä palautteen päätöksentekoprosessissa tapahtuu ja mistä muodostuu vaikuttamismahdollisuudet omaava opiskelijapalaute. Tutkimustavoitteena opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksien tutkimista voidaan perustella palautejärjestelmän tehostetulla kyvyllä tuottaa paremmin opetusjärjestelyissä hyödynnettävää palautetta. Tehokkaammin vaikuttavalla ja paremmin hyödynnettävällä opiskelijapalautteella on oppilaitoksen palautekulttuuria edistävän ja rakentavan vaikutuksen ohella myös opiskelijan motivaatiota, sitoutumista ja voimaantumista aitoon ongelmanratkaisuprosessiin korostava vaikutus.

## **2 Tutkimuksen tavoite**

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen ja sen tiedonintressi asetettuun päätehtävään on hermeneuttinen. Ihmistieteissä tutkimuskohteet ovat olemassa ainoastaan kohteiden sisältämän merkityksen perusteella<sup>19</sup>. Hermeneutiikassa on kyse ihmisen kyvystä tulkita ja ymmärtää sosiaalista todellisuutta ja sen merkityssuhteita. Hermeneutiikassa on kyse myös tulkinnan periaatteiden ja ehtojen määrittelystä.<sup>20</sup> Ymmärtäminen on elämäntähtäntöön ja tulkitsijan omaan tilanteeseen ja esiymmärrykseen sidottu. Tulkinta

---

<sup>19</sup> Siljander 2002, 65.

<sup>20</sup> Siljander 2002, 59.

on kontekstisidonnainen myös kulttuurisesti ja historiallisesti.<sup>21</sup> Tulkinta voi olla tietoista tai tiedostamatonta tai systemaattista, sääntöjen pohjalta toteutettua<sup>22</sup>. Ymmärtävä tutkimusote tässä tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että pyrin osoittamaan, minkälaisen merkitysverkon osa opiskelijapalautte on<sup>23</sup>. Tutkimuksen tarkoituksena on myös ymmärtää sitä sosiaalista todellisuutta, jossa opiskelijapalautetta käsitellään sekä siihen liittyvää tavoitteellista päätöksentekotoimintaa.

Tutkimuksen päätehtävään pyritään löytämään selitys kausaalisen selittämisen avulla. Selittämällä pyritään osoittamaan asioiden keskinäisiä riippuvuussuhteita ja ilmenemistapoja<sup>24</sup>. Syy- ja seuraussuhteita selvittämällä voidaan saada käsitys opiskelijapalautteen mahdollisuuksista vaikuttaa opetusjärjestelyihin. Ihmisen toiminnan selittämiseen syy- ja seuraussuhtein liittyy myös riski. Useisiin tapahtumiin vaikuttavat ihmisen käyttäytymistä ohjaavana myös ulkoiset kausaaliset voimat. Tietoisena olentona opiskelija voi asettaa antamalleen palautteelle omia tavoitteitaan ja pyrkimyksiään, jotka kohtaavat oppilaitoksen omat tavoitteet ja pyrkimykset. Ihmisen toiminnan selittämisessä tulee näin huomioida myös intentionaaliset, tarkoitushakuiset selitykset.<sup>25</sup>

Tutkimusta voidaan pitää myös eksploratiivisena, koska ero kuvailevan ja selittävän tutkimuksen välillä ei ole selvärajainen<sup>26</sup>. Eksploratiivinen tutkimusote pyrkii samanaikaisesti sekä kuvaamaan ilmiön että johtamaan siitä ehdotteisia selityksiä<sup>27</sup>. Eksploratiivisuus tuo esille tämän tutkimuksen ehdotteisen luonteen. Opiskelijapalautetta tuotetaan, käsitellään ja päätetään oppilaitoksessa omaksutun protokollan mukaan. Sen ohella, että eksploratiivisuus antaa ehdotteisia selityksiä opiskelijapalautteen vaikuttamis- mahdollisuuksista ja haasteista, se tuo ilmi opiskelijapalautteeseen liittyviä taustakysymyksiä ja antaa oppilaitokselle mahdollisuuden tarkastella opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksien edelleen kehittämistä nykytilanteen valossa.

---

<sup>21</sup> Habermas 1976, 131–132; Määttänen 1995, 256.

<sup>22</sup> Siljander 2002, 59.

<sup>23</sup> vrt. Heikkilä 1998, 16.

<sup>24</sup> Harisalo, Talkkari & Keski-Petäjä 2003, 24; Heikkilä 1998, 14.

<sup>25</sup> vrt. Uusitalo 1995, 104–105.

<sup>26</sup> vrt. Uusitalo 2001, 63.

<sup>27</sup> Harisalo ym. 2003, 25; Heikkilä 1998, 15.

### 3 Tutkimuksen näkökulma

Opiskelijapalautteen tuottamista ja päätöksentekoa tarkastellaan oppilaitoksen näkökulmasta. Oppilaitosorganisaatiot mielletään usein automaattisesti oppiviksi organisaatioiksi. Burnesin määritelmän mukaan oppivalla organisaatiolla tarkoitetaan ylintä mahdollista organisatorisen oppimisen tasoa, jossa organisaatio kykenee jatkuvasti suuntaamaan *kaikkien* organisaation jäsenten kehitystä ja osallistumista<sup>28</sup>.

Oppiva organisaatio sisältää Sengen systeemisen ajattelun pohjalta ydinajatuksen siitä, että opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksien tarkastelusta opetusjärjestelyihin hyötyy kaikista eniten oppiva organisaatio kokonaisuutena<sup>29</sup>. Opetus- ja muun henkilöstön sekä organisaation rooleja opetusjärjestelyiden suunnittelu- ja kehitysprosesseista vastaavina on usein pidetty itsestäänselvyyksinä. Uusikylä ym.<sup>30</sup> katsovat, että opiskelijan opiskelukokemuksia sekä sen ulkopuolelta kerättyjä kokemuksia hyödynnetään vielä oppilaitoksissa riittämättömästi. Näkökulma tarjoaa mahdollisuuden tarkastella sekä teorian että empirian valossa sitä, mitä opiskelijapalautteelle todella tapahtuu ja mitkä ovat sen vaikuttamismahdollisuudet sekä merkitys mm. oppilaitoksen päätöksenteolle ja kulttuurille.

Oppilaitoksen näkökulma tarkastelee opiskelijaa asiakkaana ja yhteistyökumppanina. Oppilaitokset eivät ole olemassa itseisarvoisesti. Opiskelijalla oppilaitoksen asiakkaana on paras käyttökokemus oppilaitoksen tuotteista ja palveluista. Näkökulma korostaa myös niitä kaksisuuntaisia odotuksia, joita opiskelijapalautteen kerääminen opiskelijassa herättää, ja miten niihin pystytään vastaamaan. Opiskelijapalautteen hyödyntäminen oppilaitoksen päätöksenteon välineenä vahvistaa oppilaitoksen ja opiskelijan sekä opiskelumotivaation ja palautteen välille rakentuvaa positiivista kehää.

Oppilaitoksen näkökulma korostaa oppilaitoksen palautekulttuurin luomista ja ylläpitämistä. Näkökulman tavoitteena on herättää oppilaitos itse huomaamaan opiskelijapalautte välineenä ja vaikutuskanavana, jossa opiskelijan rooli nähdään aktiivisena ja merkityksellisenä, omia tavoitteitaan ajavana sekä omista mielenkiinnon kohteistaan maailmaa rakentavana yksilönä ja yhteistyökumppanina.

---

<sup>28</sup> Burnes 2000, 136.

<sup>29</sup> vrt. Senge 1990, 12.

<sup>30</sup> Uusikylä ym. 2005, 92.

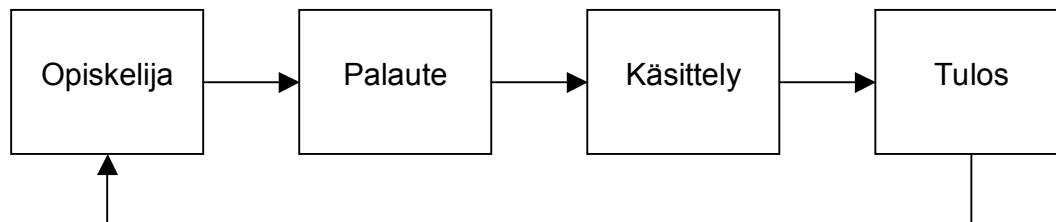
### III TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN OSA

#### 1 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

##### 1.1 Tutkimuksen pääkäsitteiden asettaminen

Tutkimuksen päätehtävästä, tarkoituksesta ja näkökulmasta riippuen kysymystä opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksista opetusjärjestelyihin voidaan jäsentää useilla eri tavoilla. Olen tutkimuksessani em. valintojen ja tiedonintressin perusteella päättänyt kuvion 1 osoittamaan tapaan, jolla kuvataan ja selitetään, miten opiskelijapalautteella voidaan vaikuttaa opetusjärjestelyihin sekä niitä seuraaviin mahdollisiin tuloksiin, ja edelleen takaisinkytkentää käsittelystä valikoituneina toimenpiteinä takaisin opiskelijaan.

Kuvio 1 Tutkimuksen pääkäsitteet.



Tutkimusta tarkastellaan oppilaitoksen näkökulmasta. Opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksia tutkitaan oppilaitoksen opetusjärjestelyihin. Käsitteenä ”opetusjärjestelyt” sisältyy tutkimuskysymyksen pohjalta valmiiksi annettuna käsitteenä. Uusikylä ym. käyttävät opetusjärjestelyistä nimitystä oppimis- tai opiskeluympäristö. Se koostuu opetuksen organisoinnista, opetusmuodoista, työtavoista, arvioinnista, oppimateriaaleista ja välineistä sekä opiskeluilmastosta.<sup>31</sup> Opetusjärjestelyillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppiainessubstanssin oheen liitettyjä tekijöitä, kuten oppimateriaalia, tentti- ja luentokäytäntöjä, kurssin suoritustapoja, opiskeluun liittyvää tiedottamista ja muita em. kaltaisia valinnaisia tai oppilaitoksen päätettäväksi kuuluvia järjestelyitä.

<sup>31</sup> Uusikylä ym. 2005, 156.

Teoreettisen viitekehyksen pääkäsitteet muodostavat tutkimuskysymyksestä kokonaisuuden lohkomalla sen käsitteellisiin osiin. Em. pääkäsitteet voidaan edelleen jakaa alakäsitteisiin. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys luo pohjan tutkimuksen analyyttiselle tarkastelulle. Näin tutkimuskysymystä voidaan lähestyä usean eri osa-alueen kautta ja rakentaa siitä looginen kokonaisuus. Pääluvun III tarkoituksena on pääkäsitteiden määrittely sekä niiden peilaaminen erilaisiin teoreettisiin näkemyksiin, malleihin ja asiantuntija-auktoriteettien esittämiin ajatuksiin. Teoreettisen kehyksen avulla opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksia opetusjärjestelyihin voidaan kuvata ja selittää tarkemmin.

## 1.2 Opiskelijan roolileikki: kohde, asiakas vai vaikuttaja?

Suomen Tilastokeskus antaa opiskelijasta verkkosivuillaan<sup>32</sup> kymmenen erilaista tai niukasti toisistaan eroavaa määritelmää, joissa erottimena toimivat tilastoinnin erilaiset käyttötarkoitukset. Näiden määritelmien perusteella yhteenvedettynä tarkoitetaan opiskelijalla työvoiman ulkopuolella eli ei ansiotyössä tai työttömänä olevaa 15 vuotta täyttänyttä päätoimisesti perusasteen jälkeisessä oppilaitoksessa tai oppisopimuksella opiskelevaa tutkintotavoitteista tai tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa olevaa henkilöä. Kun väestöä luokitellaan sosioekonomisesti, opiskelijana pidetään 16 vuotta täyttänyttä. Em. keskimääräinen määritelmä opiskelijasta on mekaaninen ja tekninen, ja antaa opiskelijalle käsitteenä suhteellisen passiivisen, vastaanottavan toimijan roolin oppilaitoksessa.

Opiskelijan mekaaninen ja tekninen määritelmä tuo Ari Antikaisen, Risto Rinteen ja Leena Kosken muistutuksen mukaan ilmi koulua ja tehdasta koskevat samankaltaisuudet. Opettajat toimivat tehtaan työnjohtajina ja opiskelijalta odotetaan tarkoin määriteltäviä tuotosta<sup>33</sup>. Antikainen ym. toteavat, että koulu toistaa ja uudistaa valta- ja alistussuhteita, jotka muistuttavat vastaavia suhteita taylorisoidussa tehtaassa.<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> <<http://www.stat.fi/meta/kas/opiskelijat.html>> 10.10.2007.

<sup>33</sup> Määritelmää voidaan verrata F. W. Taylorin taylorismiksi -nimettyyn tieteellisen liikkeenjohdon malliin. Morgan (1997, 23) on tiivistänyt tieteellisen liikkeenjohdon mallin viiteen periaatteeseen: 1. Kaikki organisaatiota koskeva vastuu on keskitetty johdolle. 2. Tehokkaimpien työskentelytapojen määrittelyyn käytetään tieteellisiä metodeja. 3. Valitaan työhön soveltuvat parhaat tekijät. 4. Koulutetaan työntekijät toimimaan ja työskentelemään tehokkaasti. 5. Työsuoritusten jatkuvalla seurannalla varmistetaan oikeiden toimintakäytänteiden noudattaminen ja tavoitteiden saavuttaminen.

<sup>34</sup> Antikainen ym. 2000, 66–67.

Seppo Helakorpi, Pauli Juuti ja Hannele Niemi painottavat opiskelijan em. kaltaisen roolin kuvastavan ”vanhaa”, modernin ajan opiskelijaa<sup>35</sup>. Teknisen määritelmän näkökulmasta opiskelija on kohde.

Opiskelijalle voidaan antaa myös aktiivinen ja osallistuva rooli. Opiskelijalla viitataan aina myös *tietyn* oppilaitoksen jäsenyyteen, jossa hänellä on tai tulisi olla keskeinen rooli oman koulutuksensa ja sitä koskevien opetusjärjestelyiden kehittämisessä. Opiskelijan rooli ei synny tyhjiössä tai irrallisena, vaan *osana oppilaitoskokonaisuutta*. Senge painottaa yksilön roolia organisaatiossa todellisuutta aktiivisesti muovaavana osallisena, joka reagoi toiminnallaan nykytilanteeseen luomalla siitä uutta tulevaa.<sup>36</sup>

Opiskelija voidaan määritellä myös asiakkaaksi ja oppilaitoksen tarjoamien palveluiden käyttäjäksi. Opiskelijalla oppilaitoksen asiakkaana on paras käyttökokemus oppilaitoksen tuotteista ja palveluista. Oppiminen ja siihen liitännäiset opetusjärjestelyt eivät synny vain palveluita vastaanottamalla. Pelkästään asiakkaana opiskelijan roolia oppilaitosorganisaation jäsenenä ja toiminnan kehittäjänä vähäteltäisiin<sup>37</sup>.

Maailma rakentuu merkityksistä, jotka ovat muuttuvia ja monitahoisia. Merkityksiä luodaan jatkuvasti, ja nämä merkitykset ovat jatkuvasti uudelleenmäärittelyn kohteina.<sup>38</sup> Max Weberin mukaan ihminen on aina ensisijaisesti käsitettävä ajattelevaksi, tahtovaksi ja tavoitteelliseksi subjektiksi. Ihmistä tutkittaessa tulee huomioida hänen oma merkityksenantonsa omalle sosiaaliselle toiminnalleen ja pyrittävä ymmärtämään tätä merkityksenantoa.<sup>39</sup>

Oppiminen, tiedonhaku ja mielenkiinnon kohteet on sidottu opiskelijan omiin teorioihin ja käsityksiin. Oppimisen subjektiivinen ja persoonallinen luonne korostuu.<sup>40</sup> Määritelmää opiskelijasta tulee tällöin laajentaa asiakkaasta yhteistyökumppaniksi ja vaikuttajaksi. Yhteistyökumppanina opiskelija voidaan määritellä vastuuta kantavana, aktiivisena

---

<sup>35</sup> Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 28.

<sup>36</sup> vrt. Senge 1990, 69.

<sup>37</sup> vrt. mm. Turun yliopiston laatu järjestelmän tavoitteet, saatavissa <<http://www.utu.fi/faktat/suunnittelu/laatu/opiskelija.html>> 10.10.2007.

<sup>38</sup> Antikainen ym. 2000, 381–382.

<sup>39</sup> Vartola 2005, 13; Antikainen ym. 2000, 257.

<sup>40</sup> vrt. Enkenberg 1998, 162.



osallistujana, intentionaalisenä ja konstruktiiivisena toimijana, jonka oletetaan aktiivisesti hakevan ja arvioivan uutta tietoa sekä sitä, miten tietoa voidaan käyttää<sup>41</sup>.

Määritelmäni mukaan opiskelija on käsitettävä teknisen, virallisen määritelmän lisäksi moniulotteisena, aktiivisena, intentionaalisenä ja konstruktiiivisena tietyn oppilaitoksen toimijana, jolle määritettyä kompetenssi- eli pätevyysaluetta omaa opiskeluaan koskevien opetusjärjestelyiden kehittäjänä ei voida ennalta rajata<sup>42</sup>. Opiskelija tulee käsittää merkityksiä rakentavana ja välittävänä subjektina, aktiivisena toimijana ja vaikuttajana.

### 1.3 Palautteen moniulotteisuus

Palaute on laaja ja moniulotteinen ilmiö. Arkimerkityksessään palautetta ovat niin murrosikäisten lasteni ärähdykset ja oikuttelut, kehon reaktiot nuhakuumeeseen, tutun ystävällinen nyökkäys, kummilapsen ujostelu kuin opiskelijatoverin rohkaiseva hymy tai pomon olankohautuskin<sup>43</sup>. Tässä yhteydessä palautetta tarkastellaan opiskelijan ja oppilaitoksen välisenä viestinvaihtona.

Opiskelijan antama palaute suomalaisessa opetusjärjestelmässä ei ole uusi ilmiö. Palautteella kerrotaan jo 1600-luvulta lähtien turvautun henkilökohtaisen vuorovaikutuksen säilyminen opettajan ja opiskelijan välillä.<sup>44</sup> Palaute on toimintaa, jonka tarkoituksena on määritellä kohteensa suorituksen tai toiminnan hyvyys<sup>45</sup>. Palautteen synonyyminä puhutaan usein myös arvioinnista, mutta sen synonyymiksi voidaan luonnehtia myös arvostelu, kritisointi, kiitos, moite, kehitys, haukku, pyyhkeet, kehu, palauteluoppi tai reflektio<sup>46</sup>.

Sirkka Hirsjärvi (toim.) *Kasvatustieteen käsitteistö* -kirjassa määrittelee palautteen yksilön toiminnan itsesäätelyksi. Tieto toiminnan tuloksesta hyödynnetään samaa toimintaa ohjaavana tehostaen näin oppimista.<sup>47</sup> Sama perusidea on myös organisatorisella

---

<sup>41</sup> Uusikylä ym. 2005, 82; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 101–102.; myös Helakorpi ym. 1996, 111.

<sup>42</sup> vrt. ajatus byrokraattisen organisaation virkamiehelle määritellystä kompetenssialueesta, mm. Vartola 2005, 186–189; Antikainen ym. 2000, 20.

<sup>43</sup> Palautteen moniulotteisuudesta ja vaikeudesta sen tunnistamiseen myös Aula (1999, 99) ja Åberg (1999, 29).

<sup>44</sup> Parjanen 2003, 7.

<sup>45</sup> Uusikylä ym. 2005, 191.

<sup>46</sup> Hätönen & Romppanen 2006, 7.

<sup>47</sup> Hirsjärvi, Huttunen, Kari, Kuusinen & Vaherva 1992, 141.

oppimisella oppilaitoksissa. Opiskelijapalaute auttaa oppilaitosta saamansa palautteen johdosta ohjaamaan, säätelemään ja tehostamaan toimintaansa.

Matti Peltonen ja Pekka Ruohotie jatkavat samalla linjalla ja määrittelevät palautteen yksilön vastaanottamana tietona omasta toiminnastaan ja siitä, miten hänen tulisi suunnata toimintaansa<sup>48</sup>. Ihmisellä on pyrkimys kehittyä ja kasvaa<sup>49</sup>. Myös organisaatiolla on nykytietämyksen valossa pysyvä uudistumisen tarve. Organisaation kehittämisellä ymmärretään organisaation ja sen toiminnan muuttamista tavoiteltuun suuntaan<sup>50</sup>. Organisaatiomuutokseen pyritään Peltonen ym. mukaan interventioilla. Organisaation kehittämisen interventioilla he tarkoittavat mitä tahansa oppimistekniikkaa tai oppimismenetelmää, kuten esimerkiksi kysely/palaute -menetelmää.<sup>51</sup> Palaute on määritelmän mukaan merkityksellistä niin sen antajalle kuin saajalle.

Jorma Heikkilä ja Kristiina Heikkilä liittävät palautteen voimaantumiseen ja valtautumiseen, jossa palaute on avoin kohtaamistilanne informaation välittämiseksi ja käsittelemiseksi eri osapuolten tekemisistä<sup>52</sup>. Myös Dai Hounsell, Hilary Tait ja Kate Day<sup>53</sup> määrittelevät palautteen informaatioksi, jota kerätään, jaetaan tai tarkastellaan osana yritystä parantaa opetusjärjestelyiden vaikuttavuutta. Palaute on kontekstisidonnaista. Palautteen kontekstisidonnaisuudella he viittaavat niin palautteen antajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja tarkoituksiperiin kuin oppilaitokseen, jossa opetusjärjestelyineen tapahtuu.<sup>54</sup>

Palautteeseen voidaan liittää uudistavan oppimisen käsitteenä myös itsereflektointi. Jack Mezirow määrittelee uudistavan oppimisen prosessina, jonka kautta kriittisesti arvioidaan pyrkimys tulkita jokin tietty kokemus ja määritellä sen merkitys.<sup>55</sup> Näin palaute on aina subjektiivisesti koettua ja kontekstisidonnaista. Palaute on aina tietyn opiskelijan mielikuva tietystä spesifistä opetusjärjestelystä<sup>56</sup>. Mezirow'n määritelmää tulkiten opiskelija voi palautteessaan keskittyä opetusjärjestelyiden ja niitä koskevan ongelman sisältöön (sisällön reflektointi). Ongelman sisältöön keskittyvä palaute pyrkii

---

<sup>48</sup> Peltonen & Ruohotie 1991, 76.

<sup>49</sup> Peltonen ym. 1991, 144.

<sup>50</sup> Peltonen ym. 1991, 142.

<sup>51</sup> Peltonen ym. 1991, 145.

<sup>52</sup> Heikkilä & Heikkilä 2005, 103.

<sup>53</sup> Hounsell, Tait & Day 1997, 5.

<sup>54</sup> Hounsell ym. 1997, 4.

<sup>55</sup> Mezirow 1995, 8, 21.

<sup>56</sup> vrt. Repo & Nuutinen 1995, 117.

kartoittamaan asiat, jotka ovat yhteydessä ongelmaan. Opiskelijan antama palaute voi keskittyä myös etsimään erilaisia ratkaisukeinoja opetusjärjestelyiden paremmaksi toteuttamiseksi (prosessin reflektointi). Opiskelijapalaute voi myös kohdistua perusteiden reflektointiin, jolloin opiskelijan antama palaute pyrkii vain lausumaan mahdollisuuden opetusjärjestelyitä koskevan ongelman olemassaololle, mutta ei tarjoa tai kykene tarjoamaan sille minkäänlaista ratkaisuehdotusta, vaan on enemmän diagnostinen ja mielipiteenomainen.<sup>57</sup> Olennaista on oman roolin tiedostaminen ja reflektointi palauteprosessissa. Sarah Moore ja Nyiel Kuol esittävätkin, että palautteen tulisi mitä suurimmassa määrin olla kehittävää (*formative*) kuin kokoavaa (*summative*)<sup>58</sup>. Palaute parhaimmillaan muuttuu kokoavista mielipiteistä rakentavaksi kehittämiseksi.

Moore ym. arvioiden mukaan palautteen johdosta parantuneen suorituksen positiivisista vaikutuksista on tullut laajasti tunnustettu ja arvostettu truismi, oppi ja mantra, kun palaute on pitkään nähty vain motivointimahdollisuutena<sup>59</sup>. Palaute voidaan nähdä yksilön inhimillisenä tarpeena kehittyä. Palautteella on kuitenkin rooli myös keskeisenä, tärkeänä ja merkittävänä tiedonlähteenä. Tiedonlähteenä sen voidaan nähdä antavan panoksensa organisatoriseen oppimiseen ja yksilön kehittymiseen. Palautetta pidetään yhtä merkittävänä asiana kuin taloudellisia palkkioita tai tietyn yhteisön jäsenyyttä. Onkin osoitettu, että mikäli organisaatio on kykenemätön palautteen antamiseen tai vastaanottamiseen, yksilö hakee palautemahdollisuuden omin voimin ja keinoin<sup>60</sup>.

Palaute ei ole puhdasta informaatiota, sillä palautteella on aina subjektiivinen, omaan kokemukseen perustuva merkitys opiskelijalle. Palautteesta puhuttaessa usein unohdetaan, että palaute on osa kaksisuuntaista viestintää. Datan muuttuminen informaatioksi edellyttää yhteistä tulkintaa palautteesta. Palaute on aina myös osa oppilaitoksen viestintää. Tässä tutkimuksessa opiskelijapalautteella tarkoitetaan opiskelijan viestintää tietyn oppilaitoksen opetusjärjestelyistä. Palautteen tarkoituksena on vaikuttaa opetusjärjestelyitä koskevan toiminnan kehittämiseen.<sup>61</sup>

---

<sup>57</sup> vrt. Mezirow 1995, 23.

<sup>58</sup> Moore & Kuol 2005, 60.

<sup>59</sup> Moore ym. 2005, 57.

<sup>60</sup> mm. Moore ym. 2005, 58; Lämsä 2005, 30; Heikkilä ym. 2005, 107.

<sup>61</sup> vrt. Hätönen ym. 2006, 6.

## 1.4 Käsittely palautteen ongelmanratkaisuna

Käsittelyn kantasana on käsi (*lat. manus*), joka viittaa käsien kautta ja/tai avulla tehtävään manuaaliseen suoritukseen ja toimintaan. Käsittelyllä voidaan tarkoittaa myös hallintaa ja ohjausta. Englanninkielinen termi ”*management*” määrittää johtamisen lisäksi käsittelynä, hallintana ja ohjauksena<sup>62</sup>.

Palaute tekee opiskelijan viestinnästä oppilaitosorganisaation kanssa vuorovaikutteisen<sup>63</sup>. Palautteen käsittely on tämän vuorovaikutuksen välinen linkki. Käsittely onkin ymmärrettävä opiskelijapalautteen ongelmanratkaisu- eli päätöksentekoprosessina.<sup>64</sup> Päätöksentekoprosessin tavoitteena on opiskelijapalautteen ohjaaminen tuloksina opetusjärjestelyihin.

Herbert A. Simonin (1965)<sup>65</sup> trikotomiaa soveltaen opiskelijapalautteen käsittely oppilaitoksessa voidaan nähdä (kuviokuva 2) ongelmanratkaisu- eli päätöksentekoprosessina, ”suurena siivilänä”, joka voidaan jakaa opiskelijapalautteen käsittelyn osalta seuraavasti:

(1) Älyllinen (*intelligence*) vaihe, joka tarkoittaa aloitteen tekevää toimintaa ja päätöksentekopremissien kartoittamista. Tässä tutkimuksessa sillä tarkoitetaan opiskelijan antamaa opiskelijapalautetta. Opiskelijoiden antama palaute tavoittelee muutosta oppilaitoksen opetusjärjestelyissä.

(2) Suunnittelu- ja toimintavaihtoehtojen hahmottaminen (*design*) on päätöksenteon ydintä, jossa vaihtoehtoisia ratkaisuja etsitään ja arvioidaan, luokitellaan ja jaotellaan<sup>66</sup>. Tässä vaiheessa kaikki annettu opiskelijapalaute (N) opetusjärjestelyistä on käsittelyssä. Vaiheen tarkoituksena on valmistella opiskelijapalaute päätöksentekoa varten. Osa palautteesta hylätään esimerkiksi opetusjärjestelyiden kehitystavoitteita vastaamattomina.

---

<sup>62</sup> mm. Karlöf & Helin Lövingsson 2004, 11.

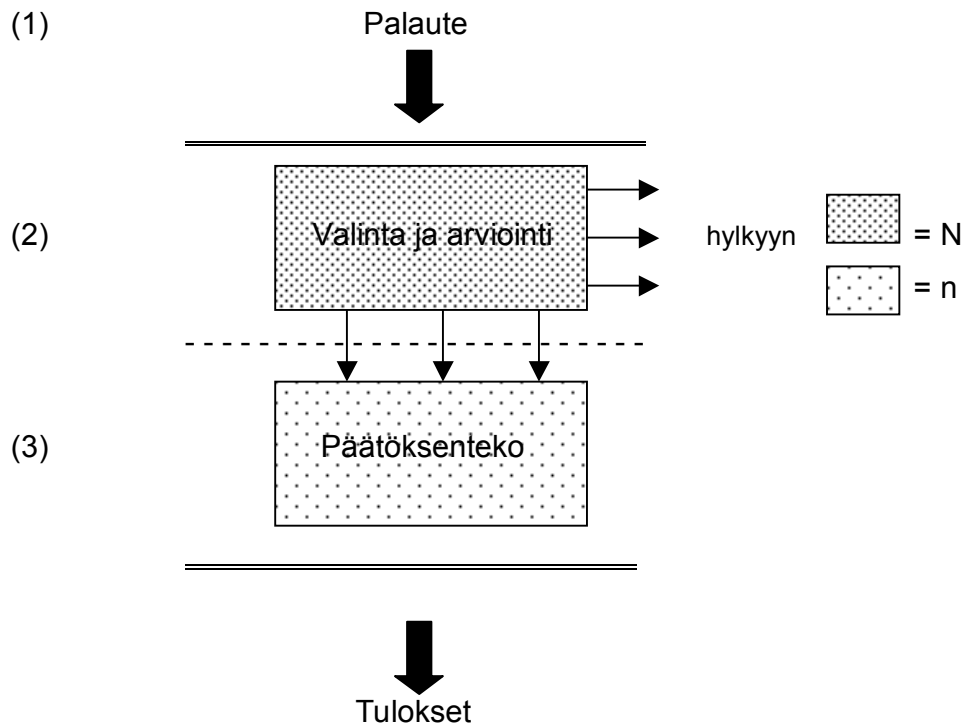
<sup>63</sup> vrt. Simon 1982, 187.

<sup>64</sup> vrt. Repo ym. 1995, 18.

<sup>65</sup> Mintzberg 1973, 78; Hatch 1997, 272–273; ks. myös Salminen 1993, 82–83.

<sup>66</sup> Mintzberg 1973, 78.

Kuvio 2 Käsittely opiskelijapalautteen ongelmanratkaisu- eli päätöksentekoprosessina.



(3) Valinta ja hyväksyntä (*choice*) päättävät opiskelijapalautteen käsittelyn tehtyyn päätökseen<sup>67</sup>. Opiskelijapalautteesta valitaan (n) opetusjärjestelyiden kehittämisen ja muiden oppilaitoksen päätöksenteolle asetettujen kriteerien valossa parhaat palautteet. Päätöksentekoon liittyy voimakkaita arvokytöntöjä<sup>68</sup>.

Päätöksenteko on yksi johtamisen osa-alueista. Päätöksenteko on valintaa eri vaihtoehtojen välillä. Opiskelijapalautteen *päätöksentekoprosessissa* voidaan erottaa kaksi erillistä vaihetta: palautteen valikointi, arviointi ja vaihtoehtojen punninta tavoitteellisena toimintana sekä tätä vaihetta seuraava palautteen käsittely ja päätöksenteko. Opiskelijapalautteiden käsittely on tässä tutkimuksessa määritelty palautteen prosessointimekanismiksi, jonka tarkoituksena on tavoitteellisesti valikoida annetun palautteen joukosta oppilaitoksen opetusjärjestelyitä kehittävä palaute sekä tehdä palautetta koskeva päätös.

<sup>67</sup> vrt. Mintzberg 1973, 78.

<sup>68</sup> Hätönen ym. 2006, 11.

## 1.5 Tuloksellista toimintaa

Urpo ja Anita Sarala kiteyttävät systeemisen mallin perustuvan ajatukseen, että kaikki sen osatekijät vaikuttavat toisiinsa. Systeeminen malli koostuu yksilöistä (kuten oppilaitoksen opiskelijat), jotka käyttävät työskentelyssään ja toiminnassaan työkaluja (palaute), joilla yksilöt pyrkivät muuttamaan toiminnan kohdetta (oppilaitoksen opetusjärjestelyt). Toiminnalla on pyrkimys tulokseen (mm. inhimilliset ja organisatoriset vaikutukset), joka voidaan todentaa muutoksina toiminnan kohteessa (opetusjärjestelyt). Mallin ajatuksen mukaan muutos toimintajärjestelmän yhdessä osatekijässä heijastuu muutoksena usein myös muissa.<sup>69</sup> Tämän mallin mukaisesti opiskelijan antama palaute vaikuttaa opetusjärjestelyihin, mutta opetusjärjestelyt vaikuttavat myös opiskelijaan ja annettavaan palautteeseen synnyttäen näin palautteen takaisinkytkennän (palautesilmukka ja kaksikehäinen oppiminen) takaisin opetusjärjestelyihin.<sup>70</sup>

Muutosprosessi on hidas, sillä jokainen muutos edellyttää organisaatiolta kokonaisuutena ajattelu- ja toimintatapojen muutosta ja sitoutumista<sup>71</sup>. Oppilaitos on hidas muuttamaan. Helakorpi ym. mukaan oppilaitoksissa onkin vallinnut ”yksin tekemisen kulttuuri”.<sup>72</sup> Palautekulttuurin juurtuminen ja muuttuminen vie aikaa, mutta onnistunut opiskelijapalautteen palauteprosessi sekä yhteistyökumppanuus oppilaitoksen kanssa rakentaa jatkuvaa oppilaitoksen sisäistä palautediologia.

Sekä Peter M. Senge (1990) että Gareth Morgan (1997) korostavat, että organisaation jäsenet tulisi nähdä arvokkaina voimavaroina, joilla on annettavaa organisaatiolle useilla eri tavoilla. Palaute on keino opiskelijan sitouttamiselle ja motivoimiselle oppilaitoksen toimintaan, jossa hänellä oppilaitosorganisaation jäsenenä on mahdollisuus oman toimintansa kehittämiseen sekä mahdollisuus palautteen antamiseen.<sup>73</sup> Opiskelijapalaute ei toimi vain motivoijana ja toimintaan sitouttajana, vaan antaa opiskelijalle yksilönä kasvun mahdollisuuden.

---

<sup>69</sup> vrt. Sarala ym. 1998, 14; 60. Ks. systeemisestä mallista myös Senge, 1990.

<sup>70</sup> vrt. Ojala 2004, 120.

<sup>71</sup> vrt. myös Argyris ym. 1978, 123; Åberg 1993, 52; Mannermaa 1999, 189–190.

<sup>72</sup> Helakorpi ym. 1996, 25.

<sup>73</sup> Senge 1990, 139, 206; Morgan 1997, 36–38.

Opiskelijapalautteen tuloksena syntyy myös kaksikehäistä oppimista ja uusia luovia ongelmanratkaisukeinoja, jotka tulee siirtää takaisin opetusjärjestelyihin. Tuloksen takaisinkytkentä opiskelijoihin<sup>74</sup> osoittaa, että palautteen johdosta opetusjärjestelyissä on tapahtunut palautteen mukaisia tai suuntaisia toimenpiteitä. Samalla, kun tulos kertoo niistä konkreettisista vaikutuksista ja seurauksista, joita opiskelijapalautteella on ollut, se on takaisinkytkennällään viesti opiskelijoille annetun palautteen vaikuttavuudesta ja vaikuttamismahdollisuuksista.

Opiskelijapalautteen tuloksilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kaikkia niitä konkreettisia vaikutuksia ja seurauksia, joita opiskelijapalautteella voidaan aikaansaada opetusjärjestelyihin ja päätöksenteon kautta takaisin opiskelijoihin. Tuloksia ovat myös kaikki ne inhimilliset vaikutukset, joita palauteprosessissa syntyy. Tulokset voidaan nähdä koko oppilaitoksen tasolla ja yksittäisen opiskelijan tasolla.

## **2 Tutkimuksen analyyttinen tarkastelu**

### **2.1 Palaute**

#### **2.1.1 Palautteen järjestelmät**

Organisaatioviestinnän jako viralliseen ja epäviralliseen viestintään on peräisin jo 1930-luvulta. Osmo A. Wiion määritelmän mukaan mikä ei ole organisaation viralliseen toimintaan liittyvää viestintää, on epävirallista viestintää.<sup>75</sup> Simonin havaintojen mukaan organisaatioon syntyy systemaattisesta viestintäsuhteiden suunnittelusta huolimatta virallisen järjestelmän ohheen myös epävirallisia järjestelmiä<sup>76</sup>. Elisa Juholin käyttää virallisesta ja epävirallisesta viestinnästä nimitystä johdettu ja vapaamuotoinen vuorovaikutus. Myös hän allekirjoittaa vanhempien kollegoiden näkemyksen siitä, että jokaisessa organisaatiossa on vapaamuotoista vuorovaikutusta, ja näitä sosiaalisia prosesseja on vaikea, jopa mahdotonta, johtaa tai kontrolloida.<sup>77</sup>

---

<sup>74</sup> ks. kuvio 1 sivulla 9.

<sup>75</sup> Wiio 1989, 172.

<sup>76</sup> Simon 1982, 192.

<sup>77</sup> Juholin 2001, 35.

Oppilaitos suurena toiminnallisena ja monitasoisena organisaationa on pakotettu rajoittamaan viestintää. Kyse ei kuitenkaan ole viestintäsensuurista, vaan viestinnän strukturoinnista. Hallitsematon viestintä aiheuttaa kaaoksen. Onkin luonnollista, että oppilaitoksen viestintää pyritään rakenteistamaan ja sitä kautta lisäämään ja parantamaan toiminnan ennustettavuutta. Leif Åbergin mukaan tämä tapahtuu luomalla oppilaitokseen vakiintuneita viestintäkanavia sekä normittamalla viestinnän sisältöä.<sup>78</sup> Jeffrey Pfeffer kytkee viestinnän rakenteistamisen osaksi valtarakenteita, jossa arvokkaiden voimavarojen ja päätösten tekeminen ohjataan tietyllä tavalla tapahtuvaksi<sup>79</sup>.

Myös Tero J. Kauppinen puhuu arvojen normittamisesta. Hänen ajatuksensa normittamisesta pohjautuu inkatraditioon. Opiskelijapalautteen normittaminen on oppilaitoksen oma sisäistämisen prosessi, jossa oppilaitos muuttaa yleiset ja yhtäläiset arvonsa opiskelijapalautetta koskien oppilaitoksen omiksi normeiksi<sup>80</sup>. Jos siis opiskelijapalautte on tärkeää ja tärkeä osa oppilaitoksen arvoja, tulee sitä koskeva normitus sisäistää ja määrittää oppilaitoksen toimintatavaksi. Arvojen normittaminen edellyttää sitoutumista, eikä se tapahdu käskyttämällä.<sup>81</sup> Simonin näkemyksen mukaan vaikuttaminen organisaatiossa voidaan aikaansaada joko yksilössä syntyneiden omien asenteiden ja suhtautumisen kytkeytymisenä organisaation tavoitteisiin tai hänet voidaan määrätä noudattamaan organisaation sääntöjä<sup>82</sup>. Yhteisymmärryksen saavuttamiseksi osapuolten on hallittava dialogi<sup>83</sup>.

Pekka Ruohotie ja Juhani Honka nimeävät palautteelle ja sitä ympäröivälle palautejärjestelmälle useita tarkoituksia: palaute auttaa sekä tunnistamaan, korjaamaan että ratkaisemaan virheitä, se selkiyttää organisaation tavoitteita ja johtaa motivaation lisääntymiseen. Palautejärjestelmä ei ole itseisarvoinen, ja sen tehokkuus on Ruohotie ym. mukaan suoraan verrannollinen sen käyttöön. Positiivisia tuloksia ei synny pelkällä palautteen antamisella. Avainkysymyksiä palautejärjestelmän käytössä ovat tiedon tuottamistapa, tiedon tärkeys, systemaattisuus ja toistotiheys sekä kenellä on lupa osallistua.<sup>84</sup>

---

<sup>78</sup> vrt. Åberg 1999, 32.

<sup>79</sup> Hatch 1997, 283.

<sup>80</sup> myös Juuti 2006, 130.

<sup>81</sup> vrt. Kauppinen 2002, 177–179; ks. myös Lämsä 2005, 31.

<sup>82</sup> Simon 1982, 53.

<sup>83</sup> dia = läpinäkyvyys, logos = mielet; mm. Senge 1990, 240.

<sup>84</sup> Ruohotie & Honka 1999, 84.



Systemaattinen ja toistuvaa palautetta tuottava virallinen palautejärjestelmä tehostaa organisaation toimintaa. Se on arvokas johtamisen instrumentti. Ruohotie ym. näkemys on, että palaute luo myönteisiä asenteita ja parantaa sekä toimintaa että tuloksia. Palautetiedon aktiivisella tuottamisella ja tiedon soveltamisella on myös selkeä yhteys motivointiin, sitouttamiseen ja voimaantumiseen. Usein inhimilliset tekijät vaikuttavat palautejärjestelmän systemaattiseen ja tavoitteelliseen käyttöön. Ne, joilla on palautejärjestelmästä hyviä kokemuksia, ovat halukkaita käyttämään ja kehittämään sitä. Ruohotie ym. toteavat, että kehittäminen onnistuu parhaiten, kun kehitystyöhön osallistuvat kaikki palautetta käyttävät tahot. Yhteinen kehityksintressi palautejärjestelmän muodon ja sisällön muodostamiseksi lisää palautteen arvostusta sekä luottamusta palautejärjestelmän oikeudenmukaisuuteen.<sup>85</sup>

Pekka Aulan pohdinnoissa korostuu ajatus organisaation tehokkaasta toiminnasta, mikä on hänen näkemyksensä mukaan sidottu toimivaan palautejärjestelmään. Aula jopa väittää, että nimenomaan palautejärjestelmä vapauttaa organisaation pakonomaisen tarpeen vain mukautua ympäristönsä muutoksiin. Palaute auttaa organisaatiota luomaan oman tulevaisuutensa. Palautejärjestelmä tasapainottaa organisaation käyttäytymistä. Palaute siis auttaa organisaatiota korjaamaan poikkeamat sen tavoitteista.<sup>86</sup> Tarkastelutapa on mielenkiintoinen. Opiskelijapalautteen kohdalla se tarkoittaisi, että oppilaitoksen tavoitteet ovat jaettuina ja niin oppilaitoksen kuin opiskelijoiden *yhteisesti* hyväksymiä ja ymmärtämiä. Aulan ajatus edellyttää myös opiskelijoiden tietoisuutta oppilaitoksen tavoitteista.

Pentti Sydänmaanlakka kuvaa organisaation palautejärjestelmää erilaisina ja eritasoisina prosesseina. Palautejärjestelmä perustuu palautteen systemaattiseen keräämiseen toiminnan ja suorituksen parantamiseksi. Palautejärjestelmä muodostuu palautteen antajasta ja saajasta sekä palautteen sisällöstä ja menetelmistä. Sydänmaanlakan mukaan palautteen sisältö tarkastelee yleensä suoritusta, osaamista, tyytyväisyyttä tai laatua, joista erityistä huomiota kiinnitetään osaamiseen. Hänen käsityksensä on, että palautejärjestelmien kehittämistä yhä laiminlyödään, koska tunnusluvut toimivat toiminnan indikaattoreina.<sup>87</sup>

---

<sup>85</sup> Ruohotie ym. 1999, 86–87.

<sup>86</sup> Aula 1999, 103.

<sup>87</sup> Sydänmaanlakka 2002, 60–63.

Virallista palautejärjestelmää voidaan myös kritisoida. Ruohotie ym. mukaan palautejärjestelmä ei yleensä kata koko organisaatiota tai sen toiminnan alueita. Palautetta saattaa jäädä jopa saamatta organisaation olennaisilta toiminta-alueilta. Palautejärjestelmän tulisi tuottaa palautetietoa sekä prosesseista että tuloksista. Edelleen palautejärjestelmän tuottama tieto ei aina vastaa palautteen saajan (käyttäjän) tarpeita. Huomiota tulisi kiinnittää mittavälineisiin, joilla palautetta kerätään. Palautteen keräämisestä puuttuu usein myös systemaattisuus ja säännöllisyys. Oikea-aikaisuus parantaa organisaation kykyä huomioida ongelmia, asettaa tavoitteita sekä ennakoida tulevaa. Palautesysteemiä ei usein osata hyödyntää luovalla tavalla, vaan pitäydytään mielipiteiden ilmaisuissa sekä suoritusten arvosteluissa ilman, että kyettäisiin kehittämään ongelmanratkaisutaitoja.<sup>88</sup> Virallisen palautejärjestelmän puutteet johtavat usein epävirallisten kanavien syntyyn tai virallisen palautejärjestelmän rampautumiseen tai vajavaiseen käyttöön: ne käyttävät, joilla on siitä onnistuneita kokemuksia.

### 2.1.2 Palautteen tyyli, tarkoitus ja tulkinta

Organisaation viestinnän tarkoituksena on mm. edistää organisaation jäsenten välistä yhteistoimintaa sekä parantaa toiminnan sujuvuutta<sup>89</sup>. Palaute on yksi organisaation viestinnän muodoista. Palautteella pyritään aikaansaamaan muutosta vaikuttamalla ympäristöön. Palaute palvelee aina jotain tarkoitusta. Heljä Hätönen ja Birgitta Romppanen muistuttavat, että palaute ei ole itseisarvoista tai kontekstistaan irrallista viestintää.<sup>90</sup> Opiskelijapalaute voidaan Robert Kaplanin ja Peter Nortonin määritelmän mukaan tulkita myös informaatiopääomaksi. Informaatiopääoma on raaka-ainetta, jolla tuotetaan organisaatiolle arvoa. Kaplan ja Norton Hätösen ym. tavoin toteavat, ettei informaatiopääoma tuota arvoa kuin kontekstissaan. Sillä ei ole arvoa itseisarvoisesti tai irrallaan siitä.<sup>91</sup>

Opiskelijapalautteelle, kuten muullekin viestinnälle, olennaisen tärkeää on palautteen oikean muodon ja tavan valinta tavoitteiden suhteessa. Oppilaitoksen tehtävänä on huolehtia opiskelijoiden valmiuksista vaikuttavaan palautteenantoon<sup>92</sup>. Mitä merkittävämmästä ja laajakantoisemmasta palautteesta on kyse, sitä enemmän tulee

---

<sup>88</sup> Ruohotie ym. 1999, 85–86.

<sup>89</sup> Åberg 1993, 34; Kauhanen 1997, 132–133.

<sup>90</sup> vrt. Hätönen ym. 2006, 8.

<sup>91</sup> Kaplan & Norton 2004, 251.

<sup>92</sup> vrt. Kauppinen 2002, 179.

pohtia myös palautteen tuottamisen muotoa ja tapaa<sup>93</sup>. Opiskelijapalautteen tavoitteena on opetusjärjestelyihin vaikuttaminen. Oikein käytettynä ja viestittynä palaute on rakentavaa dialogia oppilaitoksen ja opiskelijoiden välillä. Palautediialogin tarkoituksena on lisätä päätöksentekijän ymmärrystä opetusjärjestelyiden toteuttamisesta<sup>94</sup>. Palaute voi olla tyyliään mm. positiivista tai negatiivista, kirjallista tai suullista tai suoraa tai epäsuoraa. Suora palaute perustuu opiskelijan ja oppilaitoksen välittömään kanssakäymiseen<sup>95</sup>. Epäsuora palaute tarkoittaa välitettyä viestintää kolmannen osapuolen tai viestimen kautta.

Simon luokittelee organisaation virallisen viestinnän välineiksi puhutun sanan sekä ”paperivirran”. Hänen mukaan suullisen viestinnän virallinen järjestelmä on varsin rajoitettu ja noudattaa siinä organisaation toimivaltajärjestelmää.<sup>96</sup> Åberg jakaa viestintäkanavat kolmeen ryhmään: face-to-face –viestintään (kasvokkaisviestintä), kirjalliseen viestintään ja sähköiseen viestintään. Viestinnän teknistymisen myötä raja eri kanavien välillä on hänen mukaansa hämärtynyt.<sup>97</sup>

Åberg väittää, että viestinnällä yleensä on huono hyötysuhde. Viestintä vaikuttaa harvoin lähettäjän toivomalla tavalla.<sup>98</sup> Opiskelijan kannalta merkityksellistä on palautteen arvostaminen ja huomioiminen opetusjärjestelyiden kehitysmateriaalina. Opiskelijan on hyvä varautua antamansa palautteen vaikutusten syntymisen vievän aikaa. Mitä merkittävämmästä palautteesta on kyse, sitä vakuuttavampia keinoja ja toistoa on syytä käyttää, ja myös sitä pitemmän ajan vaikutusten aikaansaaminen yleensä vie.<sup>99</sup>

Palautteen tarkoitus voidaan luokitella usealla eri tavalla. Ruohotien mukaan yksinkertaisin ja yleisin palaute annetaan tuloksiin liittyen. Tuloksiin liittyvän palautteen tarkoituksena on arvioida, kuinka hyvin tulokset vastaavat ennalta määriteltyjä tavoitteita. Tavoitteisiin liittyvä palaute tavoittelee arviointia suoritusavoitteiden täyttymisestä.<sup>100</sup>

---

<sup>93</sup> vrt. Åberg 1993, 50.

<sup>94</sup> vrt. Aarrevaara, Harisalo & Kilpi 2007, 19.

<sup>95</sup> vrt. Kauhanen 2000, 165.

<sup>96</sup> Simon 1982, 190–192.

<sup>97</sup> Åberg 1999, 102.

<sup>98</sup> Åberg 1993, 42.

<sup>99</sup> vrt. Åberg 1993, 50.

<sup>100</sup> Ruohotie 1998b, 86–87.

## *Myönteinen ja kielteinen palaute*

Palautteella tulisi aina olla kehittävät ja rakentavat tavoitteet. Koska palautteessa on kyse ihmisten välisestä vuoropuhelusta, tulisi palautetta leimata totuudellisuus<sup>101</sup> ja myönteisyys<sup>102</sup>. Hätönen ym. tekevät palautteesta mielenkiintoisen havainnon. Heille palaute on kuin tutkimustoimintaa, jossa kohteesta kerätty tieto jäsennetään ja analysoidaan synteessin esittämiseksi.<sup>103</sup> Näin tulee ymmärrettäväksi totuudellisuuden edellytys. Tutkimustoiminnalla on eettiset periaatteensa ja vastuunsa, joista totuudellisuudenvaatus on yksi. Palautteessa totuudellisuudenvaatus liittyy turhien ylisanojen välttämiseen. Ylisanat herättävät palautteen vastaanottajan suojamuurit ja pakottavat käyttämään puolustusmekanismeja (ylistämällä alistamista). Ylisanat latistavat totuudellisen viestin ja saavat palautteen vaikuttamaan enemmän kielteiseltä kuin myönteiseltä.<sup>104</sup> Onkin varsin tavallista, että palautteen antaja ei huomaa, käyttääkö hän myönteistä vai kielteistä palautetta, ja mikä vaikutus sillä on palautteen vastaanottajaan. Palautteen synnyttämiä reaktioita tulkitaan molemmissa päissä. Tulkintaan vaikuttavat mm. palautteen tarkoitus, esitystapa, ajoitus ja vireystila<sup>105</sup>.

Myönteisesti muotoillun palautteen merkitystä korostetaan, vaikka kielteisen palautteen merkitystä ei voida jättää huomiotta. Myönteinen palaute on helpompi vastaanottaa ja sen sisältö havaitaan vastalauseitta kielteisistä paremmin. Kielteinen palaute aiheuttaa vastustusta lähes poikkeuksetta. Heikkilöiden mukaan annettaessa subjektiivisen sanoman sisältävä kielteinen palaute, palautteen antajan hierarkkisella asemalla on merkitystä. Mitä alempi palautteen antajan hierarkkinen asema on, sitä vähemmän palautteelle annetaan painoarvoa. Osittain tämä johtuu siitä, että useimmat ihmiset näkevät itsensä palautteen antajaa kyvykkäämpänä, jolloin kielteinen palaute hyväksytään muodollisena osana omaa tehtävänkuvaa. Kielteisen palautteen tekee ”hyväksyttäväksi” palautteen antajan luotettavuus sekä sanoman objektiivinen muotoilu, joita tukevat esimerkiksi numeerisesti tai yksityiskohtaisesti kuvatut faktat.<sup>106</sup> Palautteen sisällön ohella merkitystä on myös palautteen antajan asian esitystavalla.

---

<sup>101</sup> Nonaka & Takeuchi (1995, 58) tekevät eron tiedon totuudellisuuden ”truthfulness” ja ”justified belief” välille.

<sup>102</sup> Heikkilä ym. 2005, 104.

<sup>103</sup> Hätönen ym. 2006, 16.

<sup>104</sup> vrt. Heikkilä ym. 2005, 109.

<sup>105</sup> Moore ym. 2005, 61; Heikkilä ym. 2005, 106.

<sup>106</sup> Heikkilä ym. 2005, 106–107.

Mikko Aalto käyttää kielteisestä palautteesta nimeä korjaava palaute. Hän itse käyttäisi siitä nimitystä oppimispalaute, joka korostaisi palautteen päämäärää tilan tai asian korjaavana toimintana oppimisprosessin kautta. Korjaava palaute viittaa hänen mukaansa vielä vallitsevaan palautekulttuurin tilaan ja palautevalmiuksiin.<sup>107</sup> Korjaavan palautteen haastavuus on sen antamisessa. Korjaavan palautteen esteet voidaan Aallon listauksen perusteella jakaa pelkoon palautteen vastareaktioista, sosiaalisiin syihin sekä palautteen antamisen kyvykkyyteen liittyviin syihin. Korjaavassa palautteessa erityistä huomiota tulee kiinnittää palautteen tuottamisen vastuullisuuteen ja oppimiskykyyn.<sup>108</sup>

### *Palautetyypittelyä*

Palautteen tuottaminen voidaan toteuttaa usealla erilaisella tavalla. Karkea jako voidaan tehdä sanallisen ja numeerisen palautteen<sup>109</sup> välille sekä palautteen ajallisen keräämisen välille, jolloin puhutaan diagnostisesta, formatiivisesta ja summatiivisesta palautteesta<sup>110</sup>. Kaikki palautteentuottamistavat tulee yhdistää opiskelijan ja oppilaitoksen itsereflektioon. Heikkilä ym. kiteyttävät, että paras palaute rakentuu antajan omista tiedoista, havainnoista, tunteista, ajatuksista ja kokemuksista. Palautteen ei tulisi sisältää muilta kuultua tai muuta epäsuoraa palautetta. Em. kriteerit korostavat palautteen antajan vastuuta palautteen seurauksista.<sup>111</sup>

Päivi Lammelan, Matti Lappalaisen, Tuomo Norvannon, Paavo Oinosen, Seppo Piiparisen, Eija Siltarin ja Kirsi Tuohelan sanallinen palaute edustaa Hätönen ym. kvalitatiivista arviointia. Sen erityispiirteenä on palautekohteen (laatu-)ominaisuuksien arviointi.<sup>112</sup> Kvalitatiivista opiskelijapalautetta hyödynnetään myös oppilaitosten laadullisissa mittauksissa. Laatuarvioinneilla pyritään mittaamaan esimerkiksi opiskelijoiden tyytyväisyyttä ja näkemyksiä oppilaitoksen kyvystä ja taidosta toteuttaa tai saavuttaa oppilaitoksen itselleen asettamat tavoitteet<sup>113</sup>.

---

<sup>107</sup> Aalto 2004, 12–13.

<sup>108</sup> Aalto 2004, 96–98.

<sup>109</sup> vrt. Lammela, Lappalainen, Norvanto, Oinonen, Piiparinen, Siltari & Tuohela 2000, 20.

<sup>110</sup> vrt. Hätönen ym. 2006, 27.

<sup>111</sup> Heikkilä ym. 2005, 116.

<sup>112</sup> Hätönen ym. 2006, 27.

<sup>113</sup> mm. Sarala ym. 1998, 98.

Hätönen ym. käyttävät numeerisesta palautteesta nimitystä kvantitatiivinen palaute. Palautteena arvioidaan mm. oppimisen määrää tai tavoitetason saavuttamista.<sup>114</sup> Kvantitatiivista palautetta edustaa oppilaitoksissa erilaiset mitta-asteikoin kerättävät palautteet (esimerkiksi Osgood ja Likert<sup>115</sup>) Niillä saadaan käsitys opiskeltavan kurssin ja opetusjärjestelyiden onnistumisesta numeerisesti. Kvantitatiiviselle, numeeriselle palautteelle ominaisena voidaan Hätönen ym. mukaan pitää sen ohjaavaa ominaisuutta: palaute auttaa oppilaitosta tekemään opetusjärjestelyitä edistäviä ratkaisuja. Hätönen ym. nimittävät tätä myös palautteen kontrolloivaksi tehtäväksi.<sup>116</sup>

Palautteen käyttö opetusjärjestelyitä ohjaavana kehityksen ja suunnittelun välineenä tarvitsee palautetavoiksi niin formatiivista kuin summatiivista palautetta, joskus on jopa tarve suorittaa diagnostinen palautearviointi ennen varsinaisen toiminnan aloittamista. Hätönen ym. määrittelevät formatiivisen palautteen toiminnanaikaisena seurantana ja arviointina. Formativisen palautteen tavoitteena on auttaa esimerkiksi opintojakson ohjaamisessa ja suuntaamisessa. Opiskelijapalautteena sen tavoitteena voi olla opiskelijan itsereflektio suhteessa opintojakson tavoitteisiin. Summatiivinen palaute määrittellään puolestaan prosessin lopussa tehtävänä kokoavana arviointina, jonka tavoitteena on toisaalta lopputuloksen kuvaus ja toisaalta uutta prosessia koskevien linjausten saanti. Diagnostinen palaute kuvaa lähtötasoa ja nykytilaa. Sen tavoitteena on suunnata prosessin toteutusta.<sup>117</sup>

Palautekäytännön ytimenä pidetään itsereflektiota. Palaute toimii oman tarkastelun peilinä. Hätönen ym. määrittelyn mukaan itsereflektio on joko yksilön tai organisaation oman toiminnan arviointia. Kyky selviytyä uusissa tilanteissa perustuu itsereflektioon. Se on myös itseohjautuvuuden perusta.<sup>118</sup> Mezirow sanoo reflektoinnin oikaisevan mm. virheellistä ongelmanratkaisua. Kriittinen reflektio merkitsee omien aiempien uskomusten arvostelua.<sup>119</sup> Argyris ja Schön toteavat jatkuvan reflektoinnin tarpeen johtuvan siitä, että organisaatiot ovat inhimillisellä tavalla epätäydellisiä ja vajaita, joilla on jatkuva tarve itsereflektioon ja seurantaan kohdatakseen ja kyetäkseen vastaamaan ulkoisen toimintaympäristönsä haasteisiin sekä organisaation sisällä syntyneisiin mahdollisesti

---

<sup>114</sup> Hätönen ym. 2006, 27.

<sup>115</sup> mm. Heikkilä 1998, 52–53; Juuti 2006, 26–27.

<sup>116</sup> vrt. Hätönen ym. 2006, 12.

<sup>117</sup> vrt. Hätönen ym. 2006, 27; myös Uusikylä ym. 2005, 202.

<sup>118</sup> Hätönen ym. 2006, 17.

<sup>119</sup> vrt. Mezirow 1995, 17.

jopa ei-toivottuihin tuotoksiin<sup>120</sup>. Lammela ym. korostavat, että *erityisesti* koulutusorganisaatiolle oman toiminnan reflektointi on elintärkeää<sup>121</sup>.

Mezirow muistuttaa, että itsereflektio, uudistava oppiminen, ei ole vain informaatiota (palaute) työstävä prosessi, vaan vuorovaikutteinen ja vastavuoroinen (interaktiivisuus, intersubjektiivisuus)<sup>122</sup>. Mezirow'n uudistava oppiminen tarkoittaa jonkin tietyn kokemuksen kriittistä tulkintaa sekä siitä tehtävää merkitysarviointia<sup>123</sup>. Mezirow'n mukaan reflektointi voi keskittyä sisällön reflektointiin, prosessin reflektointiin ja perusteiden reflektointiin<sup>124</sup>.

Sisällön reflektoinnilla opiskelijan antama opetusjärjestelyitä koskeva palaute pyrkii kartoittamaan ja tulkitsemaan opetusjärjestelyiden sisältöä sekä siihen yhteydessä olevia ongelmia ja haasteita. Opetusjärjestelyiden sisällön reflektoinnissa opiskelijan palaute keskittyy kyseenalaistamaan ja arvioimaan esimerkiksi opetusjärjestelyiden sisällön ajankohtaisuutta tai toimivuutta opiskelijan omista havainnoista käsin. Tyypillisimmillään sisällön reflektointi saattaa keskittyä palautteessa opetusjärjestelyitä koskevaan yhteen asiaan tai seikkaan.

Prosessin reflektoinnissa opiskelijapalaute kohdistuu opetusjärjestelykokonaisuuteen eli koko prosessin läpiviemiseen, esimerkiksi kurssikokonaisuuden toteuttaminen luento-opetuksesta, kurssin toteuttamistavoista aina tentti- tai suorituskäytäntöön saakka. Opiskelija keskittyy palautteessaan opetusjärjestelyiden kokonaisuuden arviointiin omia havaintojaan ja kokemuksiaan peilaten.

Palautteen perusteiden reflektointi kuvastaa toteavaa palautetta, joka esittelee tiedon opetusjärjestelyistä vahvistaen käytössä olevia käytäntöjä. Perusteiden reflektointi on diagnosoivaa, koska palaute keskittyy tiivistämään opetusjärjestelyitä koskevat jo suoritettut toimet ja käytänteet. Palaute perustuu usein etukäteen määritettyihin kurssikuvauksiin.<sup>125</sup>

---

<sup>120</sup> Argyris & Schön 1978, 123.

<sup>121</sup> Lammela ym. 2000, 34.

<sup>122</sup> Mezirow 1995, 384–385.

<sup>123</sup> Mezirow 1995, 21.

<sup>124</sup> Mezirow 1995, 23.

<sup>125</sup> vrt. Hätönen ym. 2006, 11.

Lammela ym. mukaan oppilaitoksissa erilaiset palautteenantotavat liittyvät myös oppi- ja tieteenalakohtaisiin eroihin. Tieteenalojen erot perustuvat heidän mukaansa tieteenalan luonteeseen ja perinteeseen sekä tapaan suhtautua palautteeseen. Nk. eksaktien tieteiden palautetarpeet ovat erilaisia, kun niitä verrataan esimerkiksi humanistisiin ja yhteiskuntatieteellisiin oppiaineisiin. Oppilaitoskohtainen yhteisten palautekäytäntöjen luominen edellyttää yhteisiä linjauksia.<sup>126</sup> Lammela ym. kehottavat sekä palautelomakkeiden suunnittelussa että käytössä pohtimaan sanallisen ja numeerisen palautteen suhdetta. Sanallinen ja numeerinen palaute voivat toimia toistensa selittäjinä tai täydentäjinä. Palautelomakkeen tulee säilyttää palautteen tärkein tavoite: palautteen tavoitteellinen vaikuttaminen.<sup>127</sup>

### *Tulkinta*

Palautteen muotoon liittyy aina olennaisena osana merkitysten tulkinta. Koska kielelliset käsitteemme ovat sopimuksenvaraisia symboleita<sup>128</sup>, palautteen merkitys ei ole näin koskaan muuttumaton. Kenneth Plummerin (1996) ajatuksia tiivistäen voidaan todeta, että merkitykset eivät ole ”kohteissa” (opetusjärjestelyt) tai ”päässä” (opiskelijat). Palautteen merkitykset syntyvät yhteisissä toiminnoissa.<sup>129</sup> Mezirowille merkityksen antaminen on koetun ymmärtämistä eli sen tulkintaa. Tulkinta viitoittaa myös päätöksentekoa ja muuttaa merkityksen oppimiseksi.<sup>130</sup>

Åbergin kloonaava viestintä vastaa Aulan integroivaa viestintää. Molemmissa kyse on samanlaisesta viestintätilanteesta: palauteviestin sisältämä idea tulkitaan yhtäpitävästi lähettäjän tarkoittamalla tavalla oppilaitoksen päässä. Kun viestintä tapahtuu näin, puhutaan viestinnän lineaarisesta mallista.<sup>131</sup> Linearisessa mielessä tapahtuva opiskelijapalaute edustaa tällöin lähinnä erilaisin mitta-asteikoin kerättävää palautetta, joka ei jätä semanttiselle tulkinnalle tai erilaisille sanojen konnotaatioille sijaa, vaan palauteviestiä voidaan pitää yksiselitteisenä, ennalta määritettyjen kriteerien pohjalta tapahtuvana. Aulan mielestä mallin ”informaatio” ei edusta tietoa eikä sillä ole informaation edellyttämää merkitysarvoa<sup>132</sup>.

---

<sup>126</sup> Lammela ym. 2000, 21.

<sup>127</sup> Lammela ym. 2000, 20–21.

<sup>128</sup> mm. Åberg 1993, 12; Berger ym. 1998, 48–51; Määttänen 2005, 205; Aula 2000, 48.

<sup>129</sup> vrt. Antikainen ym. 2000, 385.

<sup>130</sup> Mezirow 1995, 17.

<sup>131</sup> Åberg 2000, 49; Aula 1999, 146; myös Repo ym. 1995, 17–18.

<sup>132</sup> Aula 2000, 47.



Epälineaarista ja dynaamisesta palauteviestinnästä puhutaan silloin, kun palauteviestiin sisältyy viestin tulkintaa. Sanoma ei perustu lähettäjän alkuperäiseen ideaan, vaan vastaanottajan mielikuvaan sanomasta. Aulan termein kyse on dissipatiivisesta viestinnästä<sup>133</sup>. Opiskelijapalautteen sanoma on muotoilun suhteen niin väljä, että myös vastaanottajalle syntyy mahdollisuus uutta luovaan tulkintaan. Lineaarinen malli tuo organisaatioon järjestystä sekä ennakointi- ja ennustusvarmuutta, kun epälineaarisen mallin sanotaan organisaatiossa johtavan epäjärjestykseen ja jopa kaaokseen.<sup>134</sup>

Lineaarisen ja epälineaarisen viestinnän mallin välimaastoon sijoittuu vuorovaikutteisen viestinnän alue. Vuorovaikutuksen tuloksena voidaan hakea uudenlaisia ratkaisuja, joihin ”oikeaa ratkaisua” ei vielä tunneta.<sup>135</sup> Oppilaitoksen myytinmurtajana toimivat erilaiset poikkeavat, haastavat tavat opiskelijapalautteen keräämiseksi.

Heikkilöiden mukaan voimaannuttavassa palauteprosessissa molemmat osapuolet (opiskelija ja oppilaitos) tutkivat käsityksiään palautteen kohteesta (opetusjärjestelyt) toistensa avulla. Pyrkimyksenä palautediialogissa on opiskelijan ja oppilaitoksen yhteinen, parempi ja tarkoituksenmukaisempi ratkaisu palautteen kohteesta.<sup>136</sup> Onnistunut palaute edellyttää sanoman sisällön muotoilua tavalla, joka on oppilaitoksen päätöksentekijän ymmärrettävissä ja tulkittavissa siten kuin opiskelija palautteenannollaan tavoittelee<sup>137</sup>. Näin muotoiltu palaute on informatiivinen. Informatiivinen palaute tuo selkeästi esille opiskelijan opetusjärjestelyitä koskevan ajatuksen ja kannanoton. Informatiivinen palaute aktivoi ja laukaisee liikkeelle myös luovan ajattelun. Vaatimattomankin palautteen tuloksena saattaa syntyä opetusjärjestelyitä koskeva uusi oivallus.<sup>138</sup>

---

<sup>133</sup> Aula 1999, 144–145.

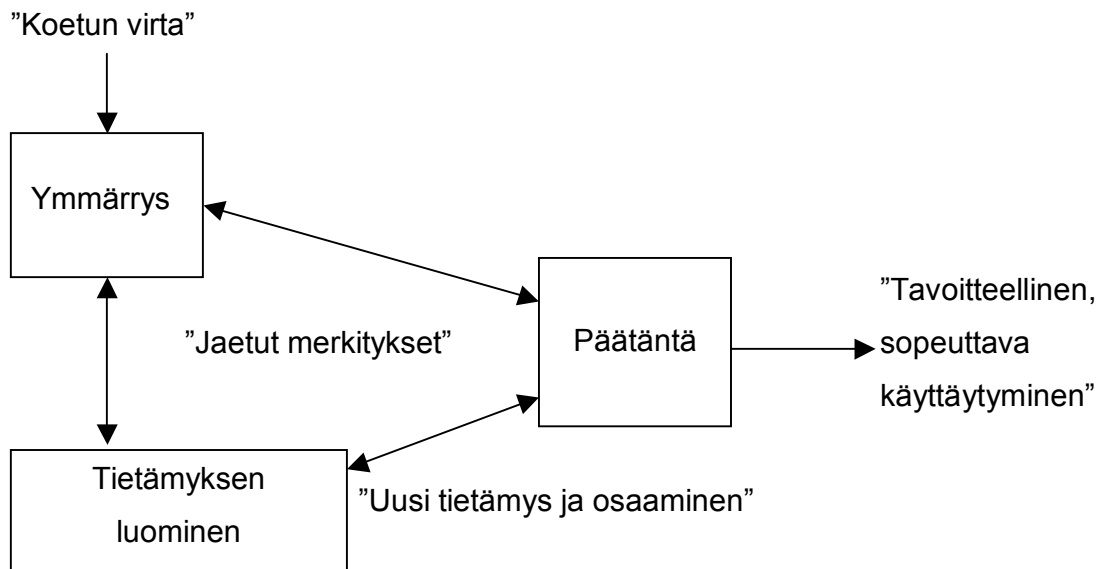
<sup>134</sup> vrt. myös Åberg 2000, 42–43, 49.

<sup>135</sup> Åberg 2000, 49.

<sup>136</sup> vrt. Heikkilä ym. 2005, 103.

<sup>137</sup> vrt. Åberg 1993, 12–13.

<sup>138</sup> vrt. Åberg 1993, 13–15.



**Kuvio 3 Tietämyksen luominen Chun Wei Choon mukaan. (Åberg 2000, 73).**

Yhteinen ymmärrys on dynaaminen prosessi, joka syntyy vuorovaikutuksessa opiskelijan ja oppilaitoksen kanssa. Tulkinta ”koetun virrasta” eli opetusjärjestelyistä on aika-, paikka- ja tulkitsijasidonnainen. Päätöksenteko opiskelijapalautteesta kuitenkin edellyttää tulkintaa ja yhteisen ymmärryksen syntymistä. Vain tulkinta tekee palautteesta näkyvää ja yhteisesti merkityksellistä. Tuloksena syntyy uusia käytänteitä sekä inhimillisiä ja organisatorisia voimavaroja. Choon malliin (kuviokuva 3) liittyvät olennaisesti myös luotaus ja viive. Luotaus on heikkojen signaalien tunnistamista palautevirrasta, joihin oppilaitos pyrkii reagoimaan viiveen määrittämässä ajassa. Viive kertoo siis ajan, joka kuluu ensimmäisestä signaalista toimintaan.<sup>139</sup> Aula liittyy Choon tietämyksen luomisen dissipatiiviseen viestintään. Molempien lähtökohtana on merkitysten tulkinta.<sup>140</sup>

Palauteviestiprosessin käynnistää opiskelijan tarve eli havainto opetusjärjestelyistä koskevasta korjaavasta tai kehittävästä ehdotuksesta. Opiskelijapalautteen tiedonluontiprosessi tapahtuu yksinkertaisimmillaan seuraavasti: (1) Opiskelija antaa palautetta opintojaksolla huomaamastaan opetusjärjestelyitä koskevasta kokemuksestaan. (2) Oppilaitoksen palautekulttuurin ja –käytäntöjen sosiaalistamana opiskelija antaa palautteen opintojakson päätteeksi virallisen palautekanavan välityksin. (3) Oppilaitos käsittelee ja tekee päätöksen saamastaan palautteesta. Palautteena saatu

<sup>139</sup> Åberg 2000, 73–74; myös Aula 1999, 148–150.

<sup>140</sup> Aula 1999, 149.

opetusjärjestelyitä koskeva idea huomioidaan uuden kurssin suunnittelussa. (4) Seuraavan kurssin alkaessa uusi opintoryhmä soveltaa opintojaksoa uudella tavalla.

Opiskelijapalaute synnyttää tilanteen, jossa oppilaitoksen on pysähdyttävä tarkastelemaan tilannetta. Tarkastelu sisältää jo toteutetun analysoinnin, nykytilanteen määrittelyn sekä arvion tulevasta suunnasta.<sup>141</sup> Palautediologissa ja keskinäisessä vuorovaikutuksessa on kyse tavasta, jolla opiskelija ja oppilaitoksen päätöksentekijät käsittelevät opetusjärjestelyitä koskevia yhteisiä kysymyksiä<sup>142</sup>.

## **2.2 Johtaminen ja päätöksenteko**

### **2.2.1 Pää pilvissä ja jalat maassa – tavoitteellista toimintaa**

Organisaation tarkoitus, toiminta-ajatus ja tehtävä ohjaavat tavoitteellisen tiedon rakentamista. Organisaation kyky hankkia, luoda, lisätä ja jakaa tietoa kerrotaan usein organisaation strategiassa. Organisaation kannalta elintärkeää on tunnistaa, minkälaista tietoa organisaatiossa tarvitaan. Tavoitteellisen tiedon tarkoituksena on edistää päätöksentekoa<sup>143</sup>, mutta samalla johdon näkemykset organisaation tilasta vaikuttavat tavoitteisiin ja valittuihin keinoihin niiden saavuttamiseksi<sup>144</sup>.

David Wilsonin määritelmän mukaan strategia on usean prosessin yhteenliittymä, jonka avulla organisaation tarvitsema tieto muokataan ja prosessoidaan. Strategia viitoittaa sen tavan, jolla organisaatio kohtaa ulkoisen ympäristönsä. Strategia osoittaa, kuinka organisaation haluaa matkia muita tai erottautua niistä ja kuinka se on valmis oppimaan tekemästään.<sup>145</sup>

Strateginen tavoite on visio, joka johtaa organisaation kohti kilpailukykyistä asemaa. Cynthia Hardy tiivistää monen näkemykset myös organisaation strategisista lähestymistapojen muutoksista toteamalla, että vallitsee kaksi ääripäätä: organisaatio voi valita perinteisen tavan, ottaa ympäristö annettuna sekä pyrkiä sopeutumaan ja ottamaan irti, minkä voi tai organisaatio voi olla strategiallaan aktiivinen ympäristönsä

---

<sup>141</sup> vrt. Hätönen ym. 2006, 15.

<sup>142</sup> vrt. Aarrevaara ym. 2006, 28.

<sup>143</sup> Ruohotie 1998a, 23; myös Sydänmaanlakka 2002, 165.

<sup>144</sup> Schein 1992, 240.

<sup>145</sup> Wilson 2003, 383.

muovaaja. Uuden paradigman mukaan organisaatiot luovat uusia strategioita, jotka luovat uusia ympäristöjä, missä aktiivisella organisaatiolla on kotikenttäetu.<sup>146</sup>

Bengt Karlöf ja Fredrik Helin Lövingsson sanovat tavoitteellisuuden ilmentävän (usein) laaja-alaisempia päämääriä. Tavoitteelle on ominaista, että se on määritelty, jollain tavalla mitattava, ajallisesti rajattu, realistinen ja tunnustettu (jaettu). He jakavat tavoitteet strategiaan, taktisiin, kokonais-, osa- ja suoritustavoitteisiin. Lisäksi niitä voidaan tarkastella taloudellisina, määrällisinä tai laadullisina.<sup>147</sup> Opiskelijapalaute voidaan nähdä pyrkimyksenä määrällisten ja laadullisten tavoitteiden kautta parantaa ja muuttaa opetusjärjestelyitä ja sitä kautta vaikuttaa myös oppilaitoksen taloudellisiin tavoitteisiin.

Sengen systeeminen ajattelu ja oppivan organisaation logiikka perustuvat ajatukselle jaetusta, yhteisestä visiosta. Yhteinen visio, jaetut arvot sekä tarkoitus määrittävät organisaation tavoitteellisen suunnan. Tavoitteellinen tieto, välineet oppimiseen sekä yhteinen visio on kytkettävä yhteen. Päätöksenteon tulee johdonmukaisesti tukea tätä tavoitteellista suuntaa. Senge tarkastelee visiota johtamisen kolmen roolin välityksellä: suunnittelijan (*designer*), luotaajan (*steward*) ja opettajan (*teacher*). Johtajan vastuulla on kehittää organisaatio sellaiseksi, että se mahdollistaa ymmärtää moniäänisyyttä, selkiyttää yhteistä visiota ja antaa mahdollisuudet yhteisten sisäisten mallien jakamiselle. Johtajan on kyettävä tekemään visio näkyväksi. Mitä, miten ja milloin -kysymysten lisäksi on pystyttävä vastaamaan miksi -kysymyksiin.<sup>148</sup>

Kauppinen lienee saanut vaikutteita Sengen ajatuksista, sillä hän puhuu yksilöiden paradigmojen päivittämisestä. Visiot ovat paradigmoja. Paradigmat ovat kuin arvoja ja asenteita, jotka ohjaavat kykyä havainnoida. Eilisen paradigmat estävät tämänpäiväisen ja huomisen näkemistä. Organisaation tavoitteellisen toiminnan kannalta paradigmojen tulee myös olla jaettuja, sillä muutoin sama asia tulkitaan eri tavalla.<sup>149</sup> Kauppisen näkemystä tulkittavuuden osalta voi tarkastella myös toisella tavalla. Vaikka oppilaitoksella olisi yhteinen paradigma, visio, rakenteissa toimivat ihmiset yksilöllisine arvoineen ja asenteineen muotoilevat yhteisesti jaetutkin asiat omalla tavallaan. Yksilö liittyy yhteisetkin merkitykset omaan kontekstiinsa. Tämä vastaa myös Ann Langleyn, Henry Mintzbergin, Patricia Pitcherin, Elizabeth Posadan ja Jan Saint-Macaryn käsitystä

---

<sup>146</sup> Hardy 1994, 11–13; myös Morgan 1997, 134–135; myös Wilson 2003, 385.

<sup>147</sup> Karlöf ym. 2004, 283–285.

<sup>148</sup> Senge 1990, 339–360.

<sup>149</sup> Kauppinen 2002, 31; vrt. Senge 1990, 349–352.

organisaation merkityksistä. Organisaation merkitykset näkyvät päätöksentekijän toimissa, käytänteissä ja voimavarojen jaossa, mutta samalla merkitykset muotoutuvat yksilöiden kognitiivisissa prosesseissa ja kokemuksissa, joita yhteisessä toiminnassa sitten välitetään.<sup>150</sup>

Simon puhuu päätöspremissien määrittelystä. Hän tarkastelee päätöspremisesejää arvoina (*value judgement*) ja tosiasioina (*factual judgement*). Organisaation päätöksenteko on päämäärätietoista, tavoitteellista toimintaa. Rationaaliseksi sitä voidaan kutsua silloin, kun valinnat johtavat ennalta asetettuihin tavoitteisiin. Simonin mukaan jokaiseen päätökseen sisältyy päämäärän valinta ja valintaan soveltuva päätöskäyttämistapa. Tarkoitus on valinnan tärkein kriteeri.<sup>151</sup>

Nils Brunsson ja Johan Olsen ovat arvostelleet rationaalisuutta. Heidän rationaalisuutta koskevan kritiikin ydin piilee siinä sanomassa, että organisaation päätöksenteko ei todellisuudessa kykene ohittamaan ihmistä, joka tuo tunteensa ja käytöksensä tiiviiksi osaksi tavoitteellista päätöksentekoa. Viesti palautepäätöksenteolle on hyvin selvä: päätöksentekijä on sidottu omaan intuition, omiin mieltymyksiinsä ja preferensseihinsä. Paraskin yritys puhtaasti rationaalisin perustein valikoida palautteen joukosta tavoitteellisin, tarkoituksenmukaisin ja paras palaute peilautuu päätöksentekijän omien subjektiivisten ominaisuuksien ja persoonan kautta.<sup>152</sup>

Palautteen antaman tiedon avulla voidaan ohjata ja valikoida oppilaitoksen päätöksenteossa suoritettavia valintoja. Päätöksentekoprosessissa käsittelyn tarkoituksena on luokittelemalla ja valikoimalla löytää opiskelijapalautteesta opetusjärjestelyiden suunnittelun ja kehittämisen kannalta paras anti. Palautteen valikointiin liittyy vahvoja oppilaitoksen arvokytkeittäjiä. Päätöksentekijä käyttää valtaansa (*virt. power over*).

Pauli Juuti määrittelee johtamisen vähintään kahden osapuolen vuorovaikutussuhteeksi, jossa vallitsee epäsymmetrinen valtasuhde<sup>153</sup>. Mary Jo Hatchin tulkinta on, että valta määräytyy yksilön hierarkkisesta asemasta organisaatiossa<sup>154</sup>. Auktoriteetti ja määräysvalta kulkevat oppilaitoksessakin ylhäältä alaspäin, kun taas opiskelijat ovat

---

<sup>150</sup> Langley, Mintzberg, Pitcher, Posada & Saint-Macary 1995, 269.

<sup>151</sup> Simon 1982, 48–49.

<sup>152</sup> Brunsson & Olsen 1993, 68.

<sup>153</sup> Juuti 2006, 160.

<sup>154</sup> Hatch 1997, 283–284.

pakotettuja tyytymään muihin vallankäyttökeinoihin. *”Thus, one of the main differences between authority and other forms of power is that the exercise of authority is directed downward in organizations, while the exercise of other forms of power can be multidirectional.*<sup>155</sup> Olennaista tässä valtasuhteiden erossa on se, että auktoriteettiasema on hyväksytty ja totteleminen koetaan oikeutettuna<sup>156</sup>.

Valta ja vastuu kulkevat käsi kädessä. Vastuu tarkoittaa myös selittämistä. Koska päätöksenteon perustaksi ei voida yleensä käyttää kaikkea opiskelijapalautetta, valikoinnin ja arvioinnin on oltava läpinäkyvää, mikä tarkoittaa sitä, että valinnat ja niitä koskevat kriteerit perusteluineen on ilmaistava.<sup>157</sup> Koska ihmisellä on tarve ymmärtää päätöksentekoon liittyviä syy-yhteyksiä, päätöksenteko- ja valintaprosessin tulokset perusteluineen on esitettävä myös opiskelijoille<sup>158</sup>. Mintzbergin mukaan organisaation johdon rooli päätöksentekijänä on merkittävä, koska organisaation johdolla on valta päättää organisaation uudesta suunnasta ja uusista toimista. Toisaalta päätöksentekijöiden vastuulla on myös sen varmistaminen, että päätökset ovat ajankohtaisia ja organisaation arvoja ja tavoitteita vastaavia.<sup>159</sup> Päätöksenteon perusteleminen on tärkeää, koska (useimmiten) opiskelijat eivät kuulu oppilaitoksen strategisia päätöksiä tekevään johtoryhmään<sup>160</sup>. Toisaalta tavoitteellinen toiminta edellyttää tavoitteiden ja strategioiden avaamista koko oppilaitokselle.

Helakorpi ym. mukaan oppilaitoksen eli systeemin voima muodostuu tavasta, jolla sen osat (henkilöstö ja opiskelijat) ovat yhteydessä toisiinsa ja ympäristönsä muihin systeemeihin. Mitä yhteneväisemmin jokainen on sisäistänyt oppilaitoksen arvot ja kokonaisuuden ja mitä suurempi sisäinen yhteenkuuluvuus oppilaitoksessa vallitsee, sitä suurempi vastuu toiminnan kehittämisestä ja laadun jatkuvasta parantamisesta koko oppilaitoksella on (kuvio 4). Mitä paremmin opiskelijan ja oppilaitoksen tavoitteet kohtaavat, sitä parempi suoritustaso saavutetaan ja sitä suuremmaksi muodostuvat yhteisten tavoitteiden eli huippusuoritusten alueet (*virt. power with*).<sup>161</sup>

---

<sup>155</sup> Hatch 1997, 284.

<sup>156</sup> vrt. Simon 1982, 54.

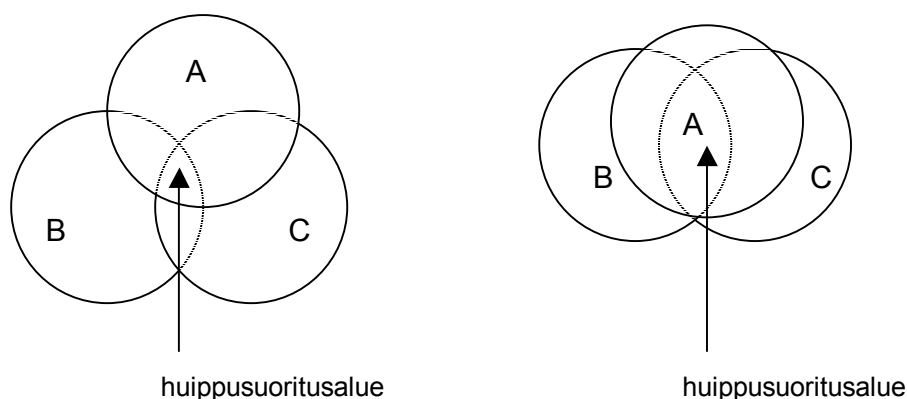
<sup>157</sup> vrt. Hätönen ym. 2006, 11.

<sup>158</sup> vrt. Karlöf ym. 2004, 160.

<sup>159</sup> Mintzberg 1973, 77.

<sup>160</sup> vrt. Mannermaa 1999, 61; Hätönen ym. 2006, 11.

<sup>161</sup> Helakorpi ym. 1996, 76–77.



A = oppilaitoksen tavoitteet, B = opiskelijan tavoitteet, C = oppilaitoksen ympäristö

**Kuvio 4 Opiskelija ja oppilaitoksen tavoitteet. (Helakorpi ym. 1996, 77).**

Morganille huippusuoritusalue on täydellisen konvergenssin aluetta. Hän kuitenkin huomauttaa, että täydellisesti yhteneväisten alueiden osuus on yleensä varsin pieni, mikä on yksi syy sille, että organisaation rationaliteetti, täysi tavoitteellisuus, on harvinainen ilmiö.<sup>162</sup>

Aula ja Morgan näkevät organisaation tavoitteellisuuden perustuvan enemmänkin sen itseohjautuviin prosesseihin kuin yksiselitteisiin visioihin. He kuvaavat tavoitteellista toimintaa kaaosteoriaan liittyvillä käsitteillä bifurkaatio ja attraktori. Bifurkaatio voidaan määritellä organisaation tai järjestelmän tilan tai sen käyttäytymisen jakautumisena tai haarautumisena erilaisiksi tai toisiinsa liittyviksi osakäyttäytymisiksi. Bifurkaatiot avaavat organisaation kehittymiselle uusia ennustamattomia mahdollisuuksia. Ennustamattomuus on kuitenkin suhteellista, koska organisaation attraktori korjaa organisaation liikettä kohti sen tavoitetta tai tavoitetilaa. Kaaosteorian attraktoria voidaan luonnehtia tavoitteellisena magneettina, jota kohti organisaatio tai järjestelmä pyrkii. Bifurkaatioalttius on erityisesti dynaamisilla ja verkottuneilla organisaatioilla.<sup>163</sup>

Oppivaa organisaatiota tutkiessaan Senge haastatteli Herman Miller -yhtiöiden pääjohtaja Edward Simonia oppivan organisaation päämääräjohteisuudesta (*vision-led*). Simonin käsitys tulee varsin lähelle Aulan bifurkaatioita ja attraktoria, sillä Simon sanoo

<sup>162</sup> Morgan 1997, 153.

<sup>163</sup> Aula 2000, 65–67; 157–159; Morgan 1997, 223–226.

oppimisen olevan jatkuvaa riskien ottamista ja kokeilua. Organisaation visio kuitenkin ohjaa organisaatiota hakemaan jatkuvaa uutta tasapainoa kohti sen tavoitteita.<sup>164</sup>

Sekä oppilaitoksella, opiskelijalla<sup>165</sup> että näiden ympäristöllä on omat bifurkaatiopisteensä. Bifurkaatiopiste on tässä tutkimuksessa opiskelijapalautteen vaihtohetki. Palautteen johdosta syntyy uutta luova tilanne, johon oppilaitosorganisaation on vastattava. Attraktori tasapainottaa ennustamattomuuden ja kaaoksen. Organisaation vahvana attraktorina toimii sen arvoja, normeja sekä toimintaa ohjaava kulttuuri. Toimintaa ohjataan siihen vaikuttavalla päätöksenteolla<sup>166</sup>.

## 2.2.2 Johtamisen lyhyt excursio

Luther Gulick ja Lyndall Urwick määrittivät jo 1930-luvulla johtajan työksi sanahirviön ”POSDCORB”. Gulickille ja Urwickille johtaminen oli suunnittelua, organisointia, henkilöstövoimavarojen hallintaa, päätöksentekoa<sup>167</sup> sekä raportointia laajassa merkityksessään.<sup>168</sup> Tehtävät muodostavat kestäväällä tavalla määritelmän johtamisen ulottuvuuksista<sup>169</sup>.

Kaplan ja Norton tarkastelevat johtamista sen kuvaamisen kautta, mitä johtaja on. ”Ylivertaiset” tulokset saavutetaan näiden johtamisominaisuuksien avulla. Kaplanille ym. nämä johtamisominaisuudet ovat arvon tuottaminen, inhimillisen pääoman kehittäminen ja strategian tuottaminen. Arvon tuottamiseen kuuluvat niin innovaatiot kuin riskinotto. Inhimillisen pääoman kehittäminen edellyttää oppimiseen soveltuvan rakenteen, jossa johtaja toimii valmentajana ja kehittäjänä. Strategian toteuttaminen ei ole vain organisaation missiota, strategiaa ja arvoja, se on myös johtajan kykyä yhdistää ja kohdistaa ne vastuullisesti. Strategian toteuttaminen on myös viestintää ja tiimityötä.<sup>170</sup>

---

<sup>164</sup> Senge 1990, 348–349.

<sup>165</sup> vrt. yksilön rationaalinen elämänsuunnitelma. Lisää mm. Sajama 1993, 85.

<sup>166</sup> vrt. Aula 2000, 68.

<sup>167</sup> Wilson (2003, 385) kertoo Druckerin tutkineen ”making a decision” -käsitteen denotaatiota. Druckerin havainto oli, että länsimainen päätöksentekokulttuuri korostaa, että päätöksenteko on vastauksen löytämistä ongelmaan, kun taas japanilainen päätöksentekokulttuuri keskittyy määrittelemään päätöksentekoon liittyvää kysymystä.

<sup>168</sup> mm. teoksessa Mintzberg 1973, 9–10; myös Vartola 2005, 135–136.

<sup>169</sup> vrt. Simonin (1982, 51) hallinnolliset prosessit.

<sup>170</sup> Kaplan ym. 2004, 282–285.



Edgar H. Schein lähestyy johtamista pyrkimällä määrittelemään ne elementit, jotka eivät johtamisessa organisaatioiden turbulentinakaan aikana muutu. Hänen näkemyksensä on, että organisaatiolla on jatkossakin haasteena uusiutuminen, rakentaminen, säilyttäminen ja muutos. Schein näkee johtajan roolin innostajana (*animator*), kulttuurin luoja (creator) ja ylläpitäjänä (*sustainer*) sekä muutosagenttina (*change agent*). Innostajana johtaja kanavoi energiaansa ja motivoi, luo henkeä tiimiinsä. Kulttuurin luominen ja ylläpitäminen tähdentävät johtajan roolia arvojen ja organisaation uskomusten opettajana sekä organisaation uusintajana. Johtajan rooli on myös määrittellä toiminnan suunta, tavoitella sen tarvitsemia tietoja ja taitoja, mutta myös poisoppia sitä, mikä ei enää palvele organisaatiota.<sup>171</sup>

Mintzberg tarkastelee johtamista siihen liittämiensä roolien välityksellä. Mintzberg jakaa johtamisen kokonaisuuden kolmeen rooliryhmään (kuvio 5): vuorovaikuttajan rooliin (*interpersonal role*), tietojohdajan rooliin (*informational role*) ja päätöksentekijän rooliin (*decisional role*). Johtajan vuorovaikutteinen rooli muodostuu esikuvana toimimisesta (*figurehead*), yhteistyöstä (*liaison*) ja johtamisesta (*leader*). Tietojohdaminen koostuu tiedon keräämisestä ja vastaanottamisesta (*monitor*), sen jakamisesta (*disseminator*) sekä välittämisestä eteenpäin (*spokesman*). Päätöksentekijän roolissa johtaja on niin yrittäjä ja tuottaja (*entrepreneur*), häiriöiden käsittelijä (*disturbance handler*), mahdollistaja (*resource allocator*) kuin neuvottelija (*negotiator*). Kaikkia näitä rooleja yhdistää Mintzbergin näkemyksen mukaan johtajan ainutlaatuinen asema ja pääsy tiedon lähteille.<sup>172</sup> Peter F. Drucker muistuttaa Chester Barnardin jo vuonna 1938 teoksessaan *The Functions of the Executive* kirjoittaneen, että organisaation koossapitävä liima on ensisijaisesti tieto, ei organisaatiota koskeva omistajuus tai käskyvallan suunta ja suhde<sup>173</sup>.

<p><b>Vuorovaikuttajan rooli</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- esikuva</li> <li>- yhteistyö</li> <li>- johtaminen</li> </ul>	<p><b>Tietojohdajan rooli</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tiedon kerääminen ja vastaanottaminen</li> <li>- tiedon jakaminen</li> <li>- tiedon välittäminen eteenpäin</li> </ul>	<p><b>Päätöksentekijän rooli</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- yrittäjä</li> <li>- häiriöiden käsittelijä</li> <li>- mahdollistaja</li> <li>- neuvottelija</li> </ul>
---	--	--

**Kuvio 5 Johtajan kymmenen roolia Mintzbergin mukaan. (Mintzberg 1973, 59).**

<sup>171</sup> Schein 1996, 60–67.

<sup>172</sup> Mintzberg 1973, 56–57.

<sup>173</sup> Drucker 2004, 41.

Mintzberg perustelee roolijaottelua sanoen, että kaikki roolit ovat havaittavia. Ne eivät ole keksittyjä. Roolit eivät myöskään ole irrallisia, toisistaan eristettyjä, vaan ilmenevät arkipäivän toiminnassa limittyneinä, vuorotellen tai rinnakkain. Kritiikkiä (mm. Drucker, 1954) jaottelu on saanut mm. siksi, että kaikki roolit eivät vastaisi johtamisen todellista tehtävänkuvausta.<sup>174</sup>

Juuti muistuttaa, että johtaminen on erityinen palvelutehtävä, jossa johtamisen tehtävänä on auttaa sekä yksilöitä että tiimejä saavuttamaan tavoitteensa. Johtaminen on motivointia, osallistamista ja voimaannuttamista.<sup>175</sup> Kauppinen lähestyy johtamista samasta näkökulmasta. Johtaminen on kuuntelemista, vuorovaikutusta, ymmärrystä ja inspirointia. Päätöksenteko alkaa, kun tarpeet on tunnistettu.<sup>176</sup>

Sydänmaanlakka tarkastelee johtamista suorituksen, osaamisen ja tiedon johtamisena – kokonaisuutena, joka muodostaa älykkään organisaation. Suorituksen johtaminen pyrkii parantamaan organisaation suorituskykyä yksilöitä ja tiimejä kehittämällä. Suorituksen johtaminen korostaa yksilön kytkeytymistä organisaation tavoitteisiin. Organisaation kyvykkyys selviytyä tehtävistään tarvitsee tuekseen jatkuvaa osaamisen kehittämistä. Tähän osa-alueeseen keskittyy osaamisen johtaminen. Tiedon johtamisen Sydänmaanlakka määrittelee prosessina ja sen alaprosesseina, joissa organisaatio hankkii, varastoi, jakaa ja soveltaa tietoa. Prosessien tarkoituksena on toisaalta muuttaa yksilön tieto organisaation tiedoksi ja toisaalta piilevä tieto näkyväksi tiedoksi. Parempi tieto tuottaa parempia päätöksiä, joilla ohjataan paremmin toimintaa.<sup>177</sup>

### **2.2.3 ”Ennen riitti, että ylin johto ajatteli, päätti ja johti<sup>178</sup>” – Päätöksenteko toimintaa ohjaavana mekanismina**

Klassiset, modernit päätösteoriat lähtevät siitä, että päätöksentekijä etsii täydellistä ratkaisua, täydellisen tiedon varassa<sup>179</sup>. Rationaalisella päätöksentekijällä on organisaation sisällä olemassa ongelmanratkaisua koskeva täydellinen tietämys. Ikujiro

---

<sup>174</sup> Mintzberg 1973, 57.

<sup>175</sup> Juuti 2006, 162.

<sup>176</sup> Kauppinen 2002, 28–29.

<sup>177</sup> Sydänmaanlakka 2002, 73–75, 122, 165.

<sup>178</sup> Kauppinen 2002, 22.

<sup>179</sup> mm. Brunsson ym. 1993, 63; Hatch 1997, 275.

Nonakan ja Hirotaka Takeuchin näkemyksen mukaan rationaalinen päätöksentekoteoria suhtautuu tietoon muodollisesti ja järjestelmällisesti. Näkyvä tieto on numeroita ja kirjaimia tai hyväksytyjä käytänteitä. Tietoon suhtaudutaan kuten kemialliseen kaavaan. *Yksinkertaistettu* ja tarkasti *valikoitu* tieto välittyy hierarkian huipulle, jossa se käsitellään ja sen johdosta tehdyt päätökset välitetään jälleen alaspäin. Tieto on heidän mukaansa päätöksiä tekevän omaisuutta sikäli, että päätöksentekijän tehtäväksi on annettu organisaation tavoitteita palvelevan tiedon muuntaminen arkea palveleviksi säännöiksi. Tiedon rooli organisaatiossa on *vain* keino, ei tavoite.<sup>180</sup>

Rajoitetun rationaalisuuden teorit (mm. Simon) tunnustavat, että päätöksentekijä ei voi tietää kaikkia päätöksentekoon liittyviä seikkoja. Simonin mukaan toiminta täysin tehokkaasti ja rationaalisesti on mahdotonta. Täydellinen rationaalisuus edellyttäisi kykyä tuntea ja ennakoida kaikki valinnat ja niiden seuraukset nyt ja tulevaisuudessa. Tämä ei kuitenkaan ole mahdollista, sillä inhimillinen tieto on epätäydellistä, vaihtoehtojen arviointiin ja päätöksentekoon käytettävissä oleva aika on rajallista sekä vaihtoehtojen määrä usein lukematon. Päätös on ajallisessa ja paikallisessa kontekstissaan sen hetken paras vaihtoehto.<sup>181</sup>

Johtamisen yksi tärkeimmistä tehtävistä on päätösten tekeminen. Organisaatio on ihmisten lisäksi rakenteita ja erilaista toimintaa sekä päätöksentekoa. Aulan näkemyksen mukaan organisaatio, päätöksenteko ja viestintä ovat perimmäisiltä tavoiltaan samanlaisia prosesseja: ne kuvastavat sitä, miten organisaatio tekee asioita sekä miten se viestii asioista, joita se tekee<sup>182</sup>. Risto Harisalo ajattelee päätöksenteon antavan organisaatiolle muodon ja sen tarvitseman liike-energian<sup>183</sup>.

Vaikka organisaation strategia ja visio antavat linjan myös päätöksenteolle, päätöksenteko on yksityiskohtaisempaa, sillä on välittömämpiä vaikutuksia ja sitä arvioidaan tavoitteiden suhteessa. Wilsonin mukaan strateginen päätöksenteko on omaksunut simonilaisen tavan luonnehtia päätöksentekoa. Tieto on osittaista. Kaikkea päätöksenteon tarvitsemaa tietoa ei ole saatavilla etukäteen. Päätöksentekoa leimaa keskenään ristiriitaiset tavoitteet sekä niitä seuraavat tulokset. Päätöksenteon valintakriteerit ja arviointitavat eivät ole läpinäkyviä, mikä Wilsonin mukaan johtaa

---

<sup>180</sup> Nonaka ym. 1995, 8, 36, 125.

<sup>181</sup> Simon 1982, 49–50, 118–121.

<sup>182</sup> Aula 2000, 52.

<sup>183</sup> Harisalo (julkaisematon), 116.

päätöksenteon jälkiviisauteen. Strateginen päätöksenteko on strategista ajattelua (päättää, mistä pitäisi päättää) ja strategista toimintaa (saattaa päätös käytäntöön).<sup>184</sup>

Timo Aarrevaara, Risto Harisalo ja Esko Kilpi tarkastelevat päätöksentekoa keskustelun, väittelyn ja dialogin trilogiana. Vaikka ne edustavat päätöksenteon puhekuulttuurin eri muotoja, ne eivät ole toisiaan poissulkevia. Keskustelua tarvitaan asioiden ja yhteyksien monimutkaisuuden sekä päätöksentekijän oman tietämyksen rajallisuuden vuoksi. Keskustelu edellyttää päätöksentekijältä vahvaa identiteettiä ja kykyä muodostaa itsenäisesti omat käsityksensä ja tulkinnat, mutta antaa keskusteluun osallistujille uutta tiedollista ja näkemyksellistä reserviä. Keskustelu edellyttää myös päätöksentekijän ennakkoluulottomuutta uusien mahdollisuuksien havaitsemiseksi. Väittelyn tarkoituksena on erotella vaihtoehtojen jyvät akanoista. Toimiva väittely mahdollistaa näkökulmien, vaihtoehtojen ja jopa tavoitteiden muuttamisen. Olennaista on vaihtoehtojen arviointikriteerien läpinäkyvyys. Dialogi kuvaa päätöksenteon syvimmän yhteistyön muotoa. Päätöksenteko muodostuu osallistujien vuoropuheluksi. Päätöksenteon dialogi on ”heijasteista kehittelyä”, jossa päätös syntyy yhteisten ponnistelujen tuloksena. Dialoginen päätöksenteko lisää myös päätöksentekoprosessin oikeudenmukaisuutta, läpinäkyvyyttä ja oikeaa kohdistumista. Aarrevaara ym. toteavat päätöksenteon edustavan enemmän keskustelua ja väittelyä kuin aitoa dialogia.<sup>185</sup>

Mintzberg tarkastelee päätöksentekijää neuvottelijana. Neuvottelu on yhteistyötä ja vuorovaikutusta ympäristön, niin organisaatioiden kuin yksittäisten ihmisten kanssa. Neuvottelijan rooli korostaa organisaation jatkuvuuden johtamista, tilaisuuksiin tarttumista ja reagoitakykyä.<sup>186</sup> Päätöksenteon tarkoituksena on luoda järjestystä ja suuntaa ihmisten ja erilaisten, ristiriitaisten intressien välille<sup>187</sup>.

Pfeffer korostaa kontekstin merkitystä neuvottelussa. Aika, paikka, neuvottelun kohde ja osapuolet vaikuttavat neuvottelun kulkuun. Oppilaitoksissa yksittäinen päätöksentekijä edustaa samalla koko taloa, ja neuvottelu yksittäisen opiskelijan kanssa tarkoittaa, että neuvottelu (saattaa) koskettaa suurempaa opiskelijaryhmää. Tämä vastuu näkyy myös oppilaitoksen päätöksenteossa. ”*Accountability also increased the equality of negotiating*

---

<sup>184</sup> Wilson 2003, 384.

<sup>185</sup> Aarrevaara ym. 2007, 18–20.

<sup>186</sup> Mintzberg 1973, 90–91.

<sup>187</sup> vrt. Morgan 1997, 148.

*outcomes, because when individuals feel interpersonally accountable to another party, they are more likely to use an equality rule when dividing resources.*<sup>188</sup>

Sekä Morgan että Ojala näkevät neuvottelutaidot ja yhteistyökyvykkyyden päätöksenteon (strategisena) haasteena. Ojala sanoo, että organisaation oppiminen on kiinni sen johtajien halukkuudesta oppia, nähdä uutta. Morgan jatkaa ja painottaa päätöksentekijän avoimuutta ja joustavuutta pidättäytyä lukkoonlyödyistä päätöksistä vain yhteen näkökulmaan perustuen. Uudet tarkastelutavat ja näkökulmat laajentavat päätöksentekopohjaa.<sup>189</sup>

Vaikka Sherry Arnstein kehitti tikapuumallinsa (kuvio 6) alkujaan osoittamaan kansalaisten osallistumismahdollisuuksia yhteiskunnallisessa päätöksenteossa (*the ladder of citizen participation*)<sup>190</sup>, malli soveltuu myös osoittamaan ja tarkastelemaan opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuuksia yksittäisen oppilaitoksen päätöksenteossa.

Mallin alin porras (1) edustaa tiedottamista ja informointia. Kun opiskelijapalautetta käsitellään *vain* opetusjärjestelyiden ja oppimisympäristöä koskevana tiedottamisena, ei sitä mallin mukaan voida pitää varsinaisena osallistumisena<sup>191</sup>. Parhaimmillaankin kyse on informaation siirtämisestä<sup>192</sup>.

Seuraavalla askelmalla (2) opiskelija tulee kuulluksi päätöksenteossa antamallaan palautteella. Palaute tulkitaan tuolloin neuvoa-antavana mielipiteenä, mutta alimman askelman tavoin, se ei vielä takaa opiskelijan vaikuttamismahdollisuuksia päätöksentekoon. Neuvoa-antava mielipide edellyttää kuitenkin palautteena saadun informaation tulkintaa ja pohtimista, jolloin siinä on elementtejä osallisuudesta. Kolmannella portaalla (3) kyse on jo opiskelijan ja oppilaitoksen välisestä kumppanuudesta, jossa opiskelijan osallistuminen ja vaikuttaminen perustuu palautteen yhdessä analysointiin ja suunnitteluun. Päätösvalta palautetoimenpiteistä on edelleen oppilaitoksella. Kumppanuus parhaimmillaan etsii optimaalista parasta ja voi johtaa jaettuun päätösvalttaan. Ylimmällä portaalla (4) opiskelija ja oppilaitos ovat tasavertaisia oppimisympäristön kehittäjiä ja päätöksentekijöitä.<sup>193</sup>

---

<sup>188</sup> Pfeffer 1997, 152–153; vrt. myös Simon 1982, 52.

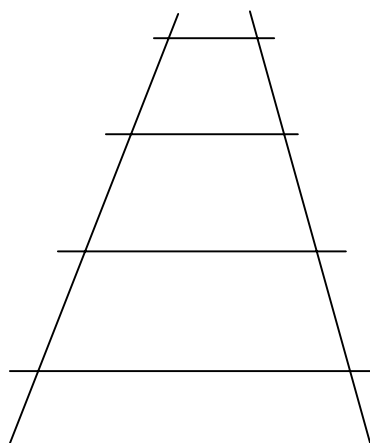
<sup>189</sup> Morgan 1997, 4; Ojala 1996, 147.

<sup>190</sup> Horelli & Kukkonen 2002, 243.

<sup>191</sup> vrt. Horelli ym. 2002, 244.

<sup>192</sup> vrt. Aula 2000, 47.

<sup>193</sup> vrt. Horelli ym. 2002, 243–244.



(4) Osallistuminen yhdessä

(3) Osallistuminen tehtäväperusteisesti

(2) Neuvoa-antava mielipide

(1) Informointi

**Kuvio 6 Opiskelijat oppilaitoksen palautepäätöksentekoon vaikuttamisen tikapuilla.**

Samalla, kun tikapuut kuvaavat opiskelijoiden mahdollisuuksia osallistua palautteensa avulla oppilaitoksen päätöksentekoon, kuvaa tikapuiden kapeneva muoto vaikuttamismahdollisuuksien kapenemista vaikuttamisen vaikeutuessa ja toisaalta yhteistyövaatimusten kasvaessa. Samalla tikapuiden muoto korostaa niitä rajattuja opetusjärjestelyitä koskevia asioita, joihin päätöksenteossa opiskelijalla on mahdollisuus osallistua.

Helakorpi ym. näkemys on, että oppilaitos tulee nähdä enenevässä määrin avoimen systeemin osana. Avoin systeemi vaatii jatkuvaa neuvottelua ja yhteisten ongelmien kohtaamista. Heidän mukaansa oppilaitoksen tulisi päätöksenteossa neuvotella ja lisätä yhteistyötä opiskelijoiden kanssa mm. koska uusien toimintamuotojen ja yhteisten tavoitteiden saavuttaminen vahvistaa molemminpuolista sitoutumista (*moraalinen tuki ja sitoutuminen*). Toiseksi yhteiset tavoitteet ja uudenlainen asiantuntijuus luovat kriittisyyttä, josta syntyy yhteinen oppiminen (*tehokkuus ja lisääntyvä reflektiokapasiteetti*). Kolmanneksi opiskelijat ovat tulevia toimijoita tulevaisuudenorganisaatioissa. Oppilaitoksen toimintakulttuurin tulee antaa mallia ja tarjota todellisia päätöksentekokokemuksia ongelmanratkaisusta ja voimaantumisen tuomista vaikuttamismahdollisuuksista (*parantunut vaikuttavuus ja organisaation reagointikyky*)<sup>194</sup>. Neljänneksi oppilaitoksen ja opiskelijoiden yhteistyö synnyttää mahdollisuuden tarkastella rooleja ja tehtäviä uudelleen. Muutos purkaa

<sup>194</sup> vrt. myös Ojala 1996, 35.

päällekkäisyyksiä, laajentaa tarkastelunäkökulmia ja täsmentää yhteisiä tavoitteita (vähentävä ylikuormitus).<sup>195</sup>

Yhteistyön positiivisten piirteiden ohella Helakorpi ym. listaavat joukon ongelmia tai varottavia piirteitä, joita lisääntyvä yhteistyö voi tuoda mukanaan. Hajautettu päätöksenteko ja useat erilaiset näkökulmat mahdollistavat toiveiden laajan kirjon. Päätöksentekoa voi leimata sekavuus ja kaoottisuus. Sen seurauksena oppilaitoksen toimintakulttuuri voi muuttua autistiseksi kulttuuriksi, jossa vallitsee kommunikoimattomuus, väärinymmärrys ja ristiriidat. Yhteistoimintaa voidaan ryhtyä kontrolloimaan ja rakenteistamaan normeihin ja erityisiin toimintamuotoihin. Pahimmillaan yhteistoiminta ja päätöksenteko prosesseina erotetaan. Eettisen keskustelun puute tekee päätöksenteosta kapea-alaista ja pakottaa tyytymään jopa arveluttaviin ratkaisuihin. Yhteistyöstä saattaa muodostua vinoutunutta ja keskittyneitä. Yhteistyö toimiikin erottimena. He väittävät, että *”opettajat ovat tavallisesti heikkoja selittämään innovaatioita oppilailleen ja vielä heikompia saamaan oppilaat mukaan innovaation kehittämiseen. He yleensä pitävät oppilaita enemmänkin kohteina kuin partnereina.”* Helakorpi ym. ovat rohkeita ja väittävät, että oppilaitosten rakenteet toimivat vielä yhteistyön rajoittimena. *”Kuitenkin tarve oppilaiden tasa-arvoon ja saavutuksiin voi vaatia, että rakenteita uudistetaan yhdessä tai ilman opettajien yhteistyötä, tai ilman, että välttämättä hyväksytään tai tuetaan kaikkien opettajien olemassaolevia käsityksiä.”*<sup>196</sup>

Mintzbergin käsityksen mukaan johtaminen ja nimenomaan päätöksenteko on myös häiriöiden käsittelyä. Hänelle häiriöiden käsittely on konflikteja ja häiriöitä ihmisten, ympäristöjen ja aineettomien tekijöiden välillä. Häiriön ilmaantuminen edellyttää korjaavia toimenpiteitä. Johtamisen tehtävänä on toimia häiriöiden ratkaisemiseksi, minimoimiseksi ja välttämiseksi. Mintzberg uskookin, että vaikka johtajan pyrkimyksenä on rakentaa organisaatioon häiriöiden itsesäätelymekanismi, yksikään systeemi ei poista häiriöiden esiintymistä tai tee tarpeettomaksi häiriöiden johtamista.<sup>197</sup> Drucker muistuttaa, että päätöksenteolla varmistetaan, että ongelmat ja häiriöt eivät peitä tarjoutuvia mahdollisuuksia. Häiriöt tulee hoitaa pois alta ja keskittyä olennaiseen.<sup>198</sup> Senge

---

<sup>195</sup> Helakorpi ym. 1996, 22–26.

<sup>196</sup> Helakorpi ym. 1996, 26–29.

<sup>197</sup> Mintzberg 1973, 81–85.

<sup>198</sup> Drucker 2004, 42.

suhtautuu asiaan Druckerin lailla, mutta katsoo, että jatkuva häiriöiden ongelmanratkaisu tehdään oppimisen ja uudenluomisen kustannuksella<sup>199</sup>.

Häiriöt näyttävät johtamisesta ja päätöksenteosta organisaation systeemiteoreettisen<sup>200</sup> ja inkrementaalien<sup>201</sup> puolen. Systeemiteoria korostaa organisaatiota systeeminä, jonka on sopeuduttava ympäristöjensä häiriötekijöihin ja haettava tasapainoa. Inkrementalismien piirteet käyvät ilmi Mintzbergin päätöksentekotapaa kuvaavassa ”*buy time*” määreessä<sup>202</sup>. Inkrementalismien periaatteiden mukaisesti johtaja ”*ostaa aikaa*” pienillä häiriötekijöitä oikaisevilla toimenpiteillään. Morgan hyväksyy inkrementaalien ajatuksen osana lineaarista, suoraviivaista päätöksentekoa ajattelua, mutta hän itse liittäisi pieniin muutoksiin niiden laajentamismahdollisuuden. Morgan näkee pienellä muutoksella potentiaalia kahdella tavalla: pieni muutos voi toimia katalysaattorina suuremmalle tai useat pienet muutokset muodostavat yhdessä merkittävän kokonaisuuden.<sup>203</sup>

Langley ym. lähestyvät inkrementaalista päätöksentekoa luovemmalla tavalla. Heidän päätöksentekomallia mukaillen opiskelijapalautteella voidaan nähdä kolme erilaista päätöksentekotapaa: verkottuminen (*nesting*), lumipalloutuminen (*snowballing*) ja toistuminen (*recurrence*). Verkottuva palaute muodostuu yhdestä palauteideasta, joka voidaan jakaa edelleen useisiin pieniin osiin tai palautteesta voidaan päätöksenteossa käyttää vain pieni osa. Lumipallomainen palaute tuottaa päätöksentekoon yhden pienen idea, joka kasvaa suureksi ja merkitykselliseksi tai päätöksenteossa palautetta saadaan tarkastella uutta luovalla otteella laajemmin. Toistuva palaute on samaa opetusjärjestelyä

---

<sup>199</sup> Senge 1990, 340.

<sup>200</sup> Yleinen systeemiteoria oli maailmanselitysteoria, jota ei sitten tullutkaan. Yleisessä systeemiteoriassa organisaatio on järjestelmä, joka on alati vuorovaikutuksessa sitä ympäröivien järjestelmien kanssa. Järjestelmien kesken liikkuu tietoa, materiaalia ja energiaa. Organisaatio on itsessään monimutkainen systeemi, jossa on useita hierarkkisia tasoja (monitasoisuus). Organisaatiossa on myös useita erilaisia intressiryhmiä (monitavoitteisuus). Organisaatiolla on taipumus muuttaa sen rakennetta ympäristöjen muutoksia vastaavalla tavalla. Organisaation toiminta rakentuu (ensisijaisesti) kahteen prosessiin: informaation välitys ja ohjaus. Lisää mm. Vartola 2005, 57.

<sup>201</sup> Lähtökohtana Charles E. Lindblomin strategialle voidaan pitää hänen julkista suunnittelua ja päätöksentekoa koskevaa kritiikkiä. Hänen mukaansa julkisen suunnittelun ja päätöksenteon annetaan ymmärtää tapahtuvan rationaalisesti ja kokonaisvaltaisesti, kun se todellisuudessa on sarja peräkkäisiä vertailuja. ”Rämpimisen tiede” vakiintui kirjallisuuteen nimellä ”inkrementalismo”. Inkrementalismo on yksi julkisen hallinnon suunnittelun ja päätöksenteon analyysiväline. Inkrementalismien keskeinen sisältö on: 1. Huomion kiinnittäminen vain vähän nykytilasta poikkeaviin seikkoihin. 2. Päätösvaihtoehtojen sekä niiden seurausten tietoinen rajoittaminen sekä informaation muokkaus ja analysointi näiden suhteen. 3. Käytettävissä olevat keinot määrittävät tavoitteet. 4. Päätöstarpeiden jaksottainen arviointi. 5. Huomion suuntaaminen ongelmasta pois päin. 6. Paras toimintapolitiikka on se, mistä saavutetaan kompromissi. Lisää mm. Mintzberg 1973, 16–17, Wilson 2003, 394.

<sup>202</sup> Mintzberg 1973, 84.

<sup>203</sup> Morgan 1997, 232–233.



koskeva säännöllisesti toistuva palaute, jota ei aiemmassa päätöksenteossa ole kyetty ratkaisemaan.<sup>204</sup> Organisaation ennustettavuuden ja toimintavarmuuden lukkona ovat usein vanhojen toiminta- ja käyttäytymismallien toisto yhä uudelleen. Luovaan ongelmanratkaisuun ei löydy uskallusta. Kääntyykö toisto itseään vastaan, ratkeaa tilannekohtaisesti<sup>205</sup>.

Opiskelijapalaute on uskallettava nähdä opetusjärjestelyitä koskevan päätöksenteon suunnannäyttäjänä. Päätöksentekoprosessiin osallistuvien on uskallettava tulkita opiskelijapalautetta myös opiskelijoiden näkökulmasta. Päätöksentekijöiden on uskallettava kysyä ja kyseenalaistaa. Oppilaitoksen (kaksikehäinen) oppiminen syntyy vain kyseenalaistamalla. Mezirow määrittelee oppimisen prosessina, jossa tietty merkitys tulkitaan uudelleen siten, että uusi tulkinta ohjaa organisaation ja yksilön myöhempää ymmärrystä, arvottamista ja toimintaa, joka vuorostaan ohjaa päätöksentekoa ja jälleen toimintaa<sup>206</sup>. Kun opiskelijapalaute on oivallettu päätöksenteon materiaaliksi ja oppilaitoksen opetusjärjestelyiden kehittäjäksi, on myös opiskelijapalautteen ja päätöksenteon välinen dialogi selvä – ne vaikuttavat toisiinsa vastavuoroisesti.

Päätöksenteon yhtenä tavoitteena tulee olla palautejärjestelmää hyödyntäen löytää oppilaitoksessa opetusjärjestelyitä koskeva suoritustaso ja toimintakäytänteet. Palautteella varmistetaan tasonmukainen suoritus.<sup>207</sup> Merkitysten sekamelska ja kohina syntyy organisaation monista tehtävistä. Samanaikaisesti organisaation rakenteissa toimii useita ihmisiä ja useita erilaisia persoonia tunteineen, taitoineen ja tietoineen. Johtamisen ja päätöksenteon tehtävänä on kyetä yhdistämään nämä.<sup>208</sup> Tässä tiivistyy myös kaaosteoreettinen totuus. Samalla, kun organisaation sosiaalinen todellisuus näyttäytyy järjestäytymättömänä, monikerroksisena toimintana, se sisältää ”täydellisen” järjestyksen. Organisaation bifurkaatiot johdattavat sen toimintaa johdonmukaisesti kohti organisaation attraktoria. Päätöksenteko resursseineen on suunnattava siten, että kaikkien organisaation jäsenten tarpeet huomioidaan optimaalisesti. Tämä vaatii päätöksentekijöiltä jatkuvaa tasapainottelua.<sup>209</sup>

---

<sup>204</sup> vrt. Langley ym. 1995, 271.

<sup>205</sup> vrt. Aula 2000, 62–63.

<sup>206</sup> Mezirow 1995, 17.

<sup>207</sup> vrt. Åberg 1999, 25; Karlöf ym. 2004, 162.

<sup>208</sup> vrt. Juuti 2006, 161.

<sup>209</sup> Schein 1992, 267.

Päätöksentekoprosessin läpinäkyvyys ja avoin vuoropuhelu oppilaitoksen ja opiskelijan välillä motivoi ja sitouttaa opiskelijan sekä antaa opiskelijalla voimaantumisen tunteen sekä edelleen koko oppilaitokselle mahdollisuuden yhdessä oppimiseen. Karlöf ym. toteavat, että yhdessäoppiminen ja innovointiprosessi ovat tärkeitä strategiatyössä. Ne toimivat pohjana toimiville päätöksille, organisaation yhtenäisyydelle ja tehokkuudelle.<sup>210</sup>

## **2.3 Opiskelijapalautteen tuloksia**

### **2.3.1 Positiivisen kehän synnyttäminen**

Palauttejärjestelmä sinällään ei ole itseisarvoinen, eikä tuloksia synny pelkällä palautteen tuottamisella<sup>211</sup>. Palautteen tuottaminen synnyttää kuitenkin tulosodotuksia. Ideaalissa tilanteessa oppilaitos tunnistaa, korjaa ja ratkaisee saamansa palautteen avulla opetusjärjestelyitä koskevia painotuksia ja virheitä. Sydänmaanlakan mukaan toimiva palautejärjestelmä mahdollistaa organisaation jatkuvan uudistumisen synnyttäen kaksikehäistä oppimista, jossa organisaatio ei pelkästään tuota palautetta, vaan myös pyrkii oppimaan saamastaan palautteesta ja muuttamaan toimintaansa<sup>212</sup>.

Tässä yhteydessä opiskelijapalautteen tuloksina tarkastellaan palautekulttuuria, inhimillisiä ja innovatiivisia vaikutuksia, jotka muodostavat vaikutusten kehän. Palautteen vaikuttamismahdollisuudet ovat yhteydessä oppilaitoksen kyseenalaistamista ja oppimista ilmentävään palautekulttuuriin. Se muodostaa kivijalan, jota vasten palautteen muut vaikutukset rakentuvat. Heikkilä ym. väittävät, että palautekulttuuri ehdollistaa tunnistamaan palautteeseen liittyvät käytännöt: organisaation kyvykkyys tuottaa palautetta, organisaation ja sen jäsenten valmiudet hyödyntää palautetta tai kasvattaa henkilökohtaisia valmiuksia<sup>213</sup>. Ruohotie ym. näkemyksen mukaan modernit johtamisteoriat korostavat ihmisen kehityspyrkimyksiä ympäristön mahdollisuuksien ja haasteiden tarjoamassa viitekehyksessä<sup>214</sup>. Jatkuva kehittyminen, kasvu ja oppiminen edellyttävät opiskelijalta erilaisia valmiuksia. Oppilaitoksen tehtävänä on nähty mm. opiskelijan yhteistyö- ja vuorovaikutusvalmiuksista huolehtiminen. Opiskelijan uudenlaisen asiantuntijuuden muodostumiseen vaikuttavat hänen motivaationsa,

---

<sup>210</sup> Karlöf ym. 2004, 162; Kaplan ym. 2004, 285.

<sup>211</sup> vrt. Ruohotie ym. 1999, 84.

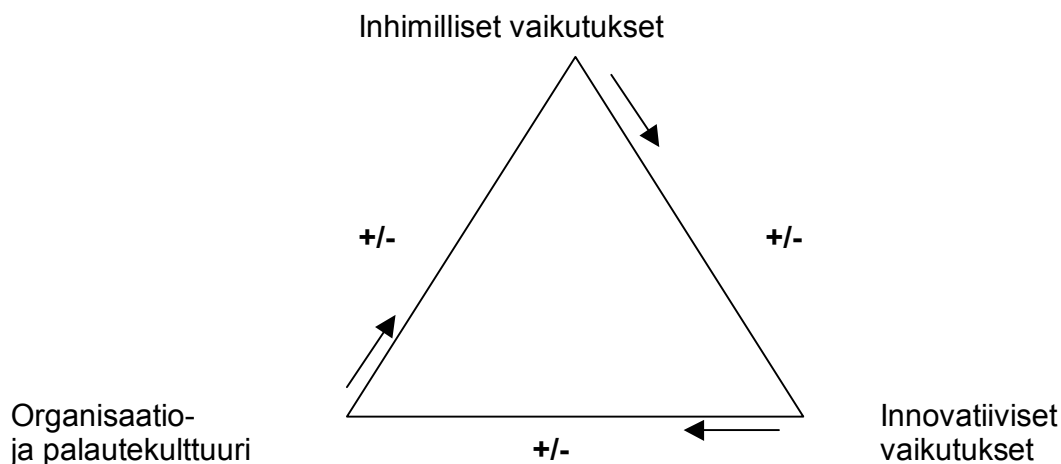
<sup>212</sup> Sydänmaanlakka 2002, 63.

<sup>213</sup> Heikkilä ym. 2005, 104.

<sup>214</sup> Ruohotie ym. 1999, 162–163.

sitoutumisensa sekä voimaantumisen tahto. Nämä inhimilliset vaikutukset mahdollistavat yksilökohtaisen vastuun syntymisen ja kasvamisen opiskelijassa.<sup>215</sup> Inhimillisten vaikutusten seurauksena syntyvät innovatiiviset ja luovat vaikutukset, uudet ongelmanratkaisut, jotka hyödyttävät koko oppilaitosta.

Opiskelijapalautteen tuloksista eli palautekulttuurista, inhimillisistä ja innovatiivisista vaikutuksista syntyy triangeli (kuvio 7), jossa jokainen osavaikutus positiivisena tai negatiivisena kertaantuu toisessa. Palauteprosessi parhaimmillaan toteutuu positiivisena kehänä. Opiskelijan mahdollisuus osallistua aitoon ongelmanratkaisuprosessiin perustuu oppilaitoksessa vallitsevaan organisaatio- ja palautekulttuuriin. Todellinen vaikuttamismahdollisuus sekä motivoi, sitouttaa että voimaannuttaa opiskelijan. Näiden inhimillisten vaikutusten seurauksena syntyvät innovatiiviset, luovat vaikutukset opetusjärjestelyihin. Toisessa ääripäässään vallitseva organisaatio- ja palautekulttuuri näivettää opiskelijan halun vaikuttamiseen, jonka tuloksena palautejärjestelmä toimii vaillinaisesti.



Kuvio 7 Opiskelijapalautteen tulosten triangeli.

### 2.3.2 Palautekulttuurin luominen ja vahvistaminen

Schein (1987) on todennut organisaatiokulttuurin ja johtamisen edustavan saman kolikon kääntöpuolia<sup>216</sup>. Opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksia opetusjärjestelyihin tai

<sup>215</sup> vrt. Helakorpi ym. 1996, 20–21; Argyris 2000, 38.

<sup>216</sup> Schein 1987, 9.

yleistä merkitystä oppilaitokselle ei voi ymmärtää ymmärtämättä palautteeseen ja sen käsittelyyn vaikuttavaa päätöksentekoa osana oppilaitosorganisaation kulttuuria.

Scheinin mukaan organisaatiokulttuuri kuvaa tietyn organisaation jäsenten yhteisten oletusten ja uskomusten syvintä ja tiedostamattominta tasoa. Se myös määrittelee organisaation mielikuvan organisaatiosta itsestään sekä organisaatiota ympäröivästä ympäristöstä. Organisaatiokulttuuri on se, mikä koetaan itsestäänselväksi. Koska organisaatiokulttuuri on ryhmäoppimisen tulos, se ”esiintyy” vain organisaatioissa tai ryhmässä, jolla on oma historiansa.<sup>217</sup>

Morgan tarkastelee organisaatiota miniyhteiskuntana, jossa on omat erityiset arvot, rituaalit, ideologiat ja uskomukset. Myös hän näkee kulttuurin selittyvän organisaation historialla. Morganin perustavaalaatua olevan havainnon mukaan on olennaisen tärkeää ymmärtää, että kulttuuri vaikuttaa organisaation käyttäytymiseen ja organisaatiomuutos on samalla sen kulttuurin muutosta. Kulttuuri on se tausta, jota vasten organisaation toimintaa tulee ymmärtää. Kulttuuri saattaa jopa olla ”se jokin”, yksittäinen tekijä, joka erottaa organisaation menestyksen tai epäonnistumisen valitsemallaan tiellä.<sup>218</sup>

Kaplanille ja Nortonille kulttuuri tarkoittaa tietyn organisaation toiminnalle tyypillisiä asenteita ja käyttäytymistapoja. Morganin tavoin he näkevät kulttuurin toiminnan esteenä tai mahdollisuutena. Monista poiketen he katsovat organisaation strategian määrittelevän kulttuurin tilan. Strategialla luodaan organisaation arvostamat kulttuuriset ominaisuudet kuten asiakaskeskeisyys, jatkuva laadun parantaminen, innovointi ja riskinotto, organisaation päämäärien ymmärtäminen ja vastuullisuus. Organisaatiossa vallitsevan kulttuurin tulee kyetä välittämään näitä arvoja.<sup>219</sup>

Juuti kuvaa organisaatiokulttuuria mm. yksilöiden uskomuksille, tulkinnoille ja kognitioille perustuvaksi ja historiallisen prosessin synnyttämäksi. Organisaatiokulttuurin sanotaan olevan pysyvä ja vastustavan muutoksia. Mitä suuremmasta organisaatiosta on kyse, sitä todennäköisemmin sen eri yksiköissä vallitsee erilainen organisaatiokulttuuri. Organisaatiokulttuuria pidetään myös normatiivisena käsitteenä, koska se kertoo

---

<sup>217</sup> Schein 1987, 24–27.

<sup>218</sup> Morgan 1997, 111–113, 122–127, 132.

<sup>219</sup> Kaplan ym. 2004, 275–278.

organisaatiossa vallitsevat arvot ja normit sekä osoittaa sen mukaiset, hyväksytyt toimintatavat.<sup>220</sup>

Opiskelijan motivaatio, sitoutuminen ja jatkuva voimaantuminen sekä innovatiivinen palautteen tuottaminen edellyttävät tasaiseksi kasvupohjaiseen kehitystä tukevan organisaatio- ja palautekulttuurin. Palautteen vaikuttamismahdollisuudet ovat yhteydessä oppilaitoksen kyseenalaistamista ja oppimista ilmentävään palautekulttuuriin. Scheinin termin kyse on opiskelijan sosiaalistumisesta tietyn oppilaitoksen palautekulttuuriin. Sosiaalistumisessa on kyse optimaalisen tason löytämisestä, jossa ääripäitä edustavat alisosiaalistuminen (opiskelija ei opi oppilaitoksen palautekulttuuria) ja ylisosiaalistuminen (opiskelijan täydellinen mukautuminen oppilaitoksen palautekulttuuriin). Molemmissa ääritilanteissa oppilaitos menettää opiskelijan palaute-innovaatiot ja herkkyyden reagoida ympäristön toimintaan.<sup>221</sup>

Erik Allardt ja Pentti Sydänmaanlakka listaavat palautekulttuurin koostuvan mm. avoimuudesta, luottamuksesta, toisten kunnioittamisesta, me-hengestä, kannustamisesta ja tukemisesta. Palautekulttuuri korostaa jatkuvaa oppimista ja tietojen, taitojen sekä toimintamuotojen siirtämistä toisille.<sup>222</sup> Palautekulttuuri edellyttää yhteisesti jaettuja arvoja. Oppilaitosorganisaation tapa kohdata opiskelijapalaute perustuu pitkälti organisaation kognitiivisiin rakenteisiin sekä organisaation historialliseen perimään. Kohtaamistavat rakentuvat näin vallitsevan palautenormin ympärille.

Voimaantuva oppilaitos näkee palautteen organisaation jatkuvan kehittymisen voimavarana, jolla on vahva kytkentä oppilaitoksen palautekulttuuriin. Palautekulttuuri on omaksunut toimintakäytännön, jossa pienikin palaute nähdään oppimistilanteena sekä yksilön kasvulle että organisatoriselle kehittymiselle. Palautekulttuuri myös totuttaa yksilöt tietyn tyyppiseen palautteeseen. Mikäli palautekulttuurissa on omaksuttu kielteisen palautteen kulttuuri, yksilö ei edes odota saavansa myönteistä palautetta.<sup>223</sup>

Oppilaitoksen kyvyttömyys tai haluttomuus luopua rutiininomaisista käytännöistä estävät uuden tiedon luomisen. Ruohotie käyttää kielikuvaa ”symbolinen innovaatio” vallitsevasta

---

<sup>220</sup> Juuti 2006, 237, 243.

<sup>221</sup> vrt. Schein 1987, 58–59.

<sup>222</sup> vrt. Allardt 1985, 78; Sydänmaanlakka 2002, 63.

<sup>223</sup> vrt. Heikkilä ym. 2005, 104–105, 107.

kulttuurista, jossa ”luodaan katteettomasti tehokas kuva halusta uudistua”<sup>224</sup>. Tapoihinsa urautunut oppilaitos pyrkiikin pitäytymään vanhoissa kaavoissaan. Aula onkin sitä mieltä, että ”suljetulla ja luutuneella” modernin ajan organisaatiolla ei voi olla – ainakaan kovin moniulotteisena – attraktoria. Tällaisessa organisaation päätöksentekokulttuurissa asiat tehdään siten kuin ne on aina tehty.<sup>225</sup>

Organisaation arvot nousevat sen kulttuurisesta perimästä. Oppilaitoksen päätöksentekoon liittyvät signaalit palautteen käsittelystä välittyvät useimmiten myös opiskelijoille. Signaalit paljastavat, missä määrin oppilaitoksen päätöksenteossa halutaan käyttää opiskelijoiden antamaa palautetta ja missä määrin annettua palautetta arvostetaan.<sup>226</sup> Palautteen kerääminen on oppilaitoksen puolelta osoitus siitä, että oppilaitos haluaa opiskelijat mukaan päätöksentekoon<sup>227</sup>. Oppilaitoksen palautekulttuurin tulee kannustaa palautteen antamista. Opiskelijalle merkityksellistä on myös se, että palaute käsitellään sen sisällön perusteella, eikä sen perusteella, kuka palautetta on antanut.<sup>228</sup>

Kuten Juha Vartola kulttuuria koskevissa pohdinnoissaan muistuttaa, yhden käsitteen alle kytkeytyy useita erilaisia elementtejä<sup>229</sup>. Oppivaa organisaatiota on luokiteltu monin eri tavoin. Luovuuden ja innovatiivisuuden kanavoiminen oppilaitoksen käyttövaraksi edellyttää otollisia olosuhteita ja yhteensopivaa kulttuuria. Senge määrittelee oppivan organisaation (*learning organization*) lainalaisuuksia viidellä ulottuvuudella. Kaksi ensimmäistä ulottuvuutta koskevat oppivan organisaation yksilölle asettamia oppimisen ja kehittymisen vaatimuksia.

(1) Henkilökohtaisten kykyjen (*personal mastery*) hyödyntäminen osana organisaatiota ja sen oppimista on merkityksellistä<sup>230</sup>. Oppilaitoksen palautekulttuuri vahvistaa henkilökohtaisten kykyjen hyödyntämistä. Samalla, kun oppilaitos oppii saamastaan palautteesta ja arvioinnista, se tukee myös opiskelijan henkilökohtaista kasvua ja voimaantumisen tunnetta. Vastuu kasvattaa ja sitouttaa myös opiskelijan oppilaitoksen

---

<sup>224</sup> Ruohotie 1998b, 110.

<sup>225</sup> Aula 2000, 68.

<sup>226</sup> vrt. Karlöf ym. 2004, 160.

<sup>227</sup> vrt. Karlöf ym. 2004, 161.

<sup>228</sup> vrt. Karlöf ym. 2004, 161.

<sup>229</sup> Vartola 2005, 125.

<sup>230</sup> Senge 1990, 139.

kehittämistoimintaan sekä ”pakottaa” oppilaitoksen kriittiseen, oman toiminnan reflektointiin.

(2) Organisaation sisäisten mallien (*mental models*) tulisi sisältää niin uusien taitojen oppimista ja luovaa ongelmanratkaisua kuin niiden käyttöön aktivoimista. Sisäiset mallit korostavat avointa toimintakulttuuria, jossa ajatuksilla ja mielipiteillä on lupa tulla julki<sup>231</sup>.

Kaksi seuraavaa ulottuvuutta ovat edellytyksiä yksilöiden väliseen oppimiseen ja vuorovaikutukseen.

(3) Säilyäkseen muuttuvassa toimintaympäristössä oppivalla organisaatiolla tulee olla yhteiset tavoitteet ja päämäärät (*shared vision*)<sup>232</sup>. Oppilaitoksen ja opiskelijoiden tavoitteet ovat yhteisiä: opetuksen ja opetusjärjestelyiden kehittäminen kaikkia hyödyttävällä, mielekkäällä tavalla. Yhteinen näkemys syntyy vain avoimella vuorovaikutuksella ja yhteisellä tulkinnalla tavoitteista.

(4) Koordinoitu toiminta ja innovatiivisuus ovat luonnollisia seurauksia tiimioppimiselle (*team learning*). Tiimioppimiseen sisältyy myös yhteinen jaettu kieli ja keskustelu.<sup>233</sup> Opiskelijapalautteen kerääminen on hyvä alku, mutta vasta puolet tavoitetilasta. Koska palaute on dialogia ja vuorovaikutusta, edellyttää se kaksisuuntaisuutta. Hyvin koordinoitulla toiminnalla ja tulkintarohkeudella palaute pystytään kanavoimaan oppilaitoksen kehitysvahvuudeksi.

Sengen viides ulottuvuus (*fifth discipline*), systeeminen ajattelu (*systems thinking*) integroi kaikki edelliset yhteen. Systeemisessä ajattelussa jokainen opiskelija on osa oppilaitoksen kokonaisuutta ja vaikuttaa näin omalta osaltaan sen toimintaan ja tulokseen. Koko organisaation oppiminen ja kehittyminen edellyttää kokonaisuuden ja järjestelmän hahmottamista. Organisaatio on enemmän kuin osiensa summa<sup>234 235</sup>.

Helakorpi ym. argumentoivat vahvasti oppivan organisaation puolesta. Heidän näkemyksensä mukaan nimenomaan oppiva organisaatio on auttanut oppilaitoksia

---

<sup>231</sup> Senge 1990, 174, 186. Heikkilä ym. (2005, 107) tunnistavat samat ominaisuudet myös voimaantuneessa organisaatiossa. Palautetta opetellaan ja opitaan antamaan. Palaute vie organisaatiota eteenpäin.

<sup>232</sup> Senge 1990, 206.

<sup>233</sup> Senge 1990, 236–237.

<sup>234</sup> vrt. myös Argyris ym. 1978, 9.

<sup>235</sup> Senge 1990, 12.

”työstämään sosiaalisia puolustusmekanismeja kypsällä tavalla”, ja jatkavat, että sen ansiosta oppilaitoksissa puhaltavat uudet yhteisen oppimisen ja kehittymisen tuulet.<sup>236</sup> Oppiva organisaatio mahdollistaa organisaation jäsenten asiantuntijuuden kehittymisen ja hyödyntämisen ja antaa palautekulttuurille välineet yhteiseen toimintaan.

Senge itse näkee oppivan organisaation organisoitumistapana, mitä se epäilemättä onkin<sup>237</sup>. Sengen oppivan organisaation ulottuvuuksia voidaan tilanteen ja tarkastelutavan mukaan pitää myös palautekulttuurin arvoperustaa ohjaavina tekijöinä. Oppivan organisaation ulottuvuudet ovat organisaation systeemisiä, syvälle juurtuneita ominaisuuksia. Jos organisaatio haluaa olla oppiva, myös sen palautekulttuurin tulee ilmentää henkilökohtaisten kykyjen arvostamista, sisäisiä malleja uuden oppimiselle ja luovalle ongelmanratkaisulle, yhteisiä arvoja ja näkemyksiä tulevasta, innovatiivista ilmapiiriä sekä tätä korostavaa erityistä systeemistä ajattelutapaa. Myös Ojala on havainnut, että oppiva organisaatio on käsitteenä monitieteellinen, myös kulttuurinen<sup>238</sup>.

Oppilaitoksessa vallitseva keskusteluperinne eli tapa, jolla palautedialogia käydään, vaikuttaa merkittävästi opiskelijoiden ja oppilaitoksen väliseen vuoropuheluun<sup>239</sup>. Oppilaitoksen palautekulttuuri vaikuttaa opiskelijoiden toimintaan, joka puolestaan vaikuttaa oppilaitoksen palautekulttuuriin. Palautekulttuuri voi vaikuttaa opiskelijan palautteenantokäyttäytymiseen ärsykkeenä. Ilkka Piiraisen mukaan palautekulttuuri joko rajoittaa palautteen antamista tai palautekulttuuri kannustaa sen antamiseen.<sup>240</sup> Palautekulttuurin luominen ja vahvistaminen edellyttävät systemaattista ja pitkäjänteistä työtä. Työn haasteena on opiskelijan aloitteellisuuden aktivoiminen ja aktiivisena pitäminen<sup>241</sup>.

---

<sup>236</sup> Helakorpi ym. 1996, 95–96.

<sup>237</sup> Senge 1997, 5, 14.

<sup>238</sup> Ojala 1996, 135–137.

<sup>239</sup> vrt. Aarrevaara ym. 2007, 19.

<sup>240</sup> vrt. Piirainen 1996, 45, 48.

<sup>241</sup> vrt. Miettinen 2000, 191.



### 2.3.3 Inhimilliset vaikutukset

#### *Motivaatio*

Ruohotie taustoittaa motivaation ymmärtämistä erottamalla siihen liittyvät kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset rakenteet. Kognitio on yleiskäsite tiedostamiselle, jäsentämiselle ja kyvyllä hankkia tietoa. Havainnot, ymmärrys, ajattelu ja päättely kuvaavat kognitiivisia rakenteita. Affektit ovat tunteita. Affektiivisia rakenteita ovat mm. tunteet ja mielialat. Konaatiot ovat mentaalista toimintaa suuntaavia prosesseja. Halu, tahto ja määrätietoinen pyrkimys luonnehtivat konatiivisia rakenteita.<sup>242</sup>

Palautteen taustalla voidaan nähdä kognitiivisia, affektiivisia ja konatiivisia rakenteita. Kognitiivisia rakenteita ovat opetusjärjestelyitä koskevien kehittämistarpeiden havaitseminen ja ymmärtäminen. Affektiivisia rakenteita edustaa opiskelijan opetusjärjestelyihin kohdistuva tunnereaktio: jotain tulisi opetusjärjestelyille tehdä. Konatiiviset rakenteet puolestaan viittaavat opiskelijan haluun toimia opetusjärjestelyiden kehittämiseksi eli antaa palautetta.<sup>243</sup> Halu toimia, itsensä toteuttaminen, tunnustuksen ja arvostuksen tavoittelu sekä vastuunottaminen omasta oppimisestaan, ovat opiskelijan motiiveja.

Motiivi on Åbergin määritelmän mukaan vaikutin, joka saa pyrkimään tiettyyn päämäärään<sup>244</sup>. Motivoitunutta käytöstä voidaan luonnehtia päämäärähakuiseksi ja tarkoituksenmukaiseksi, vapaaehtoiseksi ja yksilön kontrolloiduksi oman tahdon alaiseksi toiminnaksi<sup>245</sup>. Opiskelijalla tuo motiivi on halu vaikuttaa palautteen avulla oppilaitoksen opetusjärjestelyihin. Esimerkiksi tavoiteteoria (*goal-setting theory*) korostaa, että organisaation jäsenen saavutettavissa olevat tavoitteet lisäävät motivaatiota<sup>246</sup>. Opiskelijan palautteen antamista koskevan motivaation ylläpitäminen edellyttää oppilaitoksen puolelta palautteen tulosodotusten täyttämistä<sup>247</sup>. Opiskelijapalautteella on oltava operationaalista merkitystä ja todellisia vaikutuksia oppilaitoksen opetusjärjestelyitä koskevalle päätöksenteolle palautemotivaation ylläpitämiseksi.

---

<sup>242</sup> Ruohotie 2000, 75–76.

<sup>243</sup> vrt. Ruohotie 1998a, 31; Vedung 2000, 270; Helakorpi 2005, 74.

<sup>244</sup> Åberg 1999, 151.

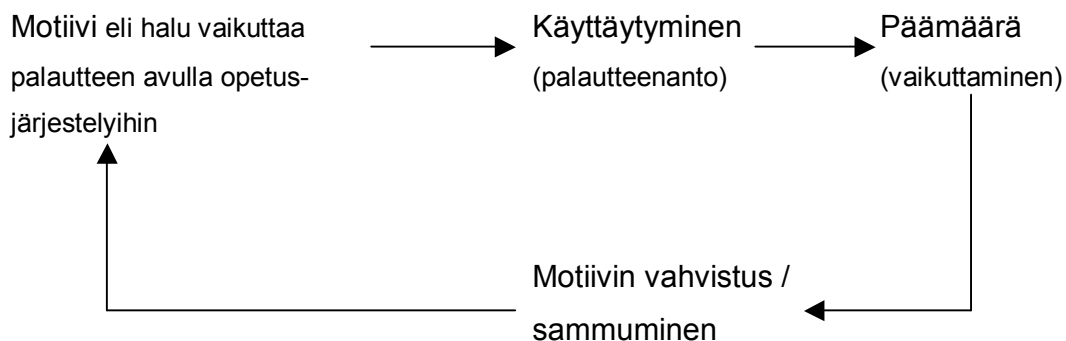
<sup>245</sup> Juuti 2006, 37.

<sup>246</sup> Åberg 1999, 152.

<sup>247</sup> vrt. Ruohotie 1998a, 34.

Ruohotie tarkastelee motivaatiota osana oppimisen itsesäätelyä, jonka hän määrittelee oman toiminnan tietoisena ja kriittisenä tarkasteluna. Päämäärähakuisuus, arvot, uskomukset ja odotukset ovat osa motivaatiota. Yksilö on Ruohotien mukaan nähtävä aktiivisena, tavoitteisiin suuntaavana, mutta myös palautehakuisena, ympäristöstään ja itsestään kiinnostuneena. Motivaatio edistää myös toimintaan sitoutumista.<sup>248</sup>

Juuti luonnehtii motivaatiota *toimintavireytenä* eli palautetoiminnan energian lähteenä. Se voidaan mieltää myös suuntana, jolloin viitataan motivoituneen toiminnan *päämääräsuuntautuneisuuteen*. Lisäksi motivaatiolla on *systeemiominaisuus*. Systeemiominaisuus voidaan ymmärtää opiskelijan ja hänen oppilaitosympäristönsä välisenä jatkuvana vuorovaikutusprosessina, jolla on taipumus joko vahvistaa tai sammuttaa palautteen antamista samalla ohjaten reaktioillaan palautteen suuntaa.<sup>249</sup> Em. motivaatiokomponenteista muodostuu kuvion 8 kaltainen opiskelijan motivaatioprosessi:



**Kuvio 8 Opiskelijan motivaatioprosessi. Mukaillen Juutin kuvaamasta motivaatioprosessista. (Juuti 2006, 38).**

Ruohotie ym. toteavatkin palautteenantamiseen liittyvän käyttäytymisen jatkuvan, mikäli palaute johtaa yksilön kannalta myönteisiin seurauksiin eli aikaansaa päämäärän suunnassa toivottavia vaikutuksia. Palautekäyttäytyminen puolestaan sammuu tai vähenee, jos se ei yksilön kannalta johda mihinkään tai sillä on kielteisiä seurauksia.<sup>250</sup>

<sup>248</sup> Ruohotie 2000, 75, 90.

<sup>249</sup> vrt. Juuti 2006, 37–38.

<sup>250</sup> vrt. Ruohotie ym. 1999, 87; myös Repo ym. 1995, 14.

## *Sitoutuminen*

Heikkilöiden mukaan sitoutuminen on voimaantuneen organisaation ydinprosessi. Yksilöiden osalta se tarkoittaa sitoutumisen astetta, kohteita, laajuutta ja vastavuoroisuutta. Voimaantuneen organisaation sitoutuminen on totaalista ja kokonaisvaltaista. Sitoutuminen on omien prosessien omistajuutta.<sup>251</sup>

Anna-Maija Lämsä määrittelee yleisellä tasolla sitoutumisen psykologisena liitännänä yksilön ja sitoutumisen kohteen välillä. Parhaimmillaan sitoutumista voidaan kuvata ”sytymisenä”, sisäisenä palona, innokkuutena ja tehokkuutena. Sitoutuminen voidaan liittää kolmeen keskeiseen ominaisuuteen: sitoutumisen kohde, sitoutumisen luonne ja sitoutumisen voimakkuus.<sup>252</sup>

Sitoutumisen kohteita voi olla useita yhtä aikaa ja tilanteesta riippuen. Arvoperustan ja asiantuntijuuden voimakkuus suuntaavat sitoutumista enemmän oman asiantuntijuuden kehittämiseen kuin organisaatioon. Lämsän näkemys on, että organisaation on tunnistettava yksilön sitoutumisen kohde, mutta myös sitoutumisen ylläpitämiseksi ja vahvistamiseksi kyettävä vaikuttamaan kohteeseen. Konteksti ratkaisee yksilötasolla sitoutumisen tarkoituksenmukaisuuden.<sup>253</sup>

Sitoutumisen luonnetta voidaan tarkastella jatkuvuuden, normatiivisuuden ja tunteiden näkökulmasta. Palautteen antamisen hyödylliseksi ja tarpeelliseksi kokeva opiskelija on halukas sitoutumaan jatkuvasti palautteen antamiseen. Normatiivinen sitoutuminen puolestaan ohjaa opiskelijan noudattamaan palautteen antamista koskevia yhteisöllisiä ja kulttuurisia normeja, ohjeita ja sääntöjä. Normatiivinen sitoutuminen edellyttää kuitenkin opiskelijan kokevan muodollisten normien noudattamisen hyvänä ja tavoiteltavana. Sitoutumisen luonnetta kuvattaessa syvimpänä sitoutumisen muotona pidetään tunteisiin pohjautuvaa sitoutumista. Sitoutumisen kohteeseen suhtaudutaan intohimoisesti ja kutsumuksella.<sup>254</sup>

---

<sup>251</sup> Heikkilä ym. 2005, 311.

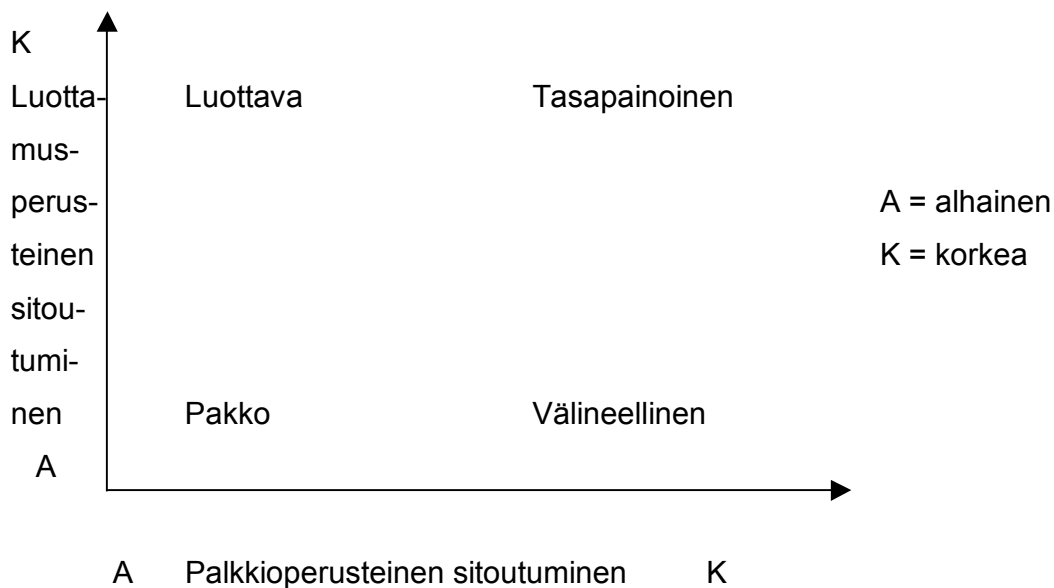
<sup>252</sup> Lämsä 2005, 29.

<sup>253</sup> Lämsä 2005, 29–30; myös Heikkilä ym. 2005, 314.

<sup>254</sup> vrt. Heikkilä ym. 2005, 313–314; Lämsä 2005, 29–30.

Anna-Maija Lämsän ja Taina Savolaisen luomassa sitoutumisen mallissa<sup>255</sup> sitoutuminen on jaettu palkkio- ja luottamusperusteiseen sitoutumiseen (kuvio 9). Mallin mukaan pakkoon perustuva sitoutuminen on vaihtoehdotonta ja tilanteeseen alistuvaa tai ääritilanteessa palkkioihin perustuvaa ahneutta. Palkkioperusteinen sitoutuminen perustuu palkitsemisen mahdollisuuteen. Palkkiot voivat olla aineellisia, sosiaalisia ja psykologisia.<sup>256</sup> Oikein suunnattu opiskelijapalaute tuottaa sitoutumisen lisäksi arvostusta, asiantuntijuutta, osallisuutta sekä voimaantumisen tunnetta.

Luottamusperusteinen sitoutuminen perustuu yhteisöllisiin, moraalisiin ja tunneperäisiin arvoihin. Moraalinen sitoutuminen saa opiskelijan velvollisuudentunnosta osallistumaan palautteenantoon, mutta äärimuodossaan korkea luottamusperusteinen sitoutuminen on naiiviutta, jolloin opiskelija ei kykene reflektomaan palautteessaan oppilaitoksen asettamia tavoitteita, käytänteitä eikä toimintatapoja ja omia vaikuttamis-mahdollisuuksiaan.<sup>257</sup> Luottamusperusteisen sitoutumisen puute saattaa kieliä oppilaitoksen vajavaisesta tiedottamisesta, arvopluralismista tai selkiytymättömästä palautekäytännöstä.



**Kuvio 9 Sitoutumisen nelikenttä. (Lämsä & Savolainen 2000, 303).**

Sitoutumisen näkökulmasta opiskelijan luottamuksen (positiivinen) kehittyminen oppilaitokseen ja sen johdonmukaisuuteen palautteenkäsittelyprosessissa on

<sup>255</sup> Lämsä & Savolainen 2000, 303.

<sup>256</sup> Lämsä 2005, 30.

<sup>257</sup> vrt. Lämsä 2005, 30–31.

ehdottoman tärkeää. Sitoutumisen jatkuvuus edellyttää paitsi ”palkkioiden” saamista, myös johdonmukaisuutta. Lämsä väittääkin, että toiminnan ennustettavuus ja tiedon lisääminen edistävät luottamuksen ja sitoutumisen kehittämistä. Ne eivät paitsi tue opiskelijan voimaantumista oman oppimisympäristönsä kehittäjänä, vaan antavat mahdollisuuden oppilaitoksen puolelta oppia ennakoimaan opiskelijoiden virallisia ja epävirallisia odotuksia ja toiveita.<sup>258</sup> Positiivinen kehä vahvistuu yhteisinä kokemuksina ja vuoropuheluna. Tarpeettomana ei voida pitää muistutusta siitä, että sitoutuminen on vastavuoroinen suhde opiskelijan ja oppilaitoksen välillä<sup>259</sup>: kun opiskelija vuorollaan antaa, tulee hänen vuorollaan olla myös saaja.

Åberg toteaa sitoutumisen tarkoittavan, että hyväksymänsä tavoitteen saavuttamiseksi opiskelija on valmis panostamaan tavoitteen saavuttamiseksi. Mitä suurempi mahdollisuus opiskelijalla on palautteen avulla vaikuttaa opetusjärjestelyihin, sitä vahvempi sitoutuminen syntyy.<sup>260</sup> Sitoutuminen voidaan ymmärtää opiskelijan palauteprosessin omistajuutena, haluna omien tavoitteiden ohjailuun ja aktiiviseen osallistumiseen.<sup>261</sup> Opiskelijan tulisi ymmärtää palautteen antamiseen ja palautteen sisältöön liittyvä kokonaisuus osana oppilaitoskokonaisuutta ja sen päätöksentekoa. Helakorpi ym. jopa väittävät, että sitoutuminen auttaa uusien ja vaihtoehtoisten toimintamuotojen löytämisessä, mutta lisäksi tukee osapuolia yhteisten tavoitteiden saavuttamisessa<sup>262</sup>.

### *Empowerment*

Luova aikaansaannos kuten palaute saattaa olla antajalleen merkittävä oppimiskokemus. Luovuus määritellään usein yksilön subjektiiviseksi ominaisuudeksi. Luovuutta yhteiskunnallisempänä terminä on pidetty empowermentiä.<sup>263</sup> Empowerment on käännetty toimintakykyistymisenä, voimistumisena, voimaannuttamisena, vahvistumisena, valtautumisena ja valtauttamisena sekä väkevöitymisenä. Åberg arvostelee erityisesti suomennosta ”valtuuttaminen”, joka hänen mukaan kuvaan

---

<sup>258</sup> vrt. Lämsä 2005, 30–31.

<sup>259</sup> vrt. Lämsä 2005, 32.

<sup>260</sup> vrt. Åberg 1999, 153; Kauppinen 2002, 27.

<sup>261</sup> vrt. Helakorpi ym. 1996, 116.

<sup>262</sup> Helakorpi ym. 1996, 23.

<sup>263</sup> Antikainen ym. 2000, 312.

huonosti yksilöstä kumpuavan voiman yhtäaikaista heräämistä, vahvistumista ja suuntautumista<sup>264</sup>.

Empowermentin keskeinen sisältö on osallistumisessa. Antikainen ym. pitävät valtautumisen ilmausta onnistuneena, sillä se tuo esille sen kaksi toisiinsa liittyvää puolta: toisaalta muutoksen yksilössä ja toisaalta osallistumisen kautta muuttuvassa ympäristössä<sup>265</sup>. Opiskelijan valtautuminen opiskelijapalautteella voidaan nähdä yksilöllisten pätevyyksien muodostumisena, aktiivisena opiskelijatoimintana, kriittisen tietoisuuden kehittymisenä ja opiskelijatovereista erottautumisena<sup>266</sup>.

Ruohotie ym.<sup>267</sup> näkevät empowermentin sellaisten esteiden poistamisena, jotka estävät toiminnan ihanteellisen tehokkuuden. Empowerment tarkoittaa opiskelijoiden valtaa päättää ja toimia. Empowerment korostaa valinnanvapautta ja itsenäisyyttä tilanteen määrittämässä rajoissa.<sup>268</sup> Spontaani ja itseohjautuva valtautuminen edellyttää samaa kieltä viestivää organisaatorakennetta, johtamistapaa ja opiskeluolosuhteita. Valtauttava oppilaitos kohtaa opiskelijan tasavertaisena omaa elämäänsä hahmottavana ja hallitsevana yksilönä<sup>269</sup>. Heikkilöiden empowerment viestii konstruktivismia, jossa opiskelijaa toisaalta koulutetaan ja rohkaistaan ottamaan vastuuta omasta kehittymisestään antamalla hänelle vaikuttamismahdollisuus ja toisaalta opiskelija uskaltaa olla rohkeampi oman toimintansa ohjaaja. Empowerment on opiskelijan autonomiaa.<sup>270</sup>

Opiskelijan valtautumisen ja opiskelijapalautteen vaikuttavuutta tarkasteltaessa huomio voidaan keskittää neljään opiskelijan vallankäyttömahdollisuutta laajentavaan elementtiin: (1) kontaktien määrään, (2) asiantuntijuuteen, (3) yhteistyöhön ja (4) osallisuuteen.

(1) Runsas ja monipuolinen kontaktiverkosto edustaa opiskelijalle samanaikaisesti laajaa kommunikointiverkon syntymistä, mutta myös pääsyä uusille tietolähteille. Mitä laajempi kontaktiverkosto, sitä enemmän opiskelija kykenee (uuden) informaation tuottamiseen.

---

<sup>264</sup> Åberg 2000, 88.

<sup>265</sup> vrt. Antikainen 1996, 253; Antikainen ym. 2000, 312; myös Hätönen ym. 2006, 16.

<sup>266</sup> vrt. Antikainen ym. 2000, 315.

<sup>267</sup> Ruohotie ym. 1999, 162.

<sup>268</sup> vrt. Ruohotie ym. 1999, 162.

<sup>269</sup> vrt. Heikkilä ym. 2005, 14.

<sup>270</sup> Heikkilä & Heikkilä 2001, 297.

Mitä enemmän informaatiota, sitä suurempi luottamus opiskelijaan oman opiskeluympäristönsä kehittäjänä syntyy<sup>271</sup>. Yhden yksittäisen opiskelijan palaute poluttuu osaksi suurempaa merkitysten verkkoa. Verkostoyhteiskunta luo opiskelijallekin uusia sosiaalisia rooleja.

(2) Heikkilä ym. näkevät asiantuntijuuden roolin kehittymisen monivaiheisena prosessina. Asiantuntija on se, joka hallitsee jonkun spesifin alueen muita paremmin ja luotettavammin<sup>272</sup>. Sari Puustinen nostaa esille asiantuntijuuden vastapooliksi nostetun vasta-asiantuntijuuden käsitteen. Vasta-asiantuntijuudelta puuttuu institutionaalisten rakenteiden tuoma tuki ja asiantuntijuuden painoarvo.<sup>273</sup> Opiskelijan asiantuntijuus onkin usein vasta-asiantuntijuutta, jossa näkemykset opetusjärjestelyiden kehittämisestä perustuvat oppilaitoksen päätöksentekijästä poikkeavaan näkökulmaan asiasta. Mezirow tulkitsee kysymyksen asiaa tarkastelevan viitekehyydeksi ja odotustottumuksiksi<sup>274</sup>. Valtautuminen ja asiantuntijuus syntyvät niistä tehtävistä, joita ainoastaan opiskelijat voivat suorittaa. Positiivinen kehä synnyttää arvostusta. Asiantuntijuutta on kehitettävä uuteen ja luovaan suuntaan.<sup>275</sup> Asiantuntijuuden synnyttämä valta tuo vapautta, mutta samalla vapaus tuo opiskelijalle myös vastuuta. Lausuttuun tulee voida sitoutua. Asiantuntijuuteen sisältyvää luottamusta on uudistettava ja ylläpidettävä koko ajan.

(3) Simonin mukaan päätöksenteko organisaatiossa ei ole vain yhden yksilön päässä tapahtuva prosessi: toisen yksilön tuotoksesta tulee alkupääoma toiselle<sup>276</sup>. Opiskelijan voima syntyy asiantuntijuudesta ja informaatiosta, joka yhteistyössä opiskelijakollegoiden ja oppilaitoksen kanssa kasvaa. Jatkuva muutos syntyy ja hallitaan lisääntyvällä keskinäisellä yhteistyöllä.

(4) Valtautuminen ja voimaantuminen tarkoittavat myös osallisuutta ja osallistumista. Opiskelijapalautteen vaikuttavuuden kannalta voimaantuminen edellyttää aitoja, tasavertaisia vaikuttamismahdollisuuksia. Pysyäkseen aktiivisena ja jatkuvana edellyttää valtautuminen, kuten motivaatio ja sitoutuminenkin, vahvistavia käytäntöjä, joita ilman se sammuu tai kääntyy voimattomuudeksi (*powerlessness*).

---

<sup>271</sup> vrt. Heikkilä ym. 2005, 20–21; vrt. myös Hatch 1997, 285–286.

<sup>272</sup> Heikkilä ym. 2005, 20–21.

<sup>273</sup> Puustinen 2002, 238.

<sup>274</sup> Mezirow 1995, 17.

<sup>275</sup> vrt. Heikkilä ym. 2005, 20–21; vrt. myös Panasuk & LeBaron 2000, 358; Ojala 1996, 35; Hatch 1997, 286.

<sup>276</sup> vrt. Simon 1982, 31; Heikkilä ym. 2005, 21.

Powerlessness voidaan kääntää voimattomuutena, avuttomuutena, kykenemättömyytenä ja tehottomuutena<sup>277</sup>. Voimattomuuden tunne kohtaa opiskelijan usein toistuvassa tilanteessa, jossa palautetta kerätään ja opiskelija kokee, ettei hänen asiantuntemustaan tai yhteistyöhalukkuuttaan oteta huomioon, vaan se toistuvasti sivuutetaan päätöksenteossa. Voimattomuuden tunne liittyy usein opiskelijan vähäiseen vaikutusvaltaan, vajavaiseen tietoon oppilaitosorganisaation toiminnasta sekä puutteelliseen tietoisuuteen omista vaikutusmahdollisuuksista ja oikeuksista<sup>278</sup>.

Uusikylä ja Atjonen kuvaama flow-kokemus asettuu motivoitumisen, sitoutumisen ja voimaantumisen sekä luovuuden välille. Flow-kokemuksen idea on heidän mukaansa yksilön sisäisen elämän kontrollissa, siinä, että hän kohdistaa henkistä energiaansa tavoitteellisesti ja tietoisesti merkitykselliseen toimintaan. Flow-kokemuksen piirteitä ovat mm. toiminnan tavoitteellisuus, voimaantuminen, kontrolli, motivoituneisuus ja sitoutuminen. Tietoisuuden suuntaaminen on yhtä aikaa niin älyllinen ja tunteellinen kuin tahdonvoiman aikaansaannos. ”Luovan onnellisuuden” tila syntyy palkkiona ponnisteluista.<sup>279</sup>

Opiskelijapalautteen inhimilliset vaikutukset motivaationa ja sitoutumisena sekä voimavarojen vapauttamisena ja voimaantumisena luovat positiivista oppimiskehää ja vankistavat osaltaan oppilaitoksen palautekulttuurin pohjaa. Voimaannuttava palaute tukee niin opiskelijan kuin oppilaitoksen itseohjautumista, päätöksentekoa sekä muutoksen hallintaa ja uuden luomista<sup>280</sup>. Ruohotien näkemys on, että voimaantumisen ja innovaatioiden toteuttamisen välillä on selkeä yhteys<sup>281</sup>.

### 2.3.4 Innovatiiviset vaikutukset

Michael Polanyin 1960-luvulla tekemä havainto inhimillisen tiedon kahtiajakautumisesta hiljaiseen (*tacit*) ja havaittavaan (*explicit*) tietoon loi pohjan Nonakan ja Takeuchin myöhemmin 1990-luvulla kehittämälle organisaation tiedonluontiteorialle<sup>282</sup>. Tiedonluontiteorian mukaan uutta tietoa saavutetaan tilanteessa, jossa opiskelijan

---

<sup>277</sup> Ketola, Kovasin & Suominen 1995, 85; Heikkilä ym. 2005, 15. Heikkilä ym. käyttävät termiä muodossa ”powerless”, joka sananmukaisesti tarkoittaa voimatonta. ”Powerlessness” puolestaan käännetään voimattomuutena.

<sup>278</sup> vrt. Ketola ym. 1995, 86; vrt. myös Senge 1990, 340.

<sup>279</sup> Uusikylä ym. 2005, 138–139.

<sup>280</sup> vrt. Hätönen ym. 2006, 27.

<sup>281</sup> Ruohotie 2000, 299.

<sup>282</sup> mm. Nonaka ym. 1995, 59–60; Kautto-Koivula 2000, 132–133.



palautteena antama hiljainen tieto muuttuu näkyväksi ja näkyvä sisäistetään jälleen oppilaitoksen opiskelijapalautetta koskevan päätöksen jälkeen hiljaiseksi tiedoksi. Hiljaisen tiedon muuttuminen jaetuksi, yhteiseksi tiedoksi, on samalla piste, jolloin oppilaitokseen syntyy uutta tietopääomaa.<sup>283</sup> Hiljaisen tiedon myötä oppilaitos ei ole vain palautetta prosessoiva organisaatio, vaan elävä organismi<sup>284</sup>. Opiskelijoilla oleva hiljainen tieto on ohjattava oppilaitoksen tietopääomaksi<sup>285</sup>. Hiljainen tieto kasvaa, kun tieto pääsee käyttöön sosiaalisessa kanssakäymisessä ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa<sup>286</sup>. Hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen edellyttää yhteistä tulkintaa.

Innovatiivisella tarkoitetaan uutta tai uutuutta. Innovatiivisuus liitetään luovuuteen. Konstruktivistisen ajattelun mukaan opiskelija ei ole koskaan passiivinen vastaanottaja, vaan aktiivinen osallistuja ja tietoinen oman ympäristönsä muokkaaja. Oman oppimisen ohjaaminen, reflektointi ja muokkaaminen luovat pohjan palautekognition muodostamiselle ja luomiselle. Palautekognition on metakognition verrattavissa oleva taito. Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan oppijan tietoisuutta omista oppimistyyleistään ja siitä, miten oppija kykenee ohjaamaan toimintaansa tavoittelemiinsa päämääriin<sup>287</sup>. Palautekognition puolestaan määrittelen opiskelijan tietoisuutena palautetarpeista sekä kyvykkyytenä antaa vaikuttavaa palautetta ja näin ohjata ja luoda uutta oppilaitoksen opetusjärjestelyiden suhteessa. Innovatiivisella opiskelijapalautteella opetusjärjestelyitä tarkastellaan kriittisesti, uudelleenarvioivalla otteella<sup>288</sup>.

Luovassa ajattelussa vanhaan asiaan liitetään uusia ajattelutapoja tai näkökulmia<sup>289</sup>. Yksilökohtaiselle innovatiivisuudelle ei tule asettaa esteitä, mikäli halutaan organisaation toimintatapojen ja -käytänteiden muuttuvan. Tietoa tulee tuottaa systemaattisesti ja runsaasti.<sup>290</sup> Nonaka ja Takeuchi puhuvat tiedon ylitarjonnasta, jolla he tarkoittavat informaatiomäärää, joka ylittää organisaation sen hetkisen tarpeen. Tiedon ylitarjonta antaa organisaatiolle kilpailuvaltin ympäristöönsä nähden.<sup>291</sup>

---

<sup>283</sup> vrt. Nonaka ym. 1995, 72; Kautto-Koivula 2000, 142.

<sup>284</sup> vrt. Sydänmaalakka 2002, 26; Kautto-Koivula 2000, 141.

<sup>285</sup> vrt. Kautto-Koivula 2000, 141.

<sup>286</sup> Kautto-Koivula 2000, 142.

<sup>287</sup> Helakorpi ym. 1996, 111; Siljander 2002, 213–214.

<sup>288</sup> vrt. Sarala ym. 1996, 135.

<sup>289</sup> Åberg 1993, 15; Aarrevaara ym. 2006, 29.

<sup>290</sup> Ruohotie & Honka 1997, 25.

<sup>291</sup> Nonaka ym. 1995, 96.

Opiskelijapalautteen esiintuomat epäkohdat ja erilaiset näkemykset saattavat jopa luoda oppilaitokseen sisäistä jännitettä, sillä esiintuotuna palaute viestii opiskelijoiden tyytymättömyydestä opetusjärjestelyihin. Kuitenkin vain esiintuotuna ne antavat oppilaitokselle mahdollisuuden luoda tulevaa ja kehittyä.<sup>292</sup> Luottamuksen ilmapiirissä myös opiskelijalla on mahdollisuuden kriittiseen keskusteluun. Ruohotien mukaan uuden tiedon luomisessa kyseenalaistaminen on palautekulttuurin normi. Uuden tiedon syntyä edistää kyky etsiä ja löytää uusia ulottuvuuksia ja vaihtoehtoisia tapoja katsoa asioita. Uusi tieto syntyy yksilössä.<sup>293</sup> Lämsä jatkaa Ruohotien ajatuksia ja toteaa, että ilman kriittisiä ajatuksia ja kyseenalaistamisen kulttuuria organisaatio usein tuudittautuu olemassa oleviin asemiinsa lakaten näkemästä tai hakemasta uutta<sup>294</sup>.

Mika Mannermaa puhuu organisaation ”häiriögeneraattorista” ja suosittelee sellaista jokaiseen säilymistään toivovaan organisaatioon. Häiriögeneraattorin tehtävänä on generoida häiriöitä. Se mahdollistaa organisaation reagoitivalmiuden nopeasti muutoksiin. Häiriögeneraattori on tulevaisuussuuntautunut ja tässä-ja-nyt toimiva tietosysteemi, jonka luominen on ylimmän johdon vastuulla, mutta jonka ajattelutapana tulee läpäistä koko organisaatio.<sup>295</sup> Opiskelijapalautteella on kaikki mahdollisuudet toimia oppilaitoksensa häiriögeneraattorina.

Innovaatiot syntyvät useimmiten sattumalta<sup>296</sup>. Uuden tiedon luominen opiskelijapalautteen pohjalta voi olla tarkoituksellista tai onnekas sattuma. Palaute parhaimmillaan johtaa kuitenkin opetusjärjestelyiden uudelleenarviointiin ja tulkintaan. Opiskelijapalautteen seuraukset, tulokset, näkyvät joko ulkoisina toimenpiteinä tai ne jäävät sisäiseksi muutokseksi tai kuten Ruohotie arvelee, piileväksi tiedoksi<sup>297</sup>. Ulkoiset toimenpiteet saavat opiskelijan silmin ilmiasunsa uudistuksina tai muutoksina, jotka ovat havaittavissa. Sisäiset muutokset jäävät ”muhimaan”, odottamaan otollisempaa hetkeä tai oikeaa kanavaa, mutta eivät sinällään tarkoita, että annettulla palautteella ei olisi ollut uutta luovaa vaikutusta.

---

<sup>292</sup> vrt. Ruohotie ym. 1997, 25; Kauppinen 2002, 23–24; Sarala ym. 1998, 42; Ojala 1996, 146.

<sup>293</sup> vrt. Ruohotie 1998b, 84.

<sup>294</sup> Lämsä 2005, 32; vrt. myös Helakorpi ym. 1996, 95–96; myös Argyris ym. 1978, 123; myös Mannermaa 1999, 186.

<sup>295</sup> Mannermaa 1999, 180–181.

<sup>296</sup> Juuti 2001, 332.

<sup>297</sup> Ruohotie 1998b, 85.

Jatkuva muutos sekä uudet ongelmanratkaisutilanteet edellyttävät oppilaitokselta avointa mieltä, joustavuutta, kykyä ratkoa ongelmia luovasti ja oppia oppimaan<sup>298</sup>. Argyris painottaa uskallusta yrittää ja erehtyä<sup>299</sup>. Opiskelijapalaute antaa opiskelijalle rajattoman ja ennaltamääritlemättömän mahdollisuuden hyödyntää taitojaan ja osaamistaan sekä kanavoida kaikki se opiskeluympäristöään sekä opetusjärjestelyitään koskevaksi uudeksi tiedoksi.

Opiskelijainnovatiivisuuden suurimpana haasteena voidaan pitää urautunutta ajattelua ja toimintatapoja. Vaikka innovatiivisuuden ruokkiminen on oppilaitos-organisaatiolle haasteellista, vahva ja aktiivinen palautekulttuuri auttaa innovatiivisuuden kasvattamisessa<sup>300</sup>. Tieto syntyy useiden erilaisten ihmisten ja asioiden kohtaamisena, yhteistyönä. Mitä enemmän kohtaamisia syntyy, sitä enemmän syntyy uutta tietoa ja innovatiivisia lähestymistapoja opetusjärjestelyiden toteuttamiselle. Mitä enemmän kohtaamisia, sitä vahvempi palautekulttuuri oppilaitoksessa vallitsee.<sup>301</sup> Tästä seuraa luonnollisesti, että jos oppilaitoksella on toimiva palautejärjestelmä, oppilaitoksella on tukeva ote organisaation oppimiseen. Palautejärjestelmä mahdollistaa oppilaitoksen jatkuvan uudistumisen.<sup>302</sup>

---

<sup>298</sup> Enkenberg 1998, 159.

<sup>299</sup> Argyris 2000, 21.

<sup>300</sup> vrt. Juuti 2001, 335; Miettinen 2000, 191.

<sup>301</sup> vrt. Kautto-Koivula 2000, 138.

<sup>302</sup> vrt. Sydänmaanlakka 2002, 63.

## IV TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN OSA

### 1 Pandoran lipas<sup>303</sup>

#### 1.1 Pandoran lippaan avaaminen: tutkittava ilmiö ja sen rajaaminen

Tutkimus tarkastelee sitä, miten opiskelijapalautteella vaikutetaan opetusjärjestelyihin. Tutkimuksen pääkäsitteiksi on määritelty opiskelija, palaute, käsittely ja tulokset. Pääkäsitteet kattavat tutkimuskysymyksen käsitteellisesti kokonaan: miten opiskelijapalautteella vaikutetaan oppilaitoksen opetusjärjestelyihin? Pääkäsitteet on edelleen jaettu alakäsitteisiin. Näin tutkimuskysymystä voidaan lähestyä usean eri osa-alueen kautta ja rakentaa siitä looginen teoreettinen kokonaisuus. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys luo pohjan tutkimuksen empiiriselle osalle.

Koko teoreettisen viitekehysten kattaminen empiirisellä aineistolla edellyttäisi merkittävää määrää erilaista aineistoa. Opiskelijapalautteen vaikutusten (tulokset) sekä käsittelyyn ja päätöksentekoon liittyvien tekijöiden tutkiminen edellyttäisi aineistoa, joka mahdollistaisi ilmiön tutkimisen niin oppilaitosorganisaatioissa vallitsevasta, nykyhetken päätöksentekoa koskevasta sekä opiskelijapalautteen käsittelyä koskevasta tilanteesta kuin erilaisia vaikutuksia (sitoutuminen, motivointi, voimaantuminen, innovatiiviset vaikutukset, jne.) mittaavasta seurantatutkimuksesta. Em. seikkoihin perustuen empiiristä osaa tulee rajata ja priorisoida.

Tutkimuksen Pandoran lipas on opiskelijapalautteen käsittely ja päätöksenteko sekä vaikuttamismahdollisuudet omaavalle opiskelijapalautteelle asetetut kriteerit. Empirian teoreettisessa tarkastelussa painottuvat opiskelijapalautteen tuottaminen, opiskelijapalautteen käsittely ja palautteen kriteerit sekä päätöksenteko oppilaitoksessa. Opiskelijapalautteen inhimillisten ja innovatiivisten vaikutusten sekä palautekulttuurin tutkiminen saavat aineistossa huomiota vain luontevana osana opiskelijapalautteen päätöksenteon tutkimista.

---

<sup>303</sup> Rantala, Itkonen & Suramo (1998, 818) kertovat Pandoran olleen kreikkalainen taruhenkilö (lahjakas nainen), jonka jumalat lähettivät maan päälle mukanaan Pandoran lipas. Tarinan mukaan lippaaseen oli suljettu kaikki maailman onnettomuudet. Pandoran puoliso avasi lippaan. Lippaaseen kerrotaan jääneen vain toivo. Tässä tutkimuksessa Pandoran lippaassa on avain opiskelijapalautteen ja sen vaikuttamismahdollisuuksien merkityksen ymmärtämiselle.

## 1.2 Kohdeorganisaatio

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin Hämeen ammattikorkeakoulusta (myöhemmin myös HAMK). Hämeen ammattikorkeakoulu on yksi Suomen 30:ta ammattikorkeakoulusta. Hämeen ammatillisen korkeakoulutuksen kuntayhtymän ylläpitämien oppilaitosten toimipisteet sijaitsevat Kanta-Hämeessä (Hämeenlinna, Riihimäki, Forssa) ja Etelä-Pirkanmaalla (Valkeakoski). Hämeen ammattikorkeakoulu on alueen ainoa kokonainen korkeakoulu. Korkea-asteen koulutuksen tarjonta suhteutettuna keskimääräiseen nuorisoikäluokkaan jää toimialueella valtakunnallisen keskiarvon alapuolelle. Korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden osuus oli Kanta-Hämeessä 23,6 %, kun vastaava valtakunnallinen luku vuonna 2005 oli 25,4 %. Ammattikorkeakouluopintojen lisäksi HAMKissa voi opiskella mm. Hämeen ammatti-instituutissa tai avoimessa ammattikorkeakoulussa.<sup>304</sup>

Hämeen ammattikorkeakoulun visiossa oppilaitoksen toiminta perustuu mm. ihmisten ja yhteisöjen hyvinvointiin sekä elinympäristön kehittämiseen, monipuoliseen ja korkeatasoisen osaamiseen, joiden tavoitteena on tuottaa uusia innovaatioita. Toimintojen kehittämisen yksi painopistealueista on toiminnan laadun määrätietoinen parantaminen. Toimintakulttuurin ohjaavia arvoja ovat mm. luottamuksen ja avoimuuden ilmapiiri, innovatiivisuus, kehityshakuisuus, asiakaslähtöisyys, keskinäinen kunnioitus ja arvostus sekä jatkuva yhdessä oppiminen.<sup>305</sup>

1990-luvulla toteutetun koulutusjärjestelmä uudistuksen ja kehittämissuunnitelman yhteydessä pääosa vanhoista ammattiopistoista sulautettiin ammattikorkeakouluihin, osa ammattiopistoista hävisi kokonaan ja osa sulautui nuorisoasteen koulutukseen<sup>306</sup>. Koulutusjärjestelmä uudistuksen yhteydessä Hämeen ammattikorkeakoulu sai kokeiluluvan ammattikorkeakoulutoiminnan aloittamiseksi vuonna 1991. Alkuvaiheessa siihen yhdistettiin aiemmin samalla toimialueella toimineet Hämeenlinnan teknillinen oppilaitos, Forssan teknillinen oppilaitos, Riihimäen teknillinen oppilaitos, Valkeakosken teknillinen oppilaitos, Evon metsäoppilaitos, Lepaan puutarhaoppilaitos, Mustialan maaseutuoppilaitos sekä Fredrika Wetterhoffin kotiteollisuusopettajaopisto. Myöhemmin

---

<sup>304</sup> HAMK, Taloussuunnitelma 2008-2010, 5.

<sup>305</sup> HAMK, Taloussuunnitelma 2008-2010, 8.

<sup>306</sup> Helakorpi ym. 1996, 69-70.

Hämeen ammattikorkeakoulun yhteyteen siirtyi erillisiä koulutusosia kokonaisista oppilaitoksista, kuten sosiaali- ja terveysala sekä kaupan ja hallinnon ala. Vakinaistettuna ammattikorkeakouluna Hämeen ammattikorkeakoulu aloitti 1.8.1996.

Hämeen ammattikorkeakoulussa opiskelee noin 5.400 opiskelijaa, joista noin 4.200 on perustutkintoa tavoittelevia nuoriso-opiskelijoita. Perustutkintoon johtavia koulutusohjelmia on 18 kappaletta.<sup>307</sup> Hämeen ammattikorkeakoulussa on seitsemän koulutusala, jotka edelleen jakaantuvat yksittäisiin koulutusohjelmiin. Koulutusalat ovat (1) kulttuuriala, (2) yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala, (3) luonnontieteiden ala, (4) tekniikan ja liikenteen koulutusala, (5) luonnonvara- ja ympäristöala, (6) sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala sekä (7) matkailu-, ravitsemus- ja talousala. Jokaisella koulutusosalalla on oma koulutus- ja tutkimusjohtajansa ja jokaisella koulutusohjelmalla oma koulutusohjelmajohtajansa, joissa tehtävissä he toimivat rehtorin alaisuudessa.

Erilaiset sisäiset toimintaohjeet korostavat opiskelijapalautteen merkitystä Hämeen ammattikorkeakoulussa. Hämeen ammattikorkeakoulu kerää opiskelijapalautetta pääsääntöisesti neljällä eri tasolla: valtakunnallisesti, oppilaitoskohtaisesti, rehtorin tietotoreilla sekä opintojaksopalautteena:

(1) OPALA-palaute on ammattikorkeakoulujen ja opetusministeriön yhteinen ja yhtenäinen opiskelijapalautejärjestelmä, jonka tarkoituksena on kerätä reaaliaikaisesti ajantasaista tietoa ammattikorkeakoulun opiskelijan sijoittumisesta työelämään sekä miten koulutus sekä siihen liittynyt harjoittelu on onnistunut ja palvelee opiskelua. OPALA-palautetta hyödynnetään opetusministeriössä koulutuksen arvioinnissa, koulutusalojen vertailussa sekä koulutuksen suunnittelussa.<sup>308</sup>

(2) Vähintään joka toinen vuosi toteutetaan HAMKin sisäinen OPLAA –opetuksen laatu kysely. Kyselyn teoreettinen viitekehys perustuu professori Pekka Ruohotien laadukkaana opetus-oppimisprosessin ulottuvuuksille<sup>309</sup>. Näitä ovat asianhallinta ja opetustaito, opiskelun aktivoiminen, opetuksen käytännönläheisyys, opintojen suunnitelmallisuus sekä opetuksen tietotekninen tuki. Viimeisin OPLAA-kysely toteutettiin keväällä 2007 ja

---

<sup>307</sup> Luvut perustuvat viralliseen tilastoon 9/2006.

<sup>308</sup> HAMK, sisäinen portaali 18.1.2008.

<sup>309</sup> HAMKin arkisto. Ruohotien (2001) Opetuksen ja oppimisen arviointi Hämeen ammattikorkeakoulussa on julkaisematon teos.

seuraava kysely suoritetaan vuonna 2009. OPLAA-kyselyiden tuloksia hyödynnetään mm. koulutusohjelmien kehitystyössä sekä sisäisissä ja ulkoisissa arvioinneissa.<sup>310</sup>

(3) Rehtorin ja vararehtorin vuosittain toteuttama palautekeskustelupäivä järjestetään jokaisen koulutusohjelman sisällä. Palautepäivän tarkoituksena on ylläpitää avointa vuorovaikutusta ja osoittaa opiskelijapalautteen merkitys koko organisaation laajuisena kehittämisvälineenä ja vaikuttamiskanavana. Rehtorin ja vararehtorin palautepäivä sekä erilaiset tietotorit edustavat luovaa ongelmanratkaisua. Aula nimittää tällaista lähestymistapaa dissipatiiviseksi viestinnäksi<sup>311</sup>.

(4) Lisäksi kerätään opintojaksopalautetta. Sisäisen toimintaohjeen mukaan opintojaksopalautetta tulee kerätä opiskelijoilta jokaisesta opintojaksosta. Toimintaohjeiden mukaan opettaja voi itse valita keräämiseen soveltuvan tarkoituksenmukaisimman tavan ja välineen. Opiskelijapalautteen keräämisessä tulee kiinnittää huomiota erityisesti opintojakson *sisällön* kehittämiseen, *palautteen* kehittämiseen ja *toteutuksen* kehittämiseen. Lisäksi opintojaksopalautteen tulee sisältää opiskelijan itsereflektio omasta oppimisestaan.<sup>312</sup>

Hämeen ammattikorkeakoulun toiminnot ja johtaminen pohjautuvat prosessiorganisaatioon ja prosessijohtamiseen. Oppilaitoksen keskeiset, ydinprosessit ovat koulutus- ja opetusprosessi sekä tutkimus- ja palveluprosessi. Yhteinen perusta ydinprosesseille on luotu koulutusyhtymän strategia- ja johtamisprosessilla, kehittämisprosessilla sekä talous- ja kiinteistöpalveluilla.<sup>313</sup>

Koulutusohjelmat muodostavat Hämeen ammattikorkeakoulun ydinprosessit, ja näitä tukevat erilaiset ohjaus- ja tukiprosessit. Eriytettyjen prosessien tavoitteena pidetään mahdollisuutta keskittyä asiakkaaseen. Prosessien hyvänä puolena pidetään kustannustehokkuutta ja ongelmakohtien nopeaa havaitsemista. Prosessiorganisaatiota kritisoidaan (mahdollisesta) vastuunjaon epäselvyydestä, mikä puolestaan vaikeuttaa päätöksentekoa. Karlöf ym. mukaan on esitetty näkemyksiä, että prosessiorganisaation sisäinen energia saattaa suuntautua poispäin organisaation tarkoituksesta.<sup>314</sup>

---

<sup>310</sup> Friman, Jakonen & Palos 2007, 5–10.

<sup>311</sup> vrt. Aula 1999, 144–145; Åberg 1999, 32.

<sup>312</sup> HAMK, Opintojakson suunnittelu, toteutus ja arviointi, 8.

<sup>313</sup> HAMK, Taloussuunnitelma 2008–2010, 12.

<sup>314</sup> Karlöf ym. 2004, 212–216.

## 2 Tutkimusmetodien valinta

### 2.1 Lähestymistapa Pandoran lippaaseen: tutkimusstrategian valinta

Tutkimuskohde, tavoite ja käytössä olevat resurssit määrittävät usein tutkimuksen menetelmät<sup>315</sup>. Kvalitatiivisen tutkimuksen tekijällä on valittavanaan useita erilaisia strategisia vaihtoehtoja tutkimuskysymyksensä selvittämiseksi. Metaforisesti kvalitatiivista tutkimusta voidaan verrata villapaidan neulomiseen, jossa jokainen tutkija valitsemillaan langoilla ja neulemalleilla tekee omaa tutkimusta, omilla perustelluilla valinnoillaan<sup>316</sup>. Tämän tutkimuksen strategian valintaan vaikuttivat:

1. Tutkimusongelman muoto (kuvaava, selittävä, ehdotteinen).
2. ”Luonnollisesti” tapahtuvan ilmiön kuvaaminen.
3. Tarkoituksenmukainen aineisto.

Tutkimusstrategian pohdinnan aloitin Teschin<sup>317</sup> (1990) jaottelulla kvalitatiivisen tutkimuksen päätyypeistä. Tesch jakaa päätyypit neljään ryhmään sen mukaan, mistä tutkija on kiinnostunut: (1) kielen tyyppilliset piirteet, (2) inhimillisen kokemuksen säännönmukaisuudet, (3) tekstin ja/tai toiminnan ymmärtäminen sekä (4) oman ja toisen ajattelun sekä toiminnan reflektio.

Tutkimuksen tavoitteena ei ole kielen tutkiminen kommunikaation välineenä tai kulttuurisena ilmentymänä. Metodivaihtoehtoista sisällön analyysi, diskurssianalyysi, interaktionismi sekä etnografiset menetelmät soveltuvat parhaiten em. ilmiöiden tutkimiseen.<sup>318</sup> Tavoitteena ei ole myöskään löytää inhimillisten kokemusten säännönmukaisuuksia. Tämä rajaa lähestymistapojen ulkopuolelle fenomenografian ja grounded theoryn, jotka pyrkivät tavoittamaan ilmiön rakenteita ja rakentamaan niistä (teoreettisia) malleja.<sup>319</sup> Tutkimukseni tavoitteena on tietyn toiminnan merkityksen ymmärtäminen. Asettamani hermeneuttisen tiedonintressin perusteella en saavuta tavoittelemaani tietoa omien ja oppilaitoksen edustamien informanttien ajatuksia sekä

---

<sup>315</sup> Mannermaa 1999, 31.

<sup>316</sup> vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaaran (2007, 161) metafora välipaletista.

<sup>317</sup> Järvinen & Järvinen 2000, 68. Teschin teokseen viittaavat myös Hirsjärvi ym. (2007, 161) ja Eskola & Suoranta (2003, 203).

<sup>318</sup> vrt. Creswell 1998, 34–35, 65.

<sup>319</sup> vrt. Creswell 1998, 34.



toimintaa refleктоimalla. Metodisina vaihtoehtoina heuristinen tutkimus<sup>320</sup> ja reflektiivinen fenomenologia<sup>321</sup> rajautuvat pois. Koska olen kiinnostunut tietyn toiminnan merkityksen ymmärtämisestä, jää Teschin jaottelun pohjalta relevanteimmiksi vaihtoehtoisiksi lähestymistavoiksi fenomenologia ja tapaustutkimus.

Fenomenologia keskittyy ilmiötä koskevaan ihmisen subjektiiviseen kokemukseen. Kieltä käytetään kokemusten merkitysten ja intentioiden tutkimiseen oletuksin, että me ihmiset intersubjektiivisesti jaamme todellisuuden.<sup>322</sup> Fenomenologinen lähestymistapa ei kuitenkaan vastaa tutkimustavoitetta, sillä subjektiivisen kokemuksen ymmärtämisen sijaan tavoitellaan ymmärrystä opiskelijapalautteen käsittelyyn ja päätöksentekoon liittyvistä prosesseista sekä vaikuttavalle opiskelijapalautteelle asetetuista kriteereistä.

Tutkimuksen tavoitteena on tietyn toiminnan merkityksen ymmärtäminen sekä syy-yhteyden muodostaminen. Tutkimuksen tarkoitus on ymmärtää opiskelijapalautteen merkitystä oppilaitoksen opetusjärjestelyille kuvailemalla erityisesti sitä koskevaa käsittelyä, palautteen kriteereitä ja päätöksentekomekanismeja ja –prosesseja. Kerätyn aineiston avulla pyritään dokumentoimaan ilmiön keskeiset ja kiinnostavat piirteet.

Tapaustutkimus (*case study*) on tutkimustapa, jonka sisällä tutkijalla on *mahdollisuus* käyttää erilaisia aineistoja ja menetelmiä. Tapaustutkimuksessa tutkimuksen kohteena on usein tietty tapahtuma tai ilmiö. Tapaustutkimusta luonnehditaan usein perusteelliseksi ja tarkkapiirteiseksi kuvaukseksi (*thick description*) ilmiöstä. Tavoitteena on monipuolinen aineisto ja ilmiön perusteellinen kuvaaminen. Piirteenomaisista tapaustutkimukselle on mm. kiinnostus prosesseihin ja yksittäistapauksen tutkiminen osana luonnollista toimintaympäristöä.<sup>323</sup>

Tapaustutkimuksella pyritään selvittämään jotain, mikä ei aiemman perusteella ole tiedossa, mutta joka edellyttää lisäperehtymistä. Tapaustutkimus soveltuu erityisen hyvin kysymyksenasetteluihin *miksi* ja *miten*. Tutkimuksen syvimpänä päämääränä on lisätä ymmärrystä sekä tapauksesta että niistä olosuhteista, joiden tuloksena tapaus ilmenee

---

<sup>320</sup> Heideggerin fenomenologiaa kutsutaan hermeneuttiseksi tutkimukseksi. Ymmärtäminen ja tulkinta saavat merkityksensä ihmisten tavasta olla olemassa. Ihmisen ymmärrys omasta olemisestaan sekä toisten olemisesta tuo ymmärrykselle (aina) tulkinnallisen luonteen. Lisää mm. Virtanen 2006, 156.

<sup>321</sup> Virtanen (2006, 157) esittää, että lähestymistavassa ilmiön tutkiminen asettuu jopa psykologian alueelle. Myös Heikkilä (1998, 17) muistuttaa, että kvalitatiiviset metodit usein käyttävät psykologiaa ja muita käyttäytymistieteiden oppeja ilmiöiden ymmärtämiseen.

<sup>322</sup> Holstein & Gubrium 1994, 263.

<sup>323</sup> Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9–10; Hirsjärvi ym. 2007, 131.

sellaisena. Viimekätisenä kysymyksenä voidaan esittää, mitä tapauksesta on opittavissa?<sup>324</sup> Lähtökohtaisesti tapaustutkimuksen tavoite on synnyttää uutta tietoa ajallisesti ja paikallisesti kontekstiin sidotuista olosuhteista, ilmiöstä, prosesseista, merkityksistä ja tiedosta<sup>325</sup>. Toimintaympäristö on korostetussa asemassa tapaustutkimuksessa. Lähtökohtaisesti myös opiskelijapalautteen käsittelyä ja päätöksentekoa on ymmärrettävä sen omassa sosiaalisessa kontekstissaan tiettyyn oppilaitokseen sidottuna.<sup>326</sup>

Opiskelijapalautteen käsittely ja päätöksenteko ovat opiskelijapalautteen ja sen tulosten välinen linkki. Portinvartijana toimivat päätöksentekijät. Tavoitteena on ymmärtää, miten opiskelijapalautteella vaikutetaan opetusjärjestelyihin, miten opiskelijapalautetta käsitellään, miksi opiskelijapalautetta koskeva päätöksenteko tapahtuu siten kuin se tapahtuu sekä minkälaisia haasteita ja ongelmia sen käsittelyssä on ja lopulta, miten kaikkea tätä ympäröivää sosiaalista todellisuutta voidaan kuvailla.

## 2.2 Avaimia Pandoran lippaaseen: aineiston keräysmetodi

Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin teemahaastatteluin. Tapaustutkimus pyrkii tutkittavan ilmiön tiheään kuvaukseen, mikä puoltaisi avointa haastattelua. Teemahaastattelu on tutkimuksen päätehtävään ja tavoitteeseen soveltuvien haastatteluvaihtoehto<sup>327</sup>, koska tutkimuksen tavoitteena on *ymmärtää* opiskelijapalautteen käsittelyyn ja päätöksentekoon liittyvä *sosiaalinen todellisuus* sekä se *merkitysten verkko*, jonka osa opiskelijapalautte on. Merkitysrakenteiden tulkinta perustuu haastateltujen informanttien sanomaan, ei tutkijan käsitteellisiin valintoihin<sup>328</sup>. Teemahaastattelun keinoin tutkimuksessa pystytään pitämään haastatteluissa valmiiksi teemoiteltu kehys, joka näin ohjaa haastattelujen rakennetta.

Teemahaastattelurungon teemat muotoutuivat teoreettisen viitekehyksen käsitteistä. Teemahaastattelun aihepiirit, teemat, oli tässä tutkimuksessa rajattu koskemaan

---

<sup>324</sup> Laine ym. 2007, 10.

<sup>325</sup> Peltola 2007, 111.

<sup>326</sup> vrt. Häikiö & Niemenmaa 2007, 46.

<sup>327</sup> Eskola ym. 2003, 86; 88. Haastattelut voidaan toteuttaa strukturoituna tai puolistrukturoituna haastatteluna, teemahaastatteluna tai avoimena haastatteluna. Teemahaastattelu teemoineen asettaa haastattelulle avointa haastattelua tiukemmat rajat. Teemahaastattelu myös mahdollistaa strukturoitua haastattelua yksilöllisemmät tulkinnat aineistosta.

<sup>328</sup> vrt. Alasuutari 1994, 73.

erityisesti opiskelijapalautteen käsittelyä ja päätöksentekoa sekä opiskelijapalautteen keräämistä tapoineen ja kriteereineen. Teemahaastattelu runko testattiin ennen haastatteluiden aloittamista<sup>329</sup>. Testaamisen tarkoituksena oli löytää oikea kysymyksenasettelu, jotta sillä tavoitettiin tutkittavaa ilmiötä koskevaa tietoa: miten opiskelijapalautetta käsitellään ja miten sen perusteella tehdään päätöksiä sekä minkälaisia kriteereitä vaikuttavalle opiskelijapalautteelle asetetaan. Testaaminen auttoi myös kohtaamaan tietyt tutkimuskysymykset sekä valmistautumaan mahdollisiin juonellisiin sivupolkuihin (mm. vahvat osakulttuurit).

Teemahaastattelun vahvuus on sen muodollisessa avoimuudessa ja vapaamuotoisuudessa. Tutkijalla on teemahaastattelun kuluessa mahdollisuus muuttaa käsiteltävien teemojen järjestystä ja laajuutta sekä syventää keskustelua informanttien mukaan<sup>330</sup>. Mikäli keskustelu jonkun informantin kanssa syvenee tai keskustelun kuluessa ilmiöstä näyttäytyy uusi ulottuvuus, antaa teemahaastattelu mahdollisuuden syventää ja ohjata keskustelua tätä ilmiötä kohden<sup>331</sup>. Teemahaastattelu tuo aineiston keräämiseen joustoa sekä mahdollisuuden edetä informanteja myötäillen<sup>332</sup>. Toisaalta teemahaastattelu on sen avoimuudesta ja vapaamuotoisuudesta johtuen myös vaativa ja haasteellinen.

Kerätty materiaali edustaa informanttien käsitystä opiskelijapalautteen käsittelystä ja päätöksenteosta sekä opiskelijapalautteelle asetetuista kriteereistä<sup>333</sup>. Tutkijan valitsemat käsitteet on ennen keskustelun aloittamista mahdollista määritellä yhteisesti informanttien kanssa<sup>334</sup>. Aineiston litterointia ja järjestelyä sekä luokittelua ajatellen teemahaastattelu itsessään antaa haastattelulle jo valmiiksi teemoitellun ja jäsennellyn ”esikehikon”<sup>335</sup>.

---

<sup>329</sup> Kiitos, Mervi Friman ja Kirsti Koskensilta.

<sup>330</sup> vrt. Eskola ym. 2003, 86.

<sup>331</sup> vrt. Silverman 1994, 95.

<sup>332</sup> Hirsjärvi ym. 2007, 200.

<sup>333</sup> vrt. Holstein & Gubrium 1995, 79.

<sup>334</sup> vrt. Silverman 1994, 95; Eskola ym. 2003, 88. Strukturoidut ja puolistrukturoidut haastattelut operoivat tutkijan käsitteillä.

<sup>335</sup> vrt. Eskola ym. 2003, 87.

## 2.3 Pandoran lippeen koodin murtaminen: aineiston analysointimenetelmä

Aineiston kerääminen ja analysointi tapahtuvat usein osittain yhtä aikaa<sup>336</sup>. Haastatteluiden kuluessa syntyy jo ensivaikutelmia myöhempää analyysia varten. Kun aineisto on litteroitu, alkaa aineistoa koskeva varsinainen analyysi valitulla menetelmällä. Aineiston analyysissa yhdistyvät sekä analyysi että synteesi<sup>337</sup>. Analyysissa aineisto hajotetaan valitulla analyysimenetelmällä käsitteellisiin osiin ja synteessissä osat kootaan tieteellisiksi johtopäätöksiksi.<sup>338</sup> Analyysi on silta empirian ja teorian välillä.

Diskurssianalyysi etsii litteroidusta tekstistä sitä, miten merkityksiä tuotetaan<sup>339</sup>. Keskusteluanalyysi on kiinnostunut puheen muodoista<sup>340</sup>. Sisällön erittely kuvaa (yleensä kvantitatiivisesti) tekstin sisältöä<sup>341</sup>. Tutkimuksen tavoitteiden näkökulmasta parhaimmat vaihtoehdot analyysimenetelmiksi ovat teemoittelu ja tyypittely. Yhteisnimityksenä em. analyysimenetelmille voidaan käyttää nimeä sisällönanalyysi.

Teemoittelussa aineistosta voidaan paljastaa tutkimuskysymystä ilmentäviä teemoja. Teemoittelu mahdollistaa tiettyjen teemojen esiintymisen ja ilmenemisen vertailun. Teemahaastattelulla kerättyä aineistoa tiivistetään ja erotellaan tutkimuskysymystä koskevat olennaiset aiheet. Onnistunut teemoittelu on teorian ja empirian vuoropuhelua, jossa teemoittain haastatteluista irrotetut sitaatit tai tekstikatkelmat yhdistyvät ja lomittuvat. Tutkija voi käyttää tekstikatkelmia *perustelevaan* tekemäänsä tulkintaa, aineistoa *kuvaavana* esimerkkinä tai *elävöittämään* tekstiä. Tutkijalla on myös mahdollisuus *pelkistää* aineistoa tiivistetyiksi kertomuksiksi.<sup>342</sup> Tässä tutkimuksessa sitaatit toimivat tiiviinä osana tehtyjen tulkintojen perusteluja sekä tulkintoja kuvaavina

---

<sup>336</sup> Holstein ym. 1995, 56–57.

<sup>337</sup> vrt. myös Alasuutari (1994, 30), joka käyttää analyysista ja synteessistä kuvaavia nimityksiä ”havaintojen pelkistäminen” ja ”arvoituksen ratkaiseminen”.

<sup>338</sup> Metsämuuronen 2001, 51. Analyysia seuraavaa synteesiä voidaan tapahtumana nimittää myös abstrahoinniksi. Abstrahoinnissa aineistosta tehdyt johtopäätökset eivät enää edusta pelkästään tutkittavaa tapausta, vaan johtopäätökset voidaan teorian avulla siirtää yleisemmälle tasolle. Lisää mm. Metsämuuronen 2001, 51.

<sup>339</sup> Eskola ym. 2003, 194.

<sup>340</sup> Eskola ym. 2003, 188.

<sup>341</sup> Eskola ym. 2003, 185.

<sup>342</sup> Eskola ym. 2003, 174–175.

esimerkkeinä. Analyysiyksikkönä on käytetty yksittäisiä lauseita ja ajatuskokonaisuuksia<sup>343</sup>.

Tyypittelyssä aineisto ryhmitellään tyypeiksi etsimällä samankaltaisuuksia. Aineiston synteesi ja raportointi tehdään näiden yhdistettyjen tyyppien avulla. Voidaankin sanoa, että tyypeistä muodostetaan eräänlainen malli. Tyypittelyssä voidaan kiinnittää erityistä huomiota tyyppistä poikkeaviin tapauksiin.<sup>344</sup> Poikkeamat tuovat ryhtiä analyysiin. Tyypittelyä edeltää aina teemahaastatteluiden jäsentäminen teemoittelemalla.

Tyypittely parhaimmillaan kuvaa aineistoa laajasti ja taloudellisesti. Tyypeistä voidaan muodostaa (1) autenttinen ja mahdollisimman todellinen tyyppi, (2) yhdistetty ja mahdollisimman yleinen tyyppi tai (3) mahdollisimman laaja, ideaalimallinen tyyppi.<sup>345</sup> Tapaustutkimukselle on ominaista pyrkiä määrittelemään, minkä tyyppistä tapausta tutkimuksessa etsitään. Tässä tutkimuksessa etsitään tyypillistä ja mahdollisimman yleistä tapausta<sup>346</sup>. Se voidaan määritellä tilanteeksi, asiaksi tai prosessiksi, joka oletetaan keskivertotapaukseksi. Koska tyypillisessä tapauksessa yhdistyy useita ilmiötä kuvaavia piirteitä, soveltuu se hyvin erilaisten teorioiden testaamiseen.<sup>347</sup>

Aineiston suhde teoriaan voi olla aineistolähtöinen<sup>348</sup>, teoriasidonnainen<sup>349</sup> tai teorialähtöinen. Tämä tutkimus on teorialähtöinen. Analyysissa ilmiötä tarkastellaan sen ominaispiirteitä teoretisoimalla. Ominaispiirteiden teoretisoinnilla ilmiötä tarkastellaan mahdollisimman useista *relevanteista* teoreettisista näkökulmista. Tavoitteena on opiskelijapalautteen tuottamista, käsittelyä ja päätöksentekoa koskevan ennalta määritellyn teoreettisen näkökulman vahvistaminen ja testaaminen sekä opiskelijapalautteelle asetettujen kriteerien ymmärtäminen.<sup>350</sup> Tapausta ei voi tai saa ”pakottaa” mihinkään teoreettiseen malliin<sup>351</sup> vaarantamatta tutkimuksen luotettavuutta (arvioitavuus ja toistettavuus) ja objektiivisuutta. Teorialähtöinen sisällönanalyysi voidaan

---

<sup>343</sup> vrt. Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 25.

<sup>344</sup> vrt. myös Latvala ym. 2001, 23; Eskola ym. 2003, 181–182.

<sup>345</sup> Eskola ym. 2003, 181–182.

<sup>346</sup> Laine ym. (2007, 32–34) tyypittelevät muut tapaustutkimuksen tyypit kriittiseksi, äärimmäiseksi, ainutlaatuiseksi, paljastavaksi, tulevaisuudesta kertovaksi ja pitkittäisotokseen perustuvaksi tyyppiksi.

<sup>347</sup> vrt. Laine ym. 2007, 33.

<sup>348</sup> Aineistolähtöisessä analyysissä teoria konstruoidaan aineistosta. Tällainen lähestymistapa on mm. grounded theory. Lisää mm. Eskola 2001, 136.

<sup>349</sup> Teoriasidonnaisessa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei varsinaisesti nouse tai pohjaudu teoriaan. Lisää mm. Eskola 2001, 137; Järvinen ym. 2000, 71.

<sup>350</sup> vrt. Peuhkuri 2007, 136; Eskola 2001, 136–138; myös Latvala ym. 2001, 30.

<sup>351</sup> Peuhkuri 2007, 148.

toteuttaa tarkasti ohjaavana tai väljänä. Tarkasti ohjaavana se soveltuu mm. vanhojen teorioiden testaamiseen. Väljä analyysirunko mahdollistaa aineistolähtöisemmän otteen sisällönanalyysiin.<sup>352</sup> Tämän tutkimuksen analyysirunko on väljä, sillä laadulliselle tutkimukselle on tavallista, että aineistosta nousee myös muita mielenkiintoisia teemoja, joihin teoreettisessa viitekehyksessä ei ole ennalta varauduttu.

Tutkimuksen tavoitteena on pyrkimys ymmärtää sosiaalinen todellisuus opiskelijapalautetta käsiteltäessä ja siitä päätöksiä tehtäessä. Edelleen tavoitteena oli ymmärtää, minkälaisen merkitysverkkojen osa opiskelijapalautte on. Analyysin pyrkimyksenä on löytää eri koulutusohjelmajohtajien teemahaastatteluista opiskelijapalautteen tuottamisen ja päätöksenteon yhteisiä ja ainutkertaisia teemoja sekä tehdä tulkintoja näitä koskevasta toiminnasta tyypillisen opiskelijapalautteen käsittely- ja päätöksentekoprosessin kuvaamiseksi ja tätä kautta tuoda ymmärrystä opiskelijapalautteen todellisista vaikuttamismahdollisuuksista<sup>353</sup>.

### 3 Aineiston kuvaus

Teemahaastatteluin kerätyn aineiston analyysin tavoitteena on muodostaa opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksienmalli keräämällä tietoa erityisesti vaikuttavalle opiskelijapalautteelle asetetuista kriteereistä ja tavasta, jolla opiskelijapalautetta käsitellään päätöksiä tehtäessä. Tutkimuksen alkuperäisen tavoitteen perusteella aineiston analyysissä ja kuvauksessa ei ollut nähtävissä mitään arkaluonteista tai erityisen henkilöllisyyden suojaamisen vaativaa tarvetta.

Aineiston analysointivaiheessa opiskelijapalautteen taustalla varsin syvällä ja osin tiedostamattomallakin tasolla oli havaittavissa opiskelijapalautteen käsittelyyn liittyviä asenteellisia syytekijöitä opiskelijapalautteen hyödyntämisen tai hyväksyttävyyden esteenä tai tukena. Tämä asetti erityisiä tutkimuseettisiä vaatimuksen tutkimuksen raportoinnille. Ilman em. havaintojen tekemistä haastateltavat edellyttivät tutkimuksen raportoinnin suorittamista hienovaraisesti siten, ettei tutkimukseen osallistuminen aiheuta haittaa heidän työskentelylleen, vahingoita tai loukkaa heitä ihmisinä. Eskola ym. kehottavat tutkijaa miettimään tarkoin eettisiä lähtökohtia suhteuttaen niitä tutkimuksen

---

<sup>352</sup> Latvala ym. 2001, 30–31.

<sup>353</sup> vrt. weberiläisen ideaalittyyppin rakentaminen. Mm. Heiskala 1992, 10.

tavoitteisiin ja siihen, mitä haastateltaville on tutkimuksen aineiston keruun yhteydessä luvattu<sup>354</sup>.

Koska opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksien kannalta palautteesta päätöksiä tekevien myönteiset ja kielteiset asenteet selittävät osaltaan tutkimustuloksia, on tarpeellista suojata haastateltavien luottamus ja henkilöllisyys. Tässä tutkimuksessa haastateltujen koulutusohjelmajohtajien henkilöllisyyttä tai heidän edustamiaan koulutusohjelmia ei esitellä. Haastateltuihin tullaan jatkossa viittaamaan tapauksina H1, H2 ja H3.

Yhteistyössä Hämeen ammattikorkeakoulun kanssa haastateltaviksi valikoituivat harkinnanvaraisella näytteellä kolme Hämeenlinnan toimipaikassa työskentelevää koulutusohjelmajohtajaa. Koulutusohjelmajohtajat edustavat seitsemästä koulutusalaista kolmea keskenään erilaista alaa. Koulutusaloiksi valittiin tekninen, kaupallinen ja hoiva-ala. Koulutusaloilla on oma vakiintunut asema ja lisäksi ne edustavat perinteistä jakoa maskuliiniseen, feminiiniseen sekä sukupuolineutraaliin koulutusalaan. Koulutusohjelmajohtajat edustivat yhteensä noin 1.400 opiskelijaa koko Hämeen ammattikorkeakoulun 5.400 opiskelijasta.

Tekniikan ja liikenteen ala kouluttaa insinöörejä. Oman alansa asiantuntijuuden lisäksi insinöörin perusvalmiudet koostuvat mm. hyvästä kommunikaatiotaidosta, kyvystä hankkia ja analysoida tietoa sekä ymmärtää organisaatioiden käyttäytymistä sekä taidoista johtaa ihmisiä. Opiskelu yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alalla kouluttaa tradenomeja. Ammatillisten valmiuksien lisäksi tradenomin valmiuksiin kuuluvat mm. vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, aloitteellisuus, joustavuus ja uuden oppimiskyky, luovuus sekä muutosvalmius. Sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalta valmistuu sairaanhoitajia, terveydenhoitajia sekä sosionomeja. Alalla edellytetään sosiaali- ja terveyspalvelujärjestelmien tuntemuksen lisäksi mm. kykyä vaihtoehtoisten toimintamallien etsimiseksi, joustavuutta, kykyä osallistua yhteiskunnallisen toiminnan suunnitteluun, päätöksentekoon, toteuttamiseen ja arviointiin.<sup>355</sup>

Haastattelut suoritettiin helmikuussa 2008. Kaikki kolme haastattelua toteutettiin Hämeen ammattikorkeakoulun tiloissa jokaisen koulutusohjelmajohtajan omassa yksikössä.

---

<sup>354</sup> Eskola ym. 2003, 56–57; myös Latvala ym. 2001, 39.

<sup>355</sup> HAMK, Opetussuunnitelmat 2006-2010, 81, 51, 233.

Koulutusyksiköt sijaitsevat eri puolilla Hämeenlinnaa. Koska tavoitteena on ymmärtää opiskelijapalautteen käsittelyn sosiaalista kontekstia, oli luontevaa, että teemahaastattelut suoritettiin oppilaitoksen omissa tiloissa. Informaation lisäksi välittyy oppilaitoksen implisiittinen tunnelma ja kulttuurinen ilmapiiri<sup>356</sup>. Haastattelujen ajankohdat paikkoineen olivat haastateltavien valitsemia. Haastattelut itsessään kestivät keskimäärin puolitoista tuntia.

Haastatelluista koulutusohjelmajohtajista yksi oli mies ja kaksi naista. Suhdeluku vastaa Hämeen ammattikorkeakoulun opettajakunnan yleistä sukupuolijakaumaa (miehiä 40 %, naisia 60 %)<sup>357</sup>. Kaikki haastatellut olivat ensin toimineet koulutusalan lehtoreina tai aineenopettajina. Opetustehtävien lisäksi vain yhdellä koulutusohjelmajohtajalla oli työkokemusta myös opetustehtävien ulkopuolelta. Koulutusohjelmajohtajina haastateltavat omasivat varsin vaihtelevan kokemuksen ja vain yhdellä haastatelluista oli kokemusta useamman koulutusalan koulutusohjelmajohtajuudesta. Kosketusta opiskelijarajapintaan koulutusohjelmajohtajat ylläpitivät osallistumalla edelleen opetustehtäviin.

Koulutusohjelmajohtajien valinta haastateltaviksi oli hierarkkisesti luonteva vaihtoehto. He toimivat opiskelijoiden ja opiskelijapalautteen vaikuttavuuden välisenä porttina. HAMKin johtosäännön mukaan koulutusohjelmajohtajat vastaavat koulutusohjelmansa johtamisesta, kehittämisestä ja sisäisestä valvonnasta. Yksi painopistealueista on riittävän laajapohjaisen yhteistyön toteuttaminen opetuksen järjestämisessä sekä opetussuunnitelman laatimisessa. Edelleen koulutusohjelmajohtajan tehtävänä on seurata opetuksen ja ohjauksen laatua sekä toimia saadun palautetiedon pohjalta tarkoituksenmukaisella tavalla.<sup>358</sup>

Lukumääräisesti haastateltavien määrä oli varsin pieni. James Holstein ja Jaber Gubrium toteavat, että harkinnanvaraisen näytteen tärkeimpänä kriteerinä pidetään informanttien laatua sekä tutkimuskysymysten käsitteellistä kattamista<sup>359</sup>. Tutkimuskysymys pystyttiin käsitteellisesti kattamaan ja opiskelijapalautteen päätöksenteon sekä palautteen kriteerien osalta yhdenmukainen vaikuttamismahdollisuuksienmalli oli haastatelluista

---

<sup>356</sup> vrt. Vartolan (2005, 218) huomautus siitä, että organisaation ilmapiiri ei vielä kerro sen kulttuurista ja syvärakenteesta. Myös Morgan (1997, 117) sanoo, että kulttuurista ydintä on vaikea lähestyä ulkoapäin.

<sup>357</sup> HAMK, Toimintakertomus 2006, 15.

<sup>358</sup> HAMK, Johtosääntö 8.1.2008, 8.

<sup>359</sup> vrt. Holstein ym. 1995, 74; Eskola ym. 2003, 18, 52.



rakennettavissa. Haastattelut olivat antoisia ja laadulliselle tutkimukselle ominaisesti aineisto on runsas.

Haastatteluiden kuluessa käytiin keskusteluin läpi teemahaastattelurungon mukaiset teema-alueet (liite 1). Haastattelupyyntöjen yhteydessä oli haastateltaville kerrottu tutkimuksen tavoitteet (tiedonintressi, lähestymistapa) sekä luonnehdittu tarkasteltavia teema-alueita muutamalla lyhyellä lauseella (mm. minkälaista palautetta kerätään, miten palautetta käsitellään, ketkä palautteen käsittelyyn ja päätöksentekoon osallistuvat, miten päätöksiä palautteen johdosta tehdään). Teemahaastatteluiden pyrkimyksenä oli tavoittaa nimenomaisesti opintojaksopalautteen erilaiset keräämistavat, niiden käsittelyn ja päätöksenteon kiinnostavat piirteet. Yhtäaikaisesti tämän tutkimuksen kanssa Hämeen ammattikorkeakoulu monen muun oppilaitoksen tavoin on kehittämässä virallista palautejärjestelmää osana laadun parannus- ja ylläpitämishankkeita.

# V OPISKELIJAPALAUTTEEN VAIKUTTAMISMAHDOLLISUUKSIENMALLI

## 1 Mallin luonteesta

Analyysin tavoitteena on rakentaa opiskelijapalautteen vaikuttamis-  
mahdollisuuksienmalli. Mallin rakentamisessa kuvastuu tutkimuksen ehdotteinen luonne.  
Mallin ehdotteisuus tuo ilmi yhden tapauksen perusteella johdetut opiskelijapalautteen  
vaikuttamismahdollisuudet opetusjärjestelyihin. Samalla mallin ehdotteisuus avaa  
opiskelijapalautteeseen liittyviä taustakysymyksiä ja antaa oppilaitokselle  
mahdollisuuden tarkastella opiskelijapalautetta koko oppilaitoksen kehittämisvälineenä,  
mahdollisuutena oppia.

Max Weberin kehittämällä ideaalityyppimenetelmällä tutkija konstruoi sosiaalisesta  
todellisuudesta tulkitsemalla ja ymmärtämällä rationaalisesti mielekkään puhtaan  
tyypin<sup>360</sup>. Risto Heiskala painottaa, että mallin toiminta tutkimuksen apuvälineenä ei  
edellytä ideaalityypin vastaavan toiminnan tosiasiallista kulkua. Ideaalityyppi avaa  
mahdollisuuden ymmärtää myös siitä poikkeavaa toimintaa<sup>361</sup>. Pekka Aula kiteyttää  
mallin seuraavasti: *”Malli on kuvaileva viitekehys, joka tarkoituksenmukaisesti esittää  
kuvaamaansa ilmiötä”*<sup>362</sup>. Kaikki todellisuutta kuvaavat mallit ovat yksinkertaistettuja  
tutkijan perustellusti tulkitsemia pyrkimyksiä *ymmärtää* tutkimaansa ilmiötä.

Mallin perusajatus rakentuu Simonin päätöksentekoa koskevalle trikotomiselle, 3-  
vaiheiselle päätöksentekoa ohjaavalle mallille. Simon jakaa päätöksentekoprosessin  
kolmeen peräkkäiseen, toisiaan seuraavaan osaan. Mallin älyllinen vaihe on  
pätöksenteon käynnistävä ja päätöksentekoa edellyttävä tapahtuma. Tässä mallissa  
sitä edustaa opiskelijan antama opetusjärjestelyitä koskeva palaute (*palautteen  
tuottaminen*). Mallin toisen vaiheen muodostaa vaihtoehtojen tarkastelu sekä arviointi eri  
vaihtoehtojen hyvistä ja huonoista puolista (*kriteerien asettaminen*). Varsinainen päätös  
tehdään ennakkoon asetettujen kriteerien ja tavoitteiden mukaisesti (*pätöksenteko*).<sup>363</sup>

---

<sup>360</sup> Vartola 2005, 14; Heiskala 1992, 10.

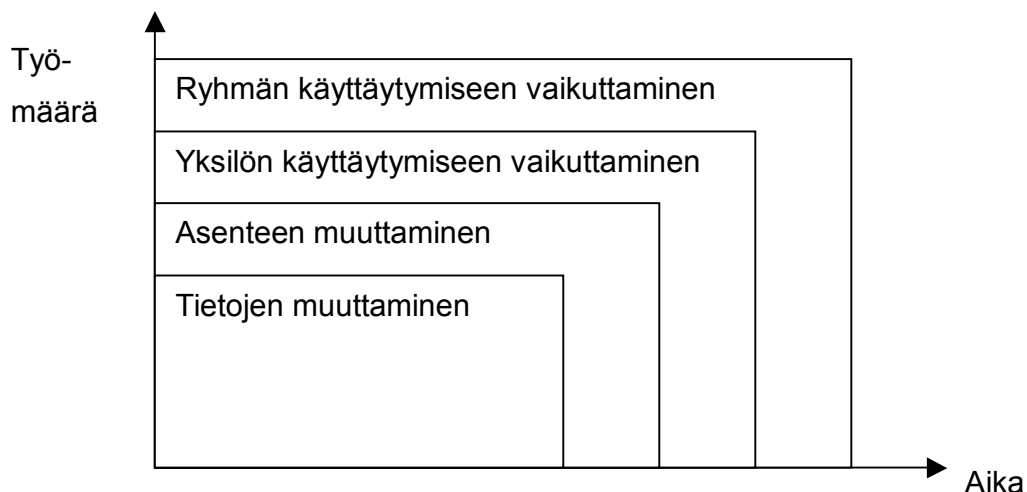
<sup>361</sup> Heiskala 1992, 10; myös Åberg 2000, 98.

<sup>362</sup> Aula 1999, 87.

<sup>363</sup> Mintzberg 1973, 78; Hatch 1997, 272–273; myös Langley ym. 1995, 263.

Opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksienmalli rakentuu kahdesta pääkomponentista: opiskelijapalautteen kriteereistä sekä päätöksentekoprosessin tuntemuksesta. Opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksienmallin tausta-ajatus perustuu oletukselle, että vain lausutut, läpinäkyvät palautteelle asetetut kriteerit antavat opiskelijapalautteelle vaikuttamismahdollisuudet. Se, mikä pysyy piiloisena ja näkymättömänä, ei voi johtaa tulokselliseen toimintaan. Päätöksentekoprosessin tuntemus puolestaan parantaa opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksia. Voimaantuminen edellyttää opiskelijan tietoisuutta oman oppilaitoksen toiminnasta, opiskelijan omista oikeuksista (ja velvollisuuksista) sekä vaikutusvallan rajoista. Oppilaitokselle malli toimii ohjausvälineenä.

Åberg jakaa viestinnän vaikuttamisen vaikuttavaan viestintään, onnistuneeseen viestintään ja tehokkaaseen viestintään. Vaikuttamisen pääsääntönä voidaan hänen mukaansa pitää sitä, että mitä haastavammasta asiasta on kyse, sitä enemmän aikaa ja työtä vaikuttavuuden saavuttamiseksi on tehtävä (kuvio 10).<sup>364</sup>



**Kuvio 10** Viestintä ja vaikuttaminen. (Åberg 1999, 161).

Juholin tarkastelee vaikuttamista tuleman ja sen vaikutusten kautta. Tulema on viestinnän tuotos (palaute). Vaikutukset ovat tuleman seurauksia, joita voivat olla mm. lisääntyvät tiedot, muuttuvat asenteet ja mielikuvat, yhteistyö, muuttunut laatu sekä omien tavoitteiden saavuttaminen. Juholin katsoo vaikuttamismahdollisuuksien

<sup>364</sup> Åberg 1999, 160–161; vrt. myös Sydänmaanlakka (2002, 67), joka erottelee tietojen muuttamisen tietoihin ja taitoihin. Lisäksi ryhmän käyttäytymiseen vaikuttaminen ei hänen mukaansa vielä takaa, että organisaation toimintaan on vaikutettu. Organisaation muuttamisen hän sijoittaa kaikkien em. tasojen yläpuolelle.

vaikuttavan tyytyväisyyteen, organisaatioon kiintymiseen sekä osallisuuteen organisaation kehittämiseksi.<sup>365</sup>

Aulan pohdinnoissa tulee esille hyvän ja vaikuttavan viestinnän vaikeus: sitä on vaikea osoittaa. Aula sanoo ”vanhan ajan viestinnän” tavoitteena olevan tehdä muiden määrittelemät asiat oikein.<sup>366</sup> Opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksienmallin tarkoituksena on rakentaa oppilaitokselle väline antaa opiskelijoille ymmärrys ja tieto siitä, mistä rakentuu vaikuttamismahdollisuudet omaava opiskelijapalaute. Oikeisiin vastauksiin keskittymisen sijasta opiskelijoilla on mahdollisuus kysyä ja kyseenalaistaa oikeita asioita. Piiloisten, mentaalisten mallien muuntaminen näkyväksi antaa opiskelijalle entistä paremman mahdollisuuden vaikuttaa ja palautteelle mahdollisuuden suodattaa erilaisten ja –tasoisten pörinöiden, kohinan ja merkitysvirran läpi. *”If you want to get around the defence, you need to learn how to position yourself”<sup>367</sup>.*

Mallien tavoin opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksienmalli on pelkistys ja yksinkertaistus opiskelijapalautetta ympäröivästä sosiaalisesta todellisuudesta, ja osoittaa vain pääpiirteissään opiskelijapalautteen vaikutusmahdollisuudet oppilaitoksen opetusjärjestelyihin.

## 2 Opiskelijapalautteen tuottaminen

Hämeen ammattikorkeakoulussa opiskelijapalautteen asema korostuu useissa sisäisissä dokumenteissa. Tästä huolimatta oppilaitoksella ei ole käytössä virallista palautejärjestelmää, vaan sellainen on vasta kehitteillä. Sen sijaan erillisillä koulutusohjelmilla oli käytössään omiin tarkoituksiin rakennettuja palautteen tuottamisen järjestelmiä. Prosessiorganisaatiolle on tyypillistä, että sen prosessit sisältävät päällekkäisiä toimintoja<sup>368</sup>. Vaikka koulutusohjelmakohtaisten palautejärjestelmien tavoitteena on selkiyttää ja systematisoida palautteen tuottamista ja keräämistä, huolestuttavana piirteenä voidaan kuitenkin nähdä koulutusohjelmien välisen synergian puute, joka ajaa omiin erillisiin palautejärjestelmien kehitystyöhön. Kysymys on

---

<sup>365</sup> Juholin 2001, 36–38.

<sup>366</sup> Aula 2000, 42–45.

<sup>367</sup> Urheiluketju Adidaksen mainos 2008, 44.

<sup>368</sup> vrt. Karlöf ym. 2004, 216.

mahdollisesti sekä tieteenalakohtaisista eroista, organisaatiokulttuurin sisällä vallitsevista osakulttuureista että oppilaitoksen perusorganisoinnista.

Em. vastaa Juutin mukaan yleistä käsitystä prosessiorganisaatioiden haasteista. Samalla, kun rakenteiden tarkoituksena on mahdollistaa toiminta mahdollisimman tehokkaasti, organisaation rakenteen tulisi mahdollistaa myös ihmisten ja tiimien välinen yhteistyö. Mitä suuremmasta organisaatiosta on kyse, sitä useampia tasoja siihen syntyy. Tasojen ja tiimien lukumäärä tuo haasteita asioiden ja yhteistyön koordinoinnille.<sup>369</sup>

Opiskeleminen ammattikorkeakoulussa on sidottu vuosikursseihin. Kukin vuosikurssi, aloitusryhmä, opiskelee ammattikorkeakoulussa ennalta suunnitellun opintosuunnitelman ja lukujärjestyksen mukaan.

*”Me puhutaan sellasesta, kun alotusryhmä. Se on varmasti se virallinen nimi. Esimerkiksi alotusryhmä 07 eli ne, jotka on syksyllä 07 alottaneet, se on se ryhmä. Meillä on niinku sillä tavalla vanhanaikaisempi systeemi, kun vaikka monessa lukiossa tai lukiossa nykyisin, että meillä oikeesti on nää luokat, jotka kulkee niinku siinä samassa. Sitten ne vasta jossain myöhemmässä vaiheessa vähän suuntaa opintojaan, että niillä on aika tiivis se ryhmä, joka kulkee sen lukujärjestyksen mukaan, joka me heille tehdään.” (H3)*

Jokaisella aloitusryhmällä on tutoropettaja ja tutoropiskelija. Tutoropettaja vastaa luokanvalvojaa. Lammela ym. määritelmän mukaan tutoroinnin tavoitteena on auttaa opiskelijan sopeutumista opiskelijayhteisöön. Tutorin tehtävänä on neuvoa, tukea, ohjata ja seurata tätä edistymistä. Lisäksi tutor toimii opiskelijan apuna itsenäisessä tietojen ja taitojen hankinnassa. Tutorin tehtävänä on valmentaa opiskelijaa kohti laajempaa itseohjautuvuutta.<sup>370</sup>

*”Tossa kohdassa tutoropiskelijat on hirmusen tärkeä äänitorvi, koska me tunnetaan heijät hyvin. Heijän kanssa meillä on jatkuva yhteistyö ja jotenkin tuntuu, että he osaa katsoa eri näkökulmistakin asioita. Ne tutoritkin, jotka on ollu monta vuotta tossa, ne osaa katsoa muustakin, kun pelkästään siitä opiskelijan näkökulmasta. Tosiaan ne on tyyppejä, jotka*

---

<sup>369</sup> vrt. mm. Juuti 2006, 208–209.

<sup>370</sup> Lammela ym. 2000, 23–25.

*on avoimia ja semmosia vuorovaikutustaitosia ja sosiaalisia niin, kyl mä luotan siihen, ett jos jotain on.” (H3)*

Opiskelijapalautteen keräämistiheys on sidottu koulutusohjelman rakenteeseen. Käytännössä se tarkoittaa, että opintojaksot on rakennettu tieteenalakohtaisesti eri pohjalta (mm. teoria ja käytäntö seuraavat eri tahdissa toisiaan). Sen lisäksi koulutusohjelmat noudattavat erilaista tarkoituksenmukaisuusperustetta palautteen tuottamisen toistossa ja systemaattisuudessa. Erilaisten tapojen taustalla voidaan nähdä selittävinä tekijöinä mm. opetushenkilöstön erilaiset henkilökohtaiset mieltymykset sekä tavat, koulutusohjelman luonne sekä koulutusohjelman sisällä vallitseva palautekulttuuri.

Lammela ym. toteavat, että ollakseen tehokasta palautteen on oltava oikea-aikaista. Palautteen tulisi seurata tiettyä suorituskokonaisuutta mahdollisimman nopeasti, koska näin tietoisuus opetusjärjestelyitä koskevista suoritustavoista on vielä tuoreessa muistissa.<sup>371</sup> Heikkilä ym. muistuttavat, että ”viivästetty palauteprosessi” on usein tehoton vaikuttamisen eli toivotun muutoksen suhteen<sup>372</sup>. Osa HAMKin koulutusohjelmista kerää palautetta tunnollisesti opintojaksokohtaisesti, osa on luonut omia käytäntöjä keräten palautetta opintojakson puolellavälissä (*formatiivinen*) ja uudelleen jakson päättyessä (*summatiivinen*). Kaikissa koulutusohjelmissa kerättiin lukuvuoden lopussa nk. lukukausipalaute.

*”Systemaattisuus ja kokonaisvaltasuus siihen palautteen keräämiseen.” (H1)*

Moore ym. mukaan opiskelijapalautteen tuottamista ovat usein puoltaneet alhaiset hankintakustannukset. Monet liittävät ne myös oppilaitosten byrokraattisiin tavoitteisiin.<sup>373</sup> Tässä aineistossa palautteen tuottamisen hankintakustannuksiin suhtauduttiin kriittisesti, sillä tuottaminen vaatii sekä aika- että henkilöresursseja, eikä näitä kustannuksia poista informanttien (opiskelijoiden) välitön saatavuuskaan. Myös Lammela ym. ovat tämän näkemyksen kanssa samoilla linjoilla, mutta samalla he muistuttavat, että jatkokehityksen ja opetusjärjestelyiden kehittämisen kannalta palautteen tuottaminen on hyödyllistä<sup>374</sup>.

---

<sup>371</sup> Lammela ym. 2000, 26; vrt. myös Ruohotie ym. 1999, 89.

<sup>372</sup> Heikkilä ym. 2005, 118.

<sup>373</sup> Moore ym. 2005, 59.

<sup>374</sup> Lammela ym. 2000, 34.

*”Se on tosi aikaa vievää ja periaatteessa, ja kallista siinä mielessä, jos sen euroiksi muuttaa..” (H2)*

Aineisto myös vahvistaa käsitykset virallisten järjestelmien byrokraattisuudesta. Opiskelijan kannalta virallisten järjestelmien puuttuminen korostaa kuitenkin tarvetta tietää omien vaikuttamismahdollisuuksien muista kanavista ja vaihtoehtoisista tavoista vaikuttaa.

*”Ei nää viralliset, ne menee sitten niin byrokraattiseksi nää viralliset.” (H1)*

Jokainen koulutusohjelma ja opettaja voivat vapaasti valita kurssipalautteen tuottamistavat. Valintaa ohjaavat omat mieltymykset ja kurssitavoitteet. Kirjallista palautetta otetaan selkeästi kahdella eri tavalla: HAMKin omalla virallisella opintojakso-palautelomakkeella tai ”avoimina kysymyksinä”. Oppilaitoksen virallinen, oma opintojaksopalautelomake, jonka idea perustuu Likert-asteikkoon, on helppo ja yksinkertainen, mutta saa osakseen myös kritiikkiä. Muita kirjallisia palautteenantotapoja ovat blanco-paperin käyttäminen, ruusut ja risut tai plussat ja miinukset sekä avoimet (*open-ended*) kysymyspaperit. Niillä kaikilla tavoitellaan opiskelijan kirjallista arviointia ja näkemystä opintojakson toteutumisesta.

*”Sillä tavalla, että meillä on Hamkin tällanen oma palautelomake, jossa just tää asteikko on käytössä ja siinä arvoidaan eri osa-alueita: opettajan ammattitaito, opettajan osaamista, opettajan pedagogista osaamista, tehtäviä, oppimateriaaleja. Jotkut opettajat tykkää käyttää sitä, koska se on helppo, selkee. Mut mun mielestä se on opiskelijoille ehkä vähän työläs, ett ne kyllästyy siihen. No, ne jotka ei käytä sitä, he saattaa ihan puhtaalle paperille pyytää plussat ja miinukset. Se on ihan toimiva. Tai sitten ruusut ja risut. Tai sitten niin kun me viimeks puhuttiin [keskustelelevampi palautejärjestelmä], että otetaan, että mikä oli hyvää ja mikä huonoo. Missä onnistuttiin ja mitä vois vielä kehittää. Vähän positiivisemmalla ajatuksella, että hyvää ja kehitettävää.” (H3)*

*”Mut mitä se sulle sanoo, jos sulla on joku asteikko 1-5, sit siellä jollain on 2, jollain 4, jollain 3, niin mitä siitä saa irti. Ei mitään. Tosin niitäkin vielä kerätään.” (H1)*

Opintokokonaisuuden tai koulutusohjelman mukaan opiskelijoilla on mahdollisuus myös suullisen palautteen antamiseen henkilökohtaisissa palautekeskusteluissa tai

ryhmäpalautekeskusteluissa. Kasvokkaiskeskusteluita käytetään mm. harjoittelu-palautteen käsittelyssä. Ryhmäpalautekeskustelu on varsin uusi ja vielä vähän käytetty palautteen tuottamistapa. Sen tarkoituksena on parantaa mm. kansainvälisten opiskelijoiden mahdollisuuksia tasavertaiseen palautteenantoon. Myös Moore ym. väittävät, että virallinen palautejärjestelmä edistää opiskelijoiden tasavertaisia palautteenantomahdollisuuksia (erityisesti demografiset seikat)<sup>375</sup>.

Opiskelijapalautteen virallisen aseman on todettu myös vähentävän huhuja ja kuulopuheita. Juholin toteaa, että epävirallisiin kanaviin on sekä viestintäalan sisällä että kirjallisuudessa suhtauduttu kriittisesti. Juholinin mukaan näin ei kuitenkaan uusimman tietämyksen mukaan pidä ”viidakkorumpuihin” asennoitua. Tämä verkostoissa tapahtuva viestintä on merkityksellistä organisaation toimivuudelle ja yksilöiden motivoinnille. Juholin painottaa, että kilpailijan sijaan huhut ja kuulopuheet tulee nähdä virallista viestintää täydentävänä kanavana.<sup>376</sup> Oppilaitoksen mahdollisuudet todentaa opiskelijapalautteen mukana nousevien ilmiöiden tai yksittäisten asioiden suuruusluokka paranevat. Reagointi yksittäiseen tai kollektiiviseen palautteeseen ei näin saavuta tai ansaitse samanlaista reaktiota.<sup>377</sup>

*”Ja yleensäkin se palaute tarttee kattoo, onko se yksittäisen henkilön mielipide vai onko se ryhmän mielipide, koska siin tulee tällaset henkilökohtaiset ominaisuudet ja..” (H1)*

*”Volyymi osottaa, ett siinä on jotain taustalla. Ett yleensä nää tällaset isoimmat epäsuorat palautteet niin kyl ne sit alkaa kuulua, että siellä on niinku useitten opiskelijoitten useista vuosikerroista tulee tämä sama juttu tai sama kokemus.” (H2)*

Vaikka palautetta koskevan ilmiön suuruusluokan todentaminen koettiin myös tässä tutkimuksessa tärkeäksi ja sai aineistossa vahvistusta, esitettiin siitä myös poikkeava näkemys. Yksittäinen, jopa epäsuorasti annettu palaute, esimerkiksi työharjoitteluun liittyen, on otettava koulutusohjelmassa vakavasti.

Yksittäinen palaute voi kuitenkin muuttua kollektiiviseksi palautteeksi. Tällöin viestin välittäjänä toimivat usein tutoropettaja, opinto-ohjaaja tai tutoropiskelija. Tämä vastaa

---

<sup>375</sup> Moore ym. 2005, 60.

<sup>376</sup> Juholin 2001, 123; myös Simon 1982, 188.

<sup>377</sup> Moore ym. 2005, 60.



myös Mintzbergin käsitystä siitä, että ongelman tai häiriön välittää päätöksentekijälle se, joka häiriötilanteen on tunnistanut<sup>378</sup>.

*”Ett tietysti sitte ehkä se yksittäinenkin palaute sit ehkä just jonkun tämmösen tutoropettajan kautta saattaa muuttua kollektiiviseks palautteeks, ett se jos se tutoropettaja siihen palautteeseen paneutuu, se saattaa nähdä sen ehkä laajemmassa kokonaisuudessa sen yksittäisenkin palautteen. Ja kun sitä yhdessä käsitellään niin sehän muuttuu silloin kollektiiviseksi.” (H3)*

Asenteet epäsuoran ja suulliseen palautteen vastaanottamiseen vaihtelivat suuresti. Osalla koulutusohjelmajohtajista oli vahva näkemys siitä, että tällöinkin opiskelijan oman edun mukaista on tehdä palautteensa kirjallisena ”näkyväksi”. Osa oli puolestaan sitä mieltä, että epävirallisessa tilanteessa annettu palaute on yhtä arvokasta niin yksittäisen opiskelijan ongelmanratkaisun kuin koulutusohjelman kehittämisen kannalta.

*”Mun tulkinta. Just näin. Mielummin opiskelijan omin sanoin, et mä pystyisin näyttää paperilla sen, ett tällä tavalla se opiskelija siihen reagoi johonkin asiaan, ku että se opettaja varmasti ja itekin niin jos mä oon kuuntelemassa, että minä kerron jonkun palautteen niin, niin heti tulee mieleen, että aijaa se värittää taas tätä hommaa.” (H1)*

*”Tietysti tää epävirallinen palaute on se yksi, sellainen yksi vahvakin palaute, ja se tulee opiskelijoitten kahvipöydässä ja tarinoissa kokemusten kautta esille.” (H2)*

Opiskelijoiden osallistumisaktiivisuus, motivoituneisuus, sitoutuminen ja empowerment, vaikuttamistahto, näkyivät myös haastatteluissa. Opiskelijan palautekäyttäytyminen on itseohjautuvaa ja aktiivista. Palautteesta onkin erilaisissa tutkimuksissa todettu, että yksilöllä on taipumus hakea palautekanavia myös tilanteissa, joissa sitä ei ole tarjolla. *”Much evidence from various organisational context demonstrates that where feedback is not provided by an organisation or via organisational processes, individuals will seek it out anyway<sup>379</sup>.”*

*”Mut kyl toisaalta opiskelijat vaatii sitä [palautetta]. Ett kyl sitt siitäki saadaan palautetta, jos opiskelijat kokee, ett heitä ei ole kukaan kysynyt. Kukaan, joka on opintojakson tässä*

---

<sup>378</sup> Mintzberg 1973, 84.

<sup>379</sup> Moore ym. 2005, 58; myös Hätönen ym. 2006, 16.

*ja tässä kohtaan kysynyt, niin kukaan niistä opettajist ei ole pyytänyt palautetta, ett kylhän he myöskin haluaa tuoda sen palautteen..” (H2)*

Sitaatista käy ilmi palauteprosessin tuloksena syntyvä voimaantuminen. Heikkilä ym. näkevätkin tällaisen palautteen organisaation yhteenkuuluvuutta ja keskinäistä luottamusta tukevana osana palauteprosessia<sup>380</sup>.

Palaute tulee ymmärtää opiskelijan ja oppilaitoksen/koulutusohjelman/opettajan välisenä dialogina<sup>381</sup>. Ammattitaito yhä useammalla alalla edellyttää tänä päivänä vuorovaikutustaitojen hallintaa. Palautekäyttäytyminen sekä kyky antaa ja vastaanottaa palautetta liittyvät siihen saumattomasti. Myös Helakorpi ym. vahvistavat, että opiskelijoiden yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen ja tehostaminen ovat osa työelämän vaatimuksia. He jopa kyseenalaistavat koulutuksen kokonaishyödyn, mikäli yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot jäävät puuttumaan.<sup>382</sup> Ojala puhuu opiskelijan strategisen kyvykkyyden muodostumisesta<sup>383</sup>. Heikkilä ym. korostavat opittuun ja sisäistettyyn liittyviä siirtovaikutuksia<sup>384</sup>.

Palautekäyttäytymiseen voidaan liittää myös siirtovaikutus ja mallioppiminen. Siirtovaikutuksella eli transferillä tarkoitetaan tilannetta, jossa yksilö on oppinut reagoimaan toivotulla tavalla tiettyyn ärsykkeeseen ja kykenee reagoimaan aiemman tilanteen perusteella pääpiirteissään samankaltaiseen tilanteeseen alkuperäisestä tilanteesta poikkeavassakin ympäristössä<sup>385</sup>. Mallioppimisesta puolestaan puhutaan, kun yksilö ottaa käyttäytymiseensä mallia jonkun toisen tavasta selviytyä tai reagoida tilanteeseen<sup>386</sup>.

*”Täs on ihan selkee analogia [tietyn koulutusohjelman] opetukseen siinä mielessä, että eihän opettajakaan voi olla missään tuolla kauheen korkeella tai etäälle asettaa opiskelijasta, ett kylhän se, miten täällä opiskelijan kanssa toimitaan, se heijastuu siihen, miten opiskelijat toimii siinä vaiheess.. Näin kuvittelen, että näill on sellasii siirtovaikutuksia ihan oikeesti, ett minkä takia näihin on syytä kiinnittää huomiota myöskin*

---

<sup>380</sup> Heikkilä ym. 2005, 105.

<sup>381</sup> vrt. Lammela ym. 2000, 17.

<sup>382</sup> Helakorpi ym. 1996, 21; myös Ruohotie ym. 1999, 82.

<sup>383</sup> Ojala 1996, 35.

<sup>384</sup> Heikkilä ym. 2005, 106.

<sup>385</sup> Lehtinen ym. 2007, 60.

<sup>386</sup> Lehtinen ym. 2007, 66.

*tässä talossa. Ett kuinka opiskelija tulee kuulluksi ja nähdyksi ja jos opiskelijalta tulee sellainen palaute, ett he ei tuu kuulluksi eikä nähdyksi, niin se on aika karmivaa, koska tota se on myöskin osa siitä, miten me heitä koulutetaan, ett he näkevät ja kuulevat muita ihmisiä ja tota sen takia se on tosi tärkeä..” (H2)*

Myös palautteen tuottaminen, kuten viestintä yleensä, saa aikalaisia piirteitä. Simonin ja Wiion viestintä jakautui vielä 1980-luvulla suulliseen viestintään ja ”paperivirtaan”. Åbergin jaottelussa viestintä 2000-luvulla sisältää myös sähköiset tavat. Uudet, vaihtoehtoiset, aikalaistensa näköiset tavat näkyvät jo opiskelijapalautteen tuottamisessa.

*”Siis siin on Moodle ja sit siin on Webex eli siis kamerakuvaa saadaan. Mutta se palaute, tää tutoropettaja on avannut nyt sinne opintojaksolle tai sinne Moodleen Wiki-alustan, tai mikä se nyt on viralliselta nimeltään, mihinkä opiskelijat saavat antaa jatkuvaa palautetta.” (H3)*

*”Sit pystytään heti reagoimaan ja pystytään, opettaja pystyy kertomaan, ett miks tää asia on just näin ja teistä näyttää ihan hullulta, mut siihen saattaa olla meillä olla tietty syy.” (H3)*

Moodle-opiskelualustan yleistymisen tekee myös palautteen tuottamisesta joustavampaa, mutta tuo myös mahdollisuuden reagoida palautteeseen nopeammin. Samalla paranevat mahdollisuudet perustella ja osoittaa valintoihin liittyvät toimintatapojen syy-yhteydet opiskelijoille. Lammela ym. korostavat, että palautekäytännöistä rakentuu palauteprosessi, joka tuottaa palautetta sekä opiskelijalle että oppilaitokselle, joka sitten suuntaa jatkuvasti kummankin toimintaa<sup>387</sup>.

### **3 Opiskelijapalautteen käsittely ja palautteen kriteerit**

Ruohotie ym. muistuttavat, että tehokkaan ja vaikuttavan palautteen tunnusmerkkinä voidaan pitää yksilön kykyä hahmottaa oma osuutensa suhteessa tuotettuun palautteeseen<sup>388</sup>. Helakorpi ym. näkevät palautteen hyödyntämisen yhtenä keskeisenä oppilaitosorganisaation kehittämiskohteena. Palautteen avulla opiskelija-ryhmä-koulutusohjelma-oppilaitos kykenee tiedostamaan omaa toimintaa ja suuntaamaan

---

<sup>387</sup> Lammela ym. 2000, 25.

<sup>388</sup> Ruohotie ym. 1999, 88–89.

ajattelu- ja lähestymistapoja uudella tavalla.<sup>389</sup> Tuloksena syntyy oman toiminnan ohjaus ja kehittäminen.

*”Joo tietysti tiettyyn pisteeseen asti opiskelijakin tietää sen, miten hän kokee ja miten hän oppii. Se olis oleellista, oleellista opiskelijalla olis sen kokonaisuuden näkeminen kanssa.” (H1)*

*”..ainahan siellä täytyy miettiä, mitä siellä on taustalla, koska opiskelijoilla voi olla ihan erikoisia motiiveja antaa jotain palautetta, joka ei sitten enää oo, meidän pitää osata sitte kuitenkin ammattimaisesti myös sitä palautetta tarkastella, ettei me sitten hypätä jokaisen toiveen mukaisesti, koska ei opiskelija oo ammattilainen siinä koulutuksessa.” (H3)*

Kuvaavaa sitaateissa on se, että opiskelijoiden kompetenssiä eli kyvykkyyttä oppimisympäristönsä rakentamisessa ei täysin kiistetä, mutta kyseenalaiseksi asetetaan opiskelijan tietämyksen laajuus ja oikea kohdentuminen. Useimmat ihmiset luokittelevat omat kykynsä korkeammalle kuin heitä arvioivien. Palaute sivuutetaan työtehtäviin kuuluvana osana antamatta sen vaikuttaa toimintatapoihin<sup>390</sup>.

*”Helposti kuitenkin käy niin, että jotkut opettajat jää ja samoihin juttuihin.” (H3)*

Pohjalainen sananlasku toteaa, että ”parempi hyvin haukuttu kuin huonosti keuhuttu”. Pyrkinessään opiskelijapalautteen vaikuttavuuteen, voidaan palautteelle asettaa erityisiä kriteerejä. Opiskelijalta saatava jatkuva palaute on riittämätön ja vailla todellisia vaikutuksia, ellei palaute ole kyllin selkeää ja yksityiskohtaista<sup>391</sup>. Opiskelijapalautteen on otettava kantaa siihen, minkä on muututtava ja miten. Mieli- ja tunteiden kokemista opiskelijan tulisi siirtyä rakentavaan kehittämiseen. Lammela ym. sanovat onnistuneen palautteenannon mahdollistuvan, kun sen tavoitteet ja tarkoitus ovat selkeästi asetettuja<sup>392</sup>.

*”Se olis oleellista, oleellista opiskelijalla olis sen kokonaisuuden näkeminen kanssa. Se ettei tuijottais yhtä pientä osioo siitä oppimisestaan, vaan paljon parempi olisi ottaa*

---

<sup>389</sup> vrt. Helakorpi ym. 1996, 210.

<sup>390</sup> Heikkilä ym. 2005, 106.

<sup>391</sup> vrt. Aalto 2004, 8.

<sup>392</sup> Lammela ym. 2000, 34.

*palautetta isommista asioista. Kokonaisuuden näkeminen on vaikeeta. Se on selvä.”*  
(H2)

Palautteen vastaanoton ja hyödyntämisen kannalta on olennaista, mistä asioista palautetta annetaan ja miten palaute on muotoiltu. Kyse on opiskelijan kyvystä antaa palautetta oppilaitosta ja koulutusohjelmaa hyödyttävällä tavalla.<sup>393</sup> Mikäli Aaltoa on uskomisen, meille suomalaisille on luonteenomaista ymmärtää kritiikki negatiivissävyisenä. Kun käsitteeseen vielä liitetään laatusana ”negatiivinen”, konnotaatio saa kaksoisnegaation (ts. negatiivinen kritiikki).<sup>394</sup> Palaute mielletään usein myös opiskelijoiden keskuudessa kritiikin synonyymina.

*”Olis paljon mukavampi opettajankin [vastaanottaa palautetta], koska jokaiselta opettajalta meistä löytyy ne huonot puolet. Ja niitä kun kaikki kaivaa ja rupee niitä huonoja puolia lykkäämään A4:sen verran niin johan se masentaa.”* (H1)

*”Ja tuntuu, että se sellanen [opiskelijan] intressi kriittisempään.. Siin on aina riski, kun kaiken aikaa kysellään.”* (H2)

*”Kyllä se palaute usein mielletään sellasena, ett nyt saa haukkua. Nyt on lupa haukkua.”*  
(H3)

Aarrevaara ym. sekä Lammela ym. ovat pohtineet, että liian usein palaute otetaan persoonaan kohdistettuna kritiikkinä. Palautteen perustavoitteet peittyvät puolustuksellisiin tulkintoihin.<sup>395</sup> Palautteen tuottaminen on viestinnälle tyypilliseen tapaan yllättävän vaikeaa. Haastattelut toimivat pontimena jopa palautteen ottamiseksi osaksi koulutusohjelmien viestintäopintoja. Sekä Kauppinen että Senge ovat sitä mieltä, että organisaation tehtäviin kuuluu varmistaa sen jäsenten tekninen kyvykkyys palautteenantoon<sup>396</sup>.

*”Ja sillon just se, mitä sä sanoit tosta, pitäiskö opettaa, mitä palaute on, mikä sen merkitys on, niin vois olla ihan hyvä idea. Se vois olla siellä mejän asiantuntijaviestinnän opintojaksolla yks osa-alue, mitä kannattais käsitellä, ett ihan hyvä idea.”* (H3)

---

<sup>393</sup> vrt. Lammela ym. 2000, 31.

<sup>394</sup> Aalto 2004, 12.

<sup>395</sup> Aarrevaara ym. 2007, 19; Lammela ym. 2000, 32; vrt. myös Aula (1999, 100) ja Ruohotie ym. (1999, 89).

<sup>396</sup> Kauppinen 2002, 179; Senge 1990, 240–241.

Heljä Hätönen ja Joanna Muukkonen korostavat, että palautteen antajalle (opiskelijalle) on selvitetävä antajan rooliin liittyvä vastuu. Opiskelijan on seistävä palautteen takana ja myös itse sitouduttava siihen.<sup>397</sup>

Moore ym. argumentoivat oman tutkimuksensa ja kirjallisuuden pohjalta, että opiskelijapalautetta kannattavien näkemysten mukaan opiskelijat kykenevät hyödyllisen informaation tuottamiseen mm. opettajien metodien tehokkuudesta, opetuksen arvioinnin yhdenmukaisuudesta eri opettajien välillä, koulutusohjelman todellisesta kiinnostuksesta opiskelijaa kohtaan tai koulutusohjelman kiinnostuksesta kurssia tai yksittäisen oppiaineen sisältöön. Näiden tekijöiden suhteen opiskelijapalautte voidaankin nähdä aliarvostettuna välineenä.<sup>398</sup> Oppilaitoksen sisällä olevaa kehityspotentiaalia ei kylliksi ymmärretä tai osata hyödyntää: tulevaisuudentekijät ovat oppilaitoksen asiakkaina. Muiden palvelualojen organisaatioissa on jo pitkään ollut luonteva kuunnella asiakkaan käyttökokemuksia ja toiveita palvelujen kehittämiseksi.

Jokainen koulutusohjelmajohtaja piti itsestäänselvyytenä, että he käytettävissä olevan ajan puitteissa ylläpitävät kosketusta sekä opettamiseen että opiskelijarajapintaan.

*"Mut kyllähän mulle tulee [suullista ja epäsuoraa palautetta] sitten esimerkiksi – mä ite opetan kans vähän – niin jossain tunnilla sitte tulee jonain heittona tai muuna, mut kyll. Opetan just sen mitä haluan, mutta et saa jonkinlaisen kosketuksen." (H1)*

Kaplanin ym. käsityksen mukaan arvon tuottamiseen liittyy vahvasti asioiden katsominen asiakkaiden silmin<sup>399</sup>. Koulutusohjelmajohtajien pitäytyminen opiskelijoiden arjen äärellä tuo hyvät mahdollisuudet ennakoida ja ajoittaa opiskelijoiden tarpeita. Ennakointi vaikuttaa opetusjärjestelyihin, mikä puolestaan vaikuttaa tuotettuun opiskelijapalautteeseen.

Hyödyllisenä tuotetun opiskelijapalautteen informaatioarvo näyttäisi painottuvan käytännön toteutukseen liittyviin seikkoihin. Tämänkin palautteen heikkona puolena kaikki haastateltavat totesivat olevan se, että opiskelijat eivät kykene näkemään omaan opiskeluun koskevaa suurta kokonaisuutta tai omaa osuuttaan opetukseen ja

---

<sup>397</sup> vrt. Hätönen & Muukkonen 1999, 51.

<sup>398</sup> Moore ym. 2005, 60.

<sup>399</sup> Kaplan ym. 2004, 284.

oppimiseen, jonka voi tulkita itsereflektoinnin puutteena<sup>400</sup>. Opiskelijoiden toimimista informantteina oppimateriaalien suunnittelussa tutkinut Yvonne Reed toteaa, että opiskelijoiden habitus<sup>401</sup> ei useinkaan riitä kehittämistyöhön ja, että voidakseen toimia uudella tavalla, opiskelijat tarvitsevat syventävää keskustelua, uudenlaisia aineettomia valmiuksia (*symbolic capital*) ja mahdollisuuksia tasavertaiseen dialogiin<sup>402</sup>. Regina Panasuk ja John LeBaron totesivat omassa tutkimuksessaan, että hyödyllisenkin palautteen hyödyntäminen edellyttää päätöksentekijältä avoimuutta ja halukkuutta tarttua muutokseen<sup>403</sup>.

*”..pitäis lähtee siit oppimisesta, ett opiskelija arvioi opintojaksoa siitä näkökulmasta, ett kuinka paljon hän on oppinu ja kehittyny ja saanut ahaa-elämyksiä ja siten sen jälkeen tietysti onhan se varmaan ihan oikeutettua antaa opettajallekin palautetta esimerkiksi just menetelmistä, onko se ollu mielenkiintosa ja mielekkäitä ja varmasti tota oppimateriaalit ja harjoitustehtävät niin ihan samalla tavalla.” (H3)*

Mooren ym. mukaan osa opiskelijapalautteen tuottamista vastustavista näkemyksistä meneekin argumentoinnissa niin pitkälle, että ne näkevät opiskelijapalautteen vain tarkoitushakuisena, opiskelijan omaa etua palvelevana tarkkuuspelinä. Näiden näkemysten mukaan opiskelijan perimmäisenä taka-ajatuksena on oman mukavuudenhalun turvaaminen, ja että palaute suuntaisi kehittämistoimintaa pikemminkin oppimisen todelliseksi välttelyksi. Opiskelijapalaute toimisikin katalysaattorina arvosanainflaatiolle (*grade inflation*) opetushenkilöstön pätevyyden kyseenalaistamisen kustannuksella (*competence deflation*<sup>404</sup>).<sup>405</sup>

---

<sup>400</sup> vrt. myös Uusikylä ym. 2005, 198.

<sup>401</sup> Habitus on alunperin Pierre Bourdieun luoma käsite, joka käsitteenä kuvaa yksilön ajattelua, elämäntapaa ja käyttäytymistä. Pekka Sulkunen (1992, 266–267) sanoo habituksen tekevän yhteiskunnan näkyväksi, koska juuri habitus kiinnittää huomiota yhteiskunnallisen elämän pieniin yksityiskohtiin, joka ilmenee mm. yksilöllisenä makuna ja tyylinä.

<sup>402</sup> Reed 2005, 273.

<sup>403</sup> Panasuk ym. 2000, 359.

<sup>404</sup> Deflaatio on taloustieteellinen termi. Taloustiedon taloussanaston (1981, 20) mukaan deflaatio on talouselämän kehitysvaihe, jolle piirteitä on, että kansantalouden kokonaiskysyntä on kokonaistarjontaa pienempi. Deflaation seurauksena yleinen hintataso laskee suhteellisen nopeasti ja työttömyys lisääntyy. Deflaatio merkitsee rahan arvon paranemista. Tutkimuskysymystä tarkasteltaessa opiskelijapalautteen johdosta suhteellisesti parempia arvosanoja on jaossa normaalitilannetta enemmän, mikä asettaa opetuksen ja opetushenkilöstön pätevyyden kyseenalaiseksi. Opiskelijapalaute merkitsee siten arvosanojen merkittävää paranemista.

<sup>405</sup> Moore ym. 2005, 59.

*”Niin siinä on just siis se näkökulma, kun opiskelija ei voi olla se ammattilainen. Ja jos se menee siihen, että halutaan helpompaa tai viihteellisempää, niin se ei voi olla se asia.”*  
(H3)

Sitaatin näkökulma kyseenalaistaa opiskelijoiden tarkoitusperät ja heidän omat agendat. Myös Morgan tarkastelee asiaa samoin: *”Yet others spend most of their energy attempting to make work life less onerous or as comfortable and consistent with their personal preferences as possible.”*<sup>406</sup> Kun asenteiden sanotaan perustuvan omakohtaiseen kokemukseen kohteesta, osoittaa sanan säilä nyt opiskelijaa: vaikuttaakseen, palautteen tulee olla perusteltua, läpinäkyvää ja selkeästi artikuloitua. Myös opetuksesta vastaavan on kyettävä perustelemaan päätöksensä. ”Helppo ja viihteellinen” eivät ole poissulkevia termejä ”tavoitteelliselle” tai ”opettavalle”. Kyse on metodivalinnoista ja erilaisista lähestymistavoista opetusaineeseen.

Opetusjärjestelyitä koskevan kehittävä ja rakentavan elementin sisällyttäminen opiskelijapalautteeseen on haastava tehtävä opiskelijalle. Teknisistä seikoista on helpompi antaa palautetta<sup>407</sup>. Kritiikkiä opiskelijoiden antama palaute saa mm. kyvyttömyydestään kohdistaa ja ilmaista suoranaisia toimenpiteitä tai keinoja opetusjärjestelyitä koskevien asiantilojen korjaamiseksi. Palaute on useimmiten diagnostista, mutta ei korjaavaa. Helakorpi ym. mukaan soveltamista koskevan näkökulman löytyminen edellyttää opiskelijalta yhteyksien havaitsemista ja kokonaiskäsitystä asioista<sup>408</sup>.

*”No ei välttämättä [tule ehdotuksia metodeista], kyl se palaute jonka opiskelija antaa saattaa olla, että opetusmenetelmät voisivat olla monipuolisempia, mutta eivät he useinkaan pysty sitä määrittelemään, mitä se voisi olla.”* (H3)

*”Näinhän se on ja tota pääsääntösestihän se opiskelijoiden palaute on niin kun tällasta ihan hyvää, mutt että tää miten ja kuinka palautetta annetaan niin kyl mä on ainakin miettinyt sitä monta kertaa, että miten niin kun opiskelija oppisi antamaan palautetta niin, että se ei olisi vain palautetta, että tää oli hyvää ja tää oli huonoa, vaan että siihen myöskin tulis sit tää miten tämä prosessi on edesauttanut minua oppimaan jonkun asian, mikä se mun oma osuuteni tässä koko prosessissa on ollut ja tota ja ja tavallaan, ett*

---

<sup>406</sup> Morgan 1997, 155.

<sup>407</sup> vrt. Lammela ym. 2000, 31.

<sup>408</sup> Helakorpi ym. 1996, 111.



*oppis näkemään sen, että tässä on niin kuin tavallaan sen koulutusohjelman tai opettajan tai opintojakson mahdollisuudet, tässä on se mun oma osuuteni ja tässä on koko sen opiskelijaryhmän tai..” (H2)*

Morgan väittää, että monesti päätökset ja oletukset asioista tai tilanteesta tehdään alitajuisesti ja kulttuurin sosiaalistamana<sup>409</sup>. Sengen mukaan on hyvin tyypillistä, että suurissa organisaatioissa kuten oppilaitoksissa kehittyvät eri tiimien välillä erilaisia oppimisen tapoja. Sengen käsityksen mukaan se johtuu osittain siitä, että päätöksenteko liikkuu monella eri tasolla. Valintakriteerit päätöksenteossa kohdistuvat useimmiten niihin vaihtoehtoihin, jotka ovat liitettävissä tärkeisiin ongelmiin ja yksilöllisiin oppimistarpeisiin.<sup>410</sup>

#### **4 Opiskelijapalautetta koskeva päätöksenteko**

Opiskelijapalautteen päätöksenteko voidaan kiteyttää erään haastateltavan sanomaan:

*”Kyllä ne päätökset on koulutusohjelman sisällä. Ei se mee tästä eteenpäin palautteen perusteella tehtävät päätökset. Ja jos tehdään palautteen perusteella rakenteellisia muutoksia, silloin me esitetään koulutusohjelmassa että nyt täällä on ja meillä on rehtori sitten siunaa uuden homman.” (H1)*

Sitaatti kertoo, että päätöksenteko liikkuu kahdella tasolla. Mikäli päätöksenteko liittyy suoraan opetusjärjestelyiden muuttamiseen, pystytään päätökset tekemään yksittäisen koulutusohjelman sisällä. Yksittäisellä opettajalla on saamansa palautteen perusteella mahdollisuus välittömästi tehdä tarpeelliseksi katsomiaan muutoksia.

*”No kyllä opettaja pystyy itse palautteensa perusteella tekemään päätöksiä. Ihan siinä oikeasti pystyy, jos hän haluaa jotakin opetusmenetelmää muuttaa niin se on sen opettajan päätös.” (H2)*

Mikäli opettaja vielä lisäksi haluaa, on palaute mahdollista viedä myös erilaisten asiantuntijatiimien keskusteltavaksi ja pohdittavaksi. Jos taas opiskelijapalautteen

---

<sup>409</sup> Morgan 1997, 134.

<sup>410</sup> Senge 1990, 344–345.

ehdotus koskee suurempia rakenteellisia muutoksia, vie koulutusohjelma muutosehdotusta organisaatiossa ylemmäs eteenpäin.

*”Ja sitten meillä on tää asiantuntijatiimit, jossa jokainen opettaja on jäsenenä. Hän halutessaan voi viedä sen [palautteen] sinne tiimiin ja keskustella, mitäs tässä nyt oikeen tehään. Ja tota. Ja ja. Sitten joko yksin tai sen tiimin kanssa keskusteltuaan hän voi tehdä päätöksen ja muuttaa sisältöä.” (H2)*

Tämä vastaa myös Simonin käsitystä oikean päätöksentekotason löytymisestä. Kun päätöksentekoon ohjattu palaute sisältää elementtejä ”jotain suuremmasta” eli esimerkiksi opintosuunnitelmaa korjaavasta päätöksentekoehdotuksesta, tavallinen tapa on ohjata sen käsittely oikealle päätöksentekotasolle<sup>411</sup>. Myös Mintzberg näkee, että suuret ohjelmalliset parannukset tulee linkittää aina rakenteeseen asti<sup>412</sup>.

Opiskelijapalaute on yksi osa opintojaksoraportointia. Opintojakson arviointi koostuu opiskelijapalautteesta sekä opettajan arvioinnista. Ao. opettaja koostaa saamansa opiskelijapalautteen raportiksi.<sup>413</sup>

*”Ensimmäiseksi se opettaja tekee siitä yhteenvedon ja ainakin tarkoitus on, että opettaja käy sitte sen opiskelijaryhmän kanssa läpi, että te ootte ollu tätä mieltä ja sitten, - - , että se tulisi se opettaja vielä kojon [koulutusohjelmajohtaja] luokse sen palautenipun kanssa..” (H3)*

Palaute on dialogia, joka toimii kaksisuuntaisesti. Päätöksenteko on myös jatkuvaa neuvottelua ja häiriötekijöiden hallintaa eri osapuolten välillä. Opiskelijapalaute tuo mukanaan myös tilanteita, joihin ei kyetä vastaamaan suoraan opiskelijoiden toivomalla tavalla. Mintzberg korostaa, että päätöksentekijän rooli on monella tapaa organisaation tasapainossa pitämistä neuvottelemalla ja häiriöitä käsittelemällä<sup>414</sup>.

*”Sehän voi olla ihan mahdottomuus siis ihan hallinnollisesti tehdä mitään.. tällasta näin radikaalia muutosta [luennoitsijan vaihdos], että sit tavallaan joutuu niihin tilanteisiin, jossa sitte keskustellaan voisko nyt löytyä joku yhteistyön mahdollisuus ja mikä se voisi olla, ja*

---

<sup>411</sup> vrt. Simon 1982, 187.

<sup>412</sup> Mintzberg 1973, 87.

<sup>413</sup> HAMK, Toimintaohje, 5.

<sup>414</sup> Mintzberg 1973, 81–85, 90–91.

*sit tota useimmiten se löytyykin se mahdollisuus siihen yhteistyöhön sitte opiskelijaryhmien kanssa.” (H2)*

Schein sanoo, että organisaatiokulttuurin arvojen on puhuttava samaa kieltä muiden toimien kanssa<sup>415</sup>. Myös Barnard muistuttaa jokaisella organisaatiolla olevan sekä oma kielensä että käyttäytymiskoodinsa, jotka eivät aina ole yhteneviä<sup>416</sup>. HAMK:n toimintaohjeissa on korostettu päätösvallan hajauttamista ja delegointia alemmas, joka antaa koulutusohjelmajohtajalle mahdollisuuden tehdä päätöksiä omassa koulutusohjelmassaan. Harisalon näkemyksen mukaan päätöksenteon osittaminen ja delegointi sekä aiemmat päätökset ja toimintatavat ovat keinoja lisätä päätöksenteon rationaalisuutta<sup>417</sup>.

Palauteprosessin vaikutusten syntyminen on useimmiten hidas prosessi. Koska koulutusohjelmat ovat sitoutuneet opintosuunnitelmiinsa, opiskelijapalautteen vaikutukset näkyvät usein vasta seuraavassa opintosuunnitelmassa. Uusikylä ym. korostavat, että suunnitelma on ohjausväline, mikä antaa opettajalle paljon vapauksia ja mahdollisuuden joustoon<sup>418</sup>. Sydänmaanlakka sanoo, että muutoksenmahdollisuus on ihmisessä itsessään. Hän kaipaa muutosherkkyyden kehittämistä ja uskallusta reagoida muutoksiin.<sup>419</sup>

*”Opiskelijoita tulee sisään niin sillä se on se ohjelma millä se tulee sisään. Eli se on tosi kankea. Sitten kun uudet aloittaa niin sinne me voidaan lykätä, että teillä onkin tää rakenne. Me ei voida muuttaa sen opiskelijan opintosuunnitelmaa. Nyt on sitouduttu. Nyt on muuttumassa.” (H1)*

*”Ett se opiskelijajoukko, joka sen palautteen antaa, niin hehän ei sitä koskaan saa kokea, mitä se tarkoittaa se muutos, vaan se tulee sitte seuraavalle opiskelijaryhmälle.” (H2)*

Druckerin mukaan erityisen tärkeitä ”matalan tason” päätökset ovat tietämyspohjaisissa organisaatioissa<sup>420</sup>. Kun päätöksenteko on viety mahdollisimman alhaalle ja päätöksen

---

<sup>415</sup> Schein 1996, 61. Vrt. myös Morgan (1997, 123–125), joka huomauttaa, että organisaation sisäisissä osakulttuureissa toiminta ja puhe eivät aina kohtaa organisaation arvoja.

<sup>416</sup> Barnard 1982, 40–41.

<sup>417</sup> Harisalo (julkaisematon), 124.

<sup>418</sup> Uusikylä ym. 2005, 137.

<sup>419</sup> Sydänmaanlakka 2002, 68; vrt. myös Panasuk ym. 2000, 359.

<sup>420</sup> Drucker 2004, 41; vrt. myös Simon 1982, 57.

tekee oikean tason asiantuntija, reagointimahdollisuudet kasvavat ja saadun palautteen perusteella kyetään tekemään myös nopeita ratkaisuja. Tämä vastaa myös Heikkilä ym. käsitystä matalasti organisoiduista tiimeistä, joissa työskennellään lähellä asiakasrajapintaa<sup>421</sup>.

*”Opiskelijoilla oli tosi rankka syksy ja ne anto siitä vähän palautetta, että osittain tehtävät menee vähän päällekkäin eri opintojakson tehtävät ja on niin ku silleen, että joka päivä on tehtävän palautus jollain viikolla ja sillä tavalla. Kyllä me tää palaute käsiteltiin ihan meidän koulutusohjelman kokouksessa ja päätettiin että piirrettiin pitkä lakana noin ja katottiin millanen heidän kevät on ja sitte yhdessä mietittiin siinä, että saatas tää järkevämmäksi tää työkuorma verrattuna siihen että syksyn jokainen opettaja oli ittekseen miettinyt, että mihin päivämäärän mennessä se palautus, tehtävän palautus, laitetaan. Että kyllä siltä pyritään reagoimaan ja keskustelemalla sitte. Se vaatii sitä opettajien yhteistyötä ihan jo siinä, että tiedetään, että sun kurssilla ja mun kurssilla on suunnilleen sama työmäärä joss on sama opintopiste eli vähän vertaillaan, sitte katotaan vähän ajatuksia ja näin ettei se kuorma pääse kertymään.” (H3)*

Päätöksenteon koordinoinnilla sekä tiivistetyllä yhteistyöllä on mahdollista saavuttaa kaikkia osapuolia tyydyttävä ratkaisu (*win-win*<sup>422</sup>). Pfeffer väittääkin, että neuvottelujen lopputulos on kytketty neuvotteluasetelman luonteeseen<sup>423</sup>.

Oikea taso näkyy myös joustavana mahdollisuutena päätöksentekoon. Päätöksenteon joustavuus todentuu mm. ”yrityksen ja erehdyksen” (*trial-and-error*) kautta tehdyissä päätöksissä.

*”...ja on meillä sit tehty radikaalia kokeilujakin välillä että hyvä on, siirretään sitte ja katotaan, mikä on sitte se palaute. Tota, että kyllä niitä sitte aina kokeillaankin.” (H2)*

*”Ja toinen on se, että ku mitä mä oon paljon miettinyt, että ku tänä vuonna joku sanoo näin ja halua tällast ja tällast muutosta. Sit me se muutos tehdään. Niin ens vuonna toinen sanoo toisinpäin ja sit me taas mennään takasin.” (H3)*

---

<sup>421</sup> Heikkilä ym. 2005, 118.

<sup>422</sup> Muita mahdollisuuksia ovat Pfefferin (1997, 151–152) mukaan ”gain or loss” tai ”zero-sum”.

<sup>423</sup> Pfeffer 1997, 152.

Päätöksentekoon yrityksen ja erehdyksen kautta ajaututaan usein tilanteessa, jossa ei tarkalleen tiedetä, kuinka tulisi toimia. Hatchin mukaan yritykselle ja erehdykselle on tyypillistä, että päätöksenteko etenee varovaisin askelin, ja että päätökset eivät ole suuria<sup>424</sup>. Argyris sanoo em. päätöksentekomallin edustavan luonnollista lähestymistapaa (*natural approach*), joka perustuu narratiiveihin ja tilannekohtaisiin tarpeisiin<sup>425</sup>.

Päätöksentekoa voidaan tarkastella myös oikeudenmukaisuusprosessina. Karlöf ym. näkevät oikeudenmukaisuuden jopa prosessin lopputulosta tärkeämpänä. Oikeudenmukaisuus vaikuttaa asenteisiin, vastavuoroisiin käyttäytymismalleihin, motivoitumiseen, sitoutumiseen ja suorituksiin sekä aktiiviseen yhteistyöhön. Karlöf ym. mukaan oikeudenmukainen prosessi täyttää inhimillisen tarpeen tulla nähdyksi ja kuulluksi organisatorisesta asemasta riippumatta. He katsovat päätöksenteon oikeudenmukaisuusprosessiin kuuluvaksi osallistumisen, selittämisen, odotusten selkeyden, yhdessä oppimisen, tavoitetason nousun ja lojaaliuden.<sup>426</sup>

Päätöksenteon oikeudenmukaisuutta on päätösten selittäminen. Päätösten selittämisessä korostuu siitä välittyvä viesti, että opiskelijoiden palaute on kuunneltu ja käsitelty. Selittäminen ja perusteleminen lisäävät luottamusta päätöksentekoprosessin läpinäkyvyyteen, mutta myös puolueettomuuteen. Puolueettomuudessa korostuu idea siitä, että päätöksenteossa merkityksellistä ei ole se, kuka idean muutokseen antaa. Kun työskennellään asiantuntijaorganisaatiossa, on myös luotettava asiantuntijan, opetushenkilöstön, omiin päätöksiin opiskelijapalautteen käsittelyssä ja päätöksenteossa.

*”Se opiskelijan osaaminen tulee kuitenkin suhteuttaa, ett kyl mejän täytyy omaa osaamistamme kuitenkin kunnioittaa sillä tavalla, että mejän pitää myös osata arvioida sitä palautetta, ett onko se asiallista”. (H3)*

Päätöksentekijän tulee luottaa omaan ammattitaitoonsa. Se, ettei koulutusohjelmissa tartuta kaikkiin opiskelijapalautteen kehittämideoihin tai muutosvaatimukseen, ei tarkoita, että opiskelija ei olisi tullut kuulluksi. Tämä vastaa myös Uusikylän ja Atjosen käsityksiä. Ammattitaitoinen opettaja valitsee tarjonnasta tavoitteita vastaavat palautteet. He

---

<sup>424</sup> Hatch 1997, 276–277.

<sup>425</sup> Argyris 1999, 2.

<sup>426</sup> Karlöf ym. 2004, 159–161.

korostavat kriteereiden selkeyttä sekä perustelemista, mutta myös oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta.<sup>427</sup>

Joseph Luftin ja Harry Inghamin kehittämä Joharin Ikkuna (*Johari Window*) auttaa ymmärtämään opiskelijapalautetta koskevan päätöksenteon sokeita pisteitä ja avoimia alueita. Opetusjärjestelyissä on asioita, jotka opiskelija tietää ja päätöksentekijä ei, mutta myös vastavuoroisesti toisinpäin. Yhteistyö opiskelijan kanssa laajentaa päätöksentekopohjaa.<sup>428</sup> Kauppinen jopa väittää, että Joharin Ikkunan avulla voidaan kuvata organisaation itsetuntemuksen lisääntymistä. Lisääntyvä itsetuntemus rakentuu palautteelle ja luottamukseen perustuvalla avoimuudella.<sup>429</sup>

Oikeudenmukaisuus tarkoittaa myös opiskelijoiden mahdollisuutta suoraan päätöksentekoon osallistumiseen. Palautteiden ideat ja uudet näkemykset ovat kanavia päätöksentekoon osallistumiseksi. Karlöf ym. väittävät päätösten laadukkuuden kasvavan sekä sitoutumisen päätösten toteuttamiseksi lisääntyvän osallistumisella<sup>430</sup>. Opiskelijoiden systemaattinen mukaan ottaminen opetusjärjestelyiden kehittämiseen edellyttää oppilaitokselta ja koulutusohjelmilta rohkeutta sekä järjestelmällisyyttä. Opiskelijapalautteen asemaa oppilaitoksen päätöksenteossa voidaan verrata Arnsteinin tikapuuksi nimettyyn malliin. Malli kuvastaa neljää erilaista tapaa antaa opiskelijoiden osallistua oppilaitoksen ja opetusjärjestelyiden kehittämiseen: informoijana, neuvojana sekä eritasoisena yhteistyökumppanina.

Ainakaan haastatteluhetkellä opiskelijat eivät osallistuneet opiskelijapalautetta koskevaan päätöksentekoon HAMKissa. Sen sijaan opetussuunnitelmaa koskevaan suunnittelutyöhön ja päätöksentekoa valmistelemaan oli kollegiotyöskentelyyn otettu mukaan myös opiskelijajäseniä. Kollegio ei ole HAMKin virallinen elin, vaan sen tehtävänä on esitysten luonnostelu ja mielipiteiden vaihto. Aarrevaara ym. selittävät, että päätöksentekoa edeltävä valmistelutyö näkyy juuri keskustelun avulla. Keskustelu lisää päätöksenteon mahdollisuuksia rationaalisuuteen ja lisää merkittävästi päätöksentekijän ja muiden keskusteluun osallistujien ymmärrystä päätettävistä asioista.<sup>431</sup> Brunsson ym.

---

<sup>427</sup> Uusikylä ym. 2005, 192–194.

<sup>428</sup> vrt. Karlöf ym. 2004, 355.

<sup>429</sup> vrt. Kauppinen 2002, 150–151.

<sup>430</sup> Karlöf ym. 2004, 161.

<sup>431</sup> Aarrevaara ym. 2007, 18.

painottavat, että johto ja päätöksentekijät ovat usein äärimmäisen riippuvaisia alemmilla hierarkkisilla tasoilla tulleesta informaatiosta oikeanlaisten päätösten varmistamiseksi<sup>432</sup>.

*”Pitäis ottaa ne opiskelijat mukaan tämmöseen niinkun kehittämistyöhön, ett se palaute oliskin sitä, ett meillä olis kehittämisryhmä, joka miettis sitä koulutusohjelmaa. Tää kerran kuussa käynnistyvä keskustelu olis just sitä, mutta ei meil oo mitään sellasta, missä opiskelijat ihan systemaattisesti olis mukana.” (H3)*

Sengen systeeminen ajattelu antaa pohjan ymmärtää oppivan organisaation kokonaisuutta, jossa jatkuva oppiminen voidaan varmistaa vain muutosherkkyttä kehittämällä, reagoitivalmiuksilla ja asennemuureja murtamalla. Koska jokainen (oppivan) organisaation jäsen, tiimiläinen, on merkityksellinen kokonaisuuden kannalta, ja koska (oppivalla) organisaatiolla tulee olla yhteinen päämäärä, on opiskelijapalautteen takaisinkytkentä oppilaitosorganisaatioon merkittävää henkilökohtaisten kykyjen ja sisäisten mallien sekä oppilaitoksen oman tapakulttuurin vahvistamiseksi. Opiskelijapalautteen ja oppilaitoksen välinen takaisinkytkentä lisää myös yksittäisen oppilaitoksen ennakoitivalmiuksia ja kilpailukykyisyyttä muihin vastaaviin organisaatioihin verrattuna. Sydänmaanlakka sanoo, että nykyisin ei edes riitä, että on oppiva organisaatio, pitää olla kilpailijaa nopeampi oppimaan<sup>433</sup>.

Åbergin käsitys on, että olennaista palauteprosessissa on, että kumpikin osapuoli saa vahvistusta viestinsä perillemenosta<sup>434</sup>. Opiskelijalta tullut palaute ansaitsee päätöksentekijän ja käsittelijän huomion. Jos palauteviestin sanoma sisältää muutosodotuksia, tulee ne huomioida. Oppilaitoksen ja yksittäisen koulutusohjelman mahdollisuuksia ovat mm. tiedottamisen lisääminen, palautekriteerien aukikirjoittaminen ja entistä läpinäkyvämpi päätöksenteko.

Useissa kohdin haastatteluita tuli ilmi, että kaikkia em. osa-alueita olisi syytä parantaa. Simon toteaa, että viestinnän kaksisuuntaisuus edellyttää päätösten välittämistä eteenpäin<sup>435</sup>. Haastatteluissa ilmeni, että tiedottaminen tai palautteen palaute jäävät usein puolitiehen ja usein lähdetään oletuksista, että palautetta koskeva päätös tulee

---

<sup>432</sup> Brunsson ym. 1993, 63–64.

<sup>433</sup> Sydänmaanlakka 2002, 62.

<sup>434</sup> Åberg 2000, 33.

<sup>435</sup> Simon 1982, 188.

myös käytännön toiminnassa ilmi opiskelijoille. HAMKin sisäisissä toimintaohjeissa myös korostetaan tätä opiskelijoiden kanssa käytävää palautekeskustelua<sup>436</sup>.

*”Kyllä niitä kuulee [opiskelijoiden käytäväpuheita muutoksista], mutta ehkä pitäisi olla napakampi tässä palautteen käsittelyssä ja ehkä se sitten se olis mahdollisesti kohon [koulutusohjelmajohtaja] tehtävä, mut ajattelen ett se olis aika paljon oponkin [opinto-ohjaaja] tehtävä siihen, ett käydään läpi sitä, ett miss näitä palautteita on käsitelty ja ja .. miten niihin on reagoitu.” (H2)*

Tiedottamiseen liittyvien vastuualueiden selkiytymättömyys liittyy mahdollisesti oppilaitoksen organisoitumistapaan (prosessiorganisaatio).

*”En kyllä oo varma, ett millä tavalla [opiskelijoita tiedotetaan palautteen tuloksista], mut mul on se käsitys, ett [tietty henkilö] hoitaa.. Nyt en ookaan ihan varma. [Tietty henkilö] lähettää meille siit tulokset koulutusohjelmaan, ett olettaakohan hän sit, ett niitä käsitellään täällä opiskelijoiden kanssa, kun me ollaan käsitelty tähän asti niinkun vain henkilökunnan kanssa, ett ei me olla sitä opiskelijoiden kanssa käsitelty. Mä en oo nyt kyl ihan varma, ett meneeks siitä tietoa suoraa opiskelijoille.” (H3)*

Juholin puhuu viestintätyytyväisyydestä. Viestintätyytyväisyys koostuu mm. tyytyväisyydestä saatuun tietoon, tyytyväisyydestä viestinnän parantamiseen ja kehittämiseen sekä tyytyväisyydestä viestintäkanavien tehokkuuteen. Suurin viestintätyytyväisyys on hänen mukaansa matalilla organisaatioilla.<sup>437</sup>

Koulutusohjelmajohtajilla oli kuitenkin vahva näkemys, että jatkuva palautteen kerääminen on kuin kaksiteräinen miekka: jos sitä ei kerätä, siitä saadaan palautetta ja jos sitä kerätään liian usein, seuraa palauteahky, uupumustila oppilaitoksen rutiinisuorituksesta. Oppivan organisaation palauteluoppi uhkaa muodostua organisaation pakolliseksi pahaksi.

*”Se saa sitte tässä rakenteessa sellasia sävyjä välttämättömästä pahasta, koska meitä sitte arvioidaan julkisesti tuolla koulutusohjelmia siitä, ett minkälaista teidän opetuksenne on ollut ja kuinka monta kymmenystä teillä on tää taso laskenut ja tota ja ja tai noussu,*

---

<sup>436</sup> HAMK, Toimintaohje, 5.

<sup>437</sup> Juholin 2001, 115–117.



*ett kyll siitä sitte sellasenkin puolen voi löytää, että kun opetuksen laadusta puhutaan ja tota sitä arvioidaan jossakin sitte vaikka opettajapäivillä Hamkissa niin.” (H2)*

Kuvaavaa sitaatissa on yhtäaikainen toiminnan legitimizeettipyrkimys ja rationaliteettipyrkimys<sup>438</sup>. Palautteen saamat ”sävyt” kertovat koruttomalla tavalla jokaisen organisaation tarpeesta hakea toiminnalleen ja olemassaololleen oikeutus ja uusintaa sen tarpeellisuus. Päätöksenteon kannalta palaute toimii legitimoivana menetelmänä, mutta jättää samalla epäilyksen varjon palautteen muista merkityksistä oppilaitokselle. Aito, merkityksellinen lisäarvo syntyy Ruohotien mukaan tunnistamalla tarpeet ja kuinka niihin voidaan vastata<sup>439</sup>.

Nonaka ym. väite, että päätöksenteon rationaalisuudentavoittelu saa päätöksentekijän hakemaan numeerista informaatiota toiminnan vaikuttavuudesta ja rationaalisuudesta ei tunnu kaukaa haetulta<sup>440</sup>. Juuti kuvaa modernia organisaatioajattelua ”rationaalisuuspainotteiseksi harhaksi”. Hänen mukaansa perinteet pitävät kiinni vanhoissa toimintamalleissa.<sup>441</sup> Juutin tapaan Aula näkee, että reaali maailman epälineaarisuus yritetään edelleen liittää suoraviivaisiin ohjausmalleihin ja käsityksiin niistä<sup>442</sup>. Harisalo puolestaan arvioi, että rationaalisuuspyrkimykset ovat organisaatioissa niin syväälle juurtuneita, että uskallusta vaihtoehtoisin toimintamalleihin ei löydy<sup>443</sup>. Vartolan näkemys on, että (erityisesti byrokratiassa) uudesta tiedosta välittyy päätöksenteon kautta käytäntöön vain se tieto, joka vastaa organisaation tietorakenteita ja ajattelumalleja<sup>444</sup>.

Negatiivissävyisten asenteiden väitetään kumpuavan siitä todellisuudesta, että uuden auktoriteetin (opiskelija) ilmaantuminen on muuttanut tai muuttaa akateemisia valtarakenteita ja edustaa uhkaa riippumattomuudelle (oman työn ohjaus, suunnittelu, ym.) sekä akateemiselle vapaudelle.<sup>445</sup> Kyse on määrittelyvallan rajoista ja niitä koskevasta uhasta, jonka opetushenkilöstö opiskelijoiden taholta kokee.

*”Se just ettei se palaute tuu opiskelijalle joksikin vallankäytön välineeksi.” (H3)*

---

<sup>438</sup> vrt. Vartolan (2005, 94) kriisiytymisteetit.

<sup>439</sup> Ruohotie 2000, 47.

<sup>440</sup> Nonaka ym. 1995, 8.

<sup>441</sup> Juuti 2001, 123.

<sup>442</sup> Aula 2000, 53.

<sup>443</sup> Harisalo (julkaisematon), 121.

<sup>444</sup> Vartola 2005, 104.

<sup>445</sup> Moore ym. 2005, 59.

Ruohotie ym. näkemyksen mukaan vallankäyttövälineeseen vetoaminen on vielä oppilaitoksissa vallitsevien nykykäytänteiden varassa enemmän retoriikkaa kuin todellisuutta<sup>446</sup>, kun samalla muistetaan, että oppilaitoksella päätöksentekijänä on valta toteuttaa tai jättää toteuttamatta palautteena esitetty kehittämistoive. Heikkilä ym. katsovat, että palautteen antajan ei tulisi missään olosuhteissa käyttää palautetta vallankäytön välineenä<sup>447</sup>.

Negatiivisten asenteiden taustalla saattaa vaikuttaa tiedostamattomalla tasolla vallitseva paternalismi. Paternalismilla<sup>448</sup> tarkoitetaan tilannetta, jossa yksilön puolesta ja ilman hänen suostumustaan päätetään tai tehdään asioita, joiden uskotaan tapahtuvan hänen omaksi parhaakseen<sup>449</sup>. Paternalismi on sanalla sanoen holhoavuutta. Helakorpi ym. kuvaavat, että oppilaitoksissa on vallinnut ”yksin tekemisen kulttuuri”<sup>450</sup>. Oppilaitosten toiminta on modernin ajattelun mukaan perustunut ajatukselle opetushenkilöstön ammattitaidosta. Kyseleminen on tulkittu merkiksi epävarmuudesta ja jopa ammattitaidottomuudesta. Opiskelijan antama palaute koetaan usein ammattitaidon kyseenalaistamisena. Paternalismin ajatusta on tukenut ”didaktinen kolmio”. Oppilaitosmaailmaan, kasvatukseen ja opetukseen sekä sosialisatiotehtävään on kuulunut opettajan/ohjaajan ja oppijan/opiskelijan välisen interaktion epäsymmetrisyys<sup>451</sup>. On ollut luonnollista, että opettaja huolehtii päätöksenteosta ja valinnoista opiskelijaa kuulematta.

Paternalismia lähelle tulee Simonin käsitys toimivallasta. Päätöksenteon suhteen kyse on sallimisesta ja tottelemisesta. Toimivalta mahdollistaa päätöksenteon niissäkin tilanteissa, joissa yksimielisyyttä asioista ei saavuteta.<sup>452</sup> Mitä enemmän opiskelu ja oppiminen saavat vaikutteita konstruktivismista, sitä syvemmäksi juopa modernin ja postmodernin opiskelijan välillä kasvaa. Postmodernin ajan opiskelija ei enää ymmärrä

---

<sup>446</sup> Ruohotie ym. 1999, 162.

<sup>447</sup> Heikkilä ym. 2005, 116.

<sup>448</sup> Paternalismissa voidaan erottaa puhdas ja epäpuhdas muoto. Lisäksi paternalismia voidaan harjoittaa rajoitetusti tai rajattomasti, positiivisesti tai negatiivisesti, pehmeästi tai kovaa, suoraan tai epäsuoraan sekä aktiivisesti tai passiivisesti. Lisää mm. Ketola ym. 1995, 74–78.

<sup>449</sup> Ketola ym. 1995, 74.

<sup>450</sup> vrt. Helakorpi ym. 1996, 25.

<sup>451</sup> Siljander 2002, 24, 51.

<sup>452</sup> Simon 1982, 54.

paternalismia, vaan on ja haluaa olla motivoitunut, sitoutunut ja voimaantunut oman oppimisensa kehittäjä. Ojala peräänkuuluttaa kehittämisvastuun uusjakoa<sup>453</sup>.

*”Kyllä ne saa äänensä kuuluville ja sitä kautta [rehtorin palautepäivä] kyll se sit, jos halutaan sieltä kautta vaikuttaa, niin kyllähän se niinkun siellä johdon tällasilla ohjeilla ja käskyillä saadaan monenlaisia asioita muuttumaan.” (H3)*

Simonin näkemyksen mukaan vaikuttaminen organisaatiossa voidaan aikaansaada kahdella tavalla. Se voi tapahtua joko vapaaehtoisesti tai määräämällä. Vapaaehtoinen vaikuttaminen tapahtuu yksilön omien asenteiden ja suhtautumisen kytkeytymisenä organisaation tavoitteisiin. Vaihtoehtoisesti hänet voidaan määrätä noudattamaan organisaation sääntöjä.<sup>454</sup>

Aarrevaara ym. kehottavat (opiskelijaa) luottamaan siihen, että päätöksentekijä huomioi todellista merkitystä ansaitsevat asiat. Kyse ei ole palautteen mittakaavasta, vaan asian merkityksellisyydestä.<sup>455</sup>

## **5 Mitä tapauksesta opimme?**

Asiantuntijoiden mukaan palaute tuotetaan aina kontekstissaan, joka on sidottu niin aikaan, paikkaan kuin antajaansa. Antaja on palautediialogin toinen osapuoli. Dialogina palaute tarkoittaa, että sillä on myös saaja, jonka oletetaan reagoivan annettuun palautteeseen. Myös palautteen saaja on sidottu aikaan ja paikkaan. Palaute ei näin ole koskaan irrallista tai itseisarvoista. Palautteella on pyrkimys vaikuttamiseen. Vaikuttamisen todentaminen ja selkeiden vaikutussuhteiden osoittaminen on vaikeaa, joskus jopa mahdotonta. Toisaalta palauteideat saattavat jäädä odottamaan parempaa aikaa ja toisaalta voidaan ajatella, ettei pitäisi olla edes merkitystä sillä, kuka palauteidean on antanut.

Palautetta voidaan tuottaa usealla erilaisella tavalla. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että palautteen tuottamistavat HAMKissa muodostuvat varsin perinteisistä menetelmistä, vaikka sähköinen aikakausi tuo uusiutuvia piirteitä myös palautteen tuottamiseen.

---

<sup>453</sup> Ojala 1996, 34.

<sup>454</sup> Simon 1982, 53.

<sup>455</sup> vrt. Aarrevaara ym. 2007, 20.

Mieluiten vastaanotetaan edelleen suoraa ja kirjallista palautetta, mutta epäsuora ja suullinen palaute eivät jää huomiotta. Ratkaisevaa ei sinällään ole opiskelijapalautteen tuottamisen muoto. Eräs haastatelluista totesi, että eteenpäin vietäessä suullinen palaute on hankalaa. Hankaluus johtuu palautteeseen liittyvästä tulkinnallisuudesta. Opiskelijan on huolehdittava palautteensa selkeydestä, sillä olennaisen osan palautteen käsittelystä muodostaa sen tulkinta. Merkitys tulkitaan uudella merkityksellä.

Tulosten perusteella opetusjärjestelyiden kehittämisen kannalta vaikuttavin palaute annetaan opetusmenetelmistä, harjoitustehtävistä ja kokonaisuuden mielekkyydestä. Perustelemisen taito liittyy olennaisena osana palautteen tuottamiseen. Vaikuttavan palautteen on kyettävä kertomaan selkeästi, minkä on muututtava ja miten sen on muututtava. Tulkinnallisuus ei liity pelkkien sanojen käyttöön. Perustelemattomat palauteideat ovat vaaravyöhykkeessä tulla hylätyiksi sen perusteella, että perustelemattomina opiskelijan omat agendat ja palautetavoitteet voidaan kyseenalaistaa. Pelkkään palautteen sisältöön keskittyminen ei kuitenkaan haastateltavien mielestä ole riittävää. Palautteelta odotetaan vielä muuta. Opiskelijan on lisäksi tunnistettava oma osuutensa oppimis- ja palauteprosessissa.

Mistä opiskelija tietää oppineensa palauteprosessin aikana? Miten hän saa palauteprosessin edellyttämät käytännön taidot? Miten hän saa ymmärryksen siitä, mitä palaute tarkoittaa ja mitä oppilaitos häneltä odottaa? Opiskelijoiden itsereflektion puute ja –rajoittuneisuus tulee haastatteluissa vahvasti ilmi. Tulokset kertovat, että ohjatun lomakkeen sijaan koulutusohjelmissa halutaan suosia vapaamuotoisempia kirjallisen palautteen tuottamistapoja. Niitä suositaan helppouden ja joustavuuden vuoksi, mutta myös koska ne koetaan valmiita palautelomakkeita motivoivampana. Ehkä kuitenkin olisi paikallaan pysähtyä pohtimaan kirjallisen palautteen muotoa uudelleen? Lammela ym. näkemyksen mukaan numeerinen ja sanallinen palaute voivat toimia rinnakkain, toisiaan täydentäen ja selittäen<sup>456</sup>. Palautelomakkeen suunnitteluun on syytä kiinnittää huomiota. Puhdas paperi ei rajoita, mutta se ei myöskään ohjaa refleктоimaan ja pohtimaan opintojakson kokonaisuutta tai opiskelijan omaa osuutta palauteprosessissa, puhumattakaan kaiken kokemansa ja havaitsemansa liittämistä suurempaan opintokokonaisuuteen. Ehkä todella pitäisi pohtia palautetaitojen opettamista, kun se vahvasti nähdään osana niin koulutusta kuin työelämän vaatimuksia. Lammela ym.

---

<sup>456</sup> Lammela ym. 2000, 20.

ehdottavat, että omaa osaamistaan ja rooliaan opiskelijat voisivat miettiä mm. pohtimalla, millä arvosanalla he itse kuvaisivat suoritustaan<sup>457</sup>.

Tunnistamalla vaikuttamismahdollisuuksiensa oikeat painopistealueet opiskelija on oppilaitoksen näkökulmasta kyvykäs tuottamaan palautetta, joka auttaa opiskelijaa itseään oppimaan ja tunnistamaan oma osuutensa prosessissa. Sen lisäksi, että opiskelija oppii tuottamaan oppilaitostaan ja sen opetusjärjestelyitä kehittävää tietoa, jota aidosti kyetään hyödyntämään päätöksenteossa, opiskelijapalaute opettaa opiskelijalle, kuinka oikea ongelmanratkaisuprosessi toimii. Omien vaikuttamismahdollisuuksien todentaminen oikeassa ongelmanratkaisuprosessissa edellyttää mahdollisuutta koko prosessiin osallistumisesta ja/tai osallisuudesta. Osallisuudella oppilaitos välittää opiskelijalle merkityksiä mm. palautekulttuurin tasosta ja päätöksenteon läpinäkyvyydestä. Voimaantuminen palautteen vaikuttamismahdollisuuksista toimii palkkion tavoin motivoijana ja sitouttajana.

Opiskelijan voimaantumisen prosessi ei ole riippuvainen vain hänestä itsestään. Voimaantumisen yhtenä olennaisena osana pidetään pyrkimystä itsensä ja asioiden kontrolliin ja hallintaan. Lisäksi opiskelijalta odotetaan, että hän tunnistaa ja ymmärtää sen hetkisen sosiaalisen tilanteen määrittämät reunaehdot ja mahdollisuudet.<sup>458</sup> Vaikuttamismahdollisuudet tarvitsevat vahvaksi ”työpariksi” oppilaitoksen ja sen päätöksenteon eri tasoilla tapahtuvan käytännön toimintaa johtavien avarakatseisuutta ja halukkuutta syventää opetusjärjestelyitä koskevaa yhteistyötä.

Oppilaitoksen ja opiskelijan yhteinen oppiminen syntyy avoimessa kohtaamisessa. Tulokset kertovat, että oppilaitos odottaa opiskelijoiden vahvemmin refleктоivan ja pohtivan omaa osuuttaan opiskeluprosessissa. Paradoksaalista on samalla se, että palaute ollakseen dialogia, edellyttäisi myös oppilaitoksen refleктоivan omaa toimintaansa ja omia toimintatapojaan. Lammela ym. korostavat erityisesti oppilaitoksen oman toiminnan reflektionin tarvetta<sup>459</sup>. Mezirow on todennut, että kriittinen reflektio on vastavuoroinen ja vuorovaikutteinen prosessi<sup>460</sup>. Näyttäisi kuitenkin siltä, että valmiuksia ei vielä ole oman toiminnan kriittiseen tarkasteluun. Helakorven, Juutin ja Niemen

---

<sup>457</sup> Lammela ym. 2000, 26.

<sup>458</sup> vrt. Heikkilä ym. 2005, 29.

<sup>459</sup> Lammela ym. 2000, 34.

<sup>460</sup> Mezirow 1995, 384–385.

vuodelta 1996 oleva näkemys oppivan organisaation kypsästä tavasta työstää sosiaalisia puolustusmekanismeja ei ehkä vielä sellaisenaan pidä paikkansa.

Herkkänahkaisuuteen ja ”akateemisuuden varjeluun” ei ole tarvetta. Yhdelläkään toimialalla työskentelevä oman alansa ammattilainen ei yleensä halua ”ulkopuolisten” puuttuvan ja kyseenalaistavan ammattilaisen kykyä ja kompetenssiä suoriutua omista tehtävistään<sup>461</sup>. Mallioppimisen ja myönteisten siirtovaikutusten aikaansaaminen edellyttävät jatkuvaa opiskelijan valmennusta. Esimerkin voimalla heistä koulutetaan oman alansa ammattilaisia. Toisaalta uskallus antaa myös jonkun muun arvioida ja osallistua kehittämiseen ja suunnitteluun, avartaa näkökulmia ja auttaa henkilökohtaista kehittymistä. Uskallus kuunnella opiskelijaa ei vielä johda tai pakota toimenpiteisiin. Opiskelijapalautte tulisivatkin nähdä opetusta ja opetusjärjestelyitä koskevana kehittämisen ja suunnittelun välineenä ja ottaa siitä irti sen myönteiset puolet.

Hämeen ammattikorkeakoulu monen muun oppilaitoksen tavoin muodostaa suuren monitasoisen ja monitavoitteisen toiminnallisen kokonaisuuden. Toiminnallista kokonaisuutta ohjataan yhteisellä visiolla. Epäilemättä on selvää, että oppilaitoksen tarkoitus on opettajakunnan tietoisuudessa. Arjen tasolla visio kuitenkin katoaa, eikä tutkimustulosten perusteella voida osoittaa, että opiskelijapalautteen käsittelyssä ja valikoinnissa noudatettaisiin vision viitoittamia tavoitteita tietoisesti. Tulokset vahvistavat näkemystä, että päätöksiä ja valintoja tehdään alitajuisesti ja ympäröivän kulttuurin sosiaalistamana<sup>462</sup>. Oppilaitoksen kulttuuri on näkymätön, mutta vahva toiminnan ohjaaja ja arvojen välittäjä.

Oppilaitosorganisaation koosta huolimatta päätöksenteko tapahtuu hyvin yksinkertaisesti ja matalalla tasolla. Prosessiorganisaatiossa toiminta on eriytetty itsenäisiin koulutusohjelmiin, joista muodostuvat organisaation ydinprosessit. Koulutusohjelmia koskeva paras tietämys sen tarpeista ja tavoitteista on tiimillä itsellään. HAMKin yksittäisillä koulutusohjelmilla on kyky ja mahdollisuus vastata realistisiin toiveisiin jopa nopealla aikataululla. Tulosten perusteella voidaan todeta päätöksenteon responssiivisuuden kasvavan, kun hierarkkisia tasoja palautteen ja päätöksenteon välillä ei ole.

---

<sup>461</sup> vrt. Helakorpi ym. 1996, 101.

<sup>462</sup> vrt. Morgan 1997, 134.

Palautteen vaikuttavuudesta todetaan paradoksaalisesti, että se on tehokkainta, kun se seuraa mahdollisimman nopeasti tapahtumaa tai tilannetta, josta sitä annetaan<sup>463</sup>. Tulokset kuitenkin osoittavat, että systemaattisuus ja toisto palautteen tuottamisessa tulee sitoa voimakkaammin opintokokonaisuuteen kuin välittömään opintojaksoon. Opiskelijan tulee voida luottaa siihen, että palautetta kerätään sellaisina ajankohtina, että sillä on päätöksiä tekevän huomio, ja että sitä kerätään strategisesti oikea-aikaisesti.

Oikeudenmukaisuuden ja läpinäkyvyyden tarvetta osana päätöksentekoa ei voida unohtaa. Viestintään on tulosten perusteella kiinnitettävä huomiota. Viestintä ja erityisesti päätöksistä tiedottaminen usein unohtuu tai jää puolitiehen. Se on paradoksaalista, kun huomioidaan, että ihminen on sosiaalinen olento ja merkitykset muodostetaan ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Tiedottamisen puute johtaa huhuihin ja käytäväpuheisiin, joita ei Juholinin mukaan suoraan pidä tyrmätä<sup>464</sup>. Huhut ja käytäväpuheet eivät kuitenkaan tee tarpeettomaksi oppilaitoksen virallista tapaa viestiä toiminnastaan.

Tiedottamiseen ja viestintään yleensä on syytä kiinnittää huomiota toimivalta- ja vastuusuhteiden kirkastamiseksi. Viestintä näyttää ulospäin, miten talo toimii. Vielä tärkeämpää on se, miten se näyttäytyy talossa toimijoille. Toimiva tiedottaminen sekä viestintäsuhteiden selkeys tuovat myös viestiä toiminnan läpinäkyvyydestä ja perustelemisen taidosta. Perusteleminen korostuu, kun opiskelijapalautteen vaikutukset syntyvät hitaasti. Tulosten perusteella voidaan todeta, että toiminta monitasoisessa organisaatiossa jättää viestinnällisiä aukkoja ja katveita.

Hämeen ammattikorkeakoululla on käytettävissään esimerkillinen ja yhteistyökykyinen tutoropiskelijoiden ryhmä, jonka välityksin tietoisuutta opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksista voidaan viedä eteenpäin. Mallin perusidea on, että tuntemalla vaikuttamismahdollisuudet omaavan palautteen kriteerit sekä oppilaitoksen päätöksentekoon liittyvät käsittelymenettelyt, avataan mahdollisuus opiskelijapalautteen tuottamiseen uudella, vaikuttavalla tavalla.

Palautteen tuottaminen, käsittely ja päätöksenteko ovat oivia esimerkkejä siitä, miten arki hämärtää teorian ja käytännön yhteyden. Arki tekee opiskelijapalautteesta rutiinia, jonka kohtaaminen hoidetaan rutinoidusti pois alta. Jos palaute on aidosti tärkeää, tulisi sitä ja

---

<sup>463</sup> mm. Lammela ym. 2000, 26; Heikkilä ym. 2005, 118.

<sup>464</sup> Juholin 2001, 123.

sen syvintä olemusta, opiskelijan ja oppilaitoksen yhteistä oppimista, pysähtyä aika ajoin miettimään. Palautteen tuottaminen, käsittely ja päätöksenteko otetaan varsin annettuina. Eräs haastatelluista totesi, että eivät opiskelijat itse edes odota sen vaikuttavan. Ruohotien tapaan voidaan pohtia, onko palautteella vain symbolisen innovaation arvo<sup>465</sup>? Symbolinen innovaatio voi olla kallis tapa kyseenalaistaa ja testata opiskelijan tahto ja halu toimia opetusjärjestelyiden kehittäjänä. Symbolinen innovaatio ei vahvista sen paremmin motivaatiota, sitoutumista tai voimaantumista kuin palautekulttuurin tilaa. Symbolinen innovaatio kertoo opiskelijapalautteen tuottamiseen liitetystä muista merkityksistä. Jos palautteella ei alun perinkään odoteta olevan vaikuttamismahdollisuuksia, mikä sen tarkoitus on?

Moore ym. viittasivat ulkomaisiin tutkimuksiin, joissa palautteen tuottaminen on nähty usein byrokraattisia tavoitteita palvelevana itseisarvoisena toimintana<sup>466</sup>. Tulosten perusteella palautteen tuottamisella näyttäisi olevan myös oppilaitoksen oman toiminnan legitimoitipyrkimys. Oppilaitos on pakotettu osoittamaan tarpeellisuutensa ja olemassaolonsa oikeutus. Opiskelijapalaute tiivistetään tarvittaviksi tunnusluvuiksi, jotka sitten toimivat indikaattoreina oppilaitoksen vaikuttavuudesta, tehokkuudesta, vetovoimaisuudesta ja tarpeellisuudesta. Legitimaatio ja rationaalisuus kulkevat käsi kädessä. Rationaalista on todistaa toiminnan tehokkuudesta tunnusluvuin<sup>467</sup>, jotka puolestaan toimivat legitimaation ”todistusaineistona”. Useat asiantuntijat näkevät organisaation ja päätöksenteon pitäytymisen rationaalisissa malleissa uskalluksen puutteena ja kyvyttömyytenä etsiä vaihtoehtoisia toimintatapoja. Legitimitietin ja rationaalisuuden kyseenalaistaminen aiheuttaisi kaaoksen, johon kenelläkään ei ole rohkeutta. Kriisiytymisuhkan<sup>468</sup> sijaan byrokratia saa kukkia, koska kenelläkään ei ole torjunta-aineita.

Yhteistyö ja tiimit ovat tämän päivän organisaatioterminologiaa. Yhteistyötä korostetaan. Ihmiset ja tiimit ovat tietoisia synergiatarpeistaan. Näistä huolimatta eri koulutusohjelmilla oli itsenäisiä, koulutusohjelman omista lähtökohdista johdettuja palautejärjestelmän kehittämishankkeita käynnissä. Oppi- ja tieteenalakohtaisista eroista<sup>469</sup> huolimatta energia ja resurssit kannattaisi keskittää yhteisiin kehittämishankkeisiin. Ruohotie ym. sanovat olevan tärkeää, että palautejärjestelmän kehittämistyöhön otetaan mukaan

---

<sup>465</sup> Ruohotie 1998b, 110.

<sup>466</sup> Moore ym. 2005, 59.

<sup>467</sup> vrt. Nonaka ym. 1995, 8.

<sup>468</sup> vrt. Vartola 2005, 94.

<sup>469</sup> mm. Lammela ym. 2000, 21.



kaikki ne tahot, jotka järjestelmää käyttävät<sup>470</sup>. Opiskelijan yhteistyökyvykkyyden kehittäminen edellyttää hänen asiantuntijuutensa tunnistamista. Opiskelija on ehkä kuitenkin vielä liikaa edelleen oppilaitoksen asiakas kuin tasavertainen kumppani.

Opiskelijan rooli oppilaitoksessa on arvoitus. Arvoitus syntyy niistä monista rooleista, joita opiskelijalle yritetään sovittaa. Helakorven ym. tarkasteluissa opiskelija nähdään oppilaitoksen ”kohteena”<sup>471</sup>. ”Kohde” antaa opiskelijalle passiivisen roolin, johon tieto kaadetaan odottamatta sen enempää palautetta kuin kehittämisideoita. ”Kohteena” yksilö ei ole vielä edes ”opiskelijan” roolissa. ”Opiskelija” kuvastaa jo oppilaitoksen asiakasta. Ympäristön sanelemat realiteetit ovat saaneet organisaatiot yleisesti pyytämään asiakkailtaan käyttökokemuksia palveluistaan ja tuotteistaan. Tämä todellisuus näyttäytyy myös opiskelijapalautteen tuottamisessa. Palaute on katsottu asiakkaalle tuotetuksi lisäarvoksi. Tulosten perusteella opiskelija ei vielä yllä tasavertaiseksi yhteistyökumppaniksi, mutta halukkuus kumppanuuden kehittämiseksi on olemassa. Opiskelijan roolia kehitys- ja suunnittelutyöhön osallistujana on pyritty kasvattamaan. Kollegiotyöskentelyn avulla synnytetään tervettä keskustelua ja mielipiteiden vaihtoa, jolla taustoitetaan ja valmistellaan päätöksentekoa.

Opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksienmalli on läpileikkaus vain yhden tietyn hetken tapahtumista. Sen tarkoitus on kuitenkin pysyvällä tavalla herättää Hämeen ammattikorkeakoulu miettimään, mitkä ovat ne syvemmät tarkoitusperät opiskelijapalautteen tuottamiselle. Dialogin kaksisuuntaisuus typistyy yhdensuuntaiseksi informoinniksi, mikäli oppilaitoksen ja opiskelijoiden keskinäiset valmiudet rakentavaan yhdessäoppimiseen ilmenevät lähinnä retoriikan tasolla. Tulosten perusteella voidaan todeta, että vaikuttaminen voidaan aikaansaada myös käskyttämällä. Vaihtoehtona se on kuitenkin yhteistyötä ja yhdessä toimimista huonompi.

Keskustelua tapauksen tulisi synnyttää myös päätöksentekomallin ja –prosessin edelleen kehittämiseksi. Sisäiset toimintaohjeet ja dokumentit valavat uskoa opiskelijapalautteen vankasta asemasta HAMKissa, mutta päätöksentekoprosessin avaaminen opiskelijoiden suuntaan vaatii jatkuvaa työtä. Opiskelijapalautetta koskevaa päätöksentekoa voisi lähestyä myös nykyistä luovemmalla otteella. Arnsteinin tikapuumallin ajatuksia soveltaen oppilaitos voisi jatkaa yrityksen ja erehdyksen

---

<sup>470</sup> Ruohotie ym. 1999, 86.

<sup>471</sup> Helakorpi ym. 1996, 28.

kokeilusarjaa ja tuoda opetusjärjestelyitä koskevia asioita selkeämmin opiskelijoiden ja oppilaitoksen yhdessä päätettäväksi. Samalla tarjoutuu mahdollisuus opettaa, kuinka aito ongelmanratkaisuprosessi toimii. Yhdessä oppiminen ja tasavertaisuus voivat syntyä vain yhdessä kokeilemalla.

Asenteet ja oppilaitos itsessään muodostavat kaksinkertaisen portinvarmistuksen opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksille. Sen lisäksi, että opiskelijoiden tulee huomioida vaikuttamismahdollisuuksien komponentit, heidän tulee voittaa asenteelliset esteet opiskelijapalautteen hyödyntämiseksi. Opiskelijan on myös kehitettävä omaa rooliaan vastuullisena suunnittelu- ja kehitystyöhön osallistujana, aktiivisena asiantuntijana ja määrätietoisena yhteistyökumppanina.

Voidaanko kaiken edellä lausutun perusteella kyseenalaistaa oppivan organisaation perusolemus? Ainakin epäilyksiä sen käytännön toteutuminen synnyttää. Muutos ja vaikuttaminen ovat hitaita, huomaamattomia prosesseja. Oppimista syntyy koko ajan. Kehitys kehittyy. Kehittämisideoiden näkyväksi tekeminen ei takaa tuloksia, mutta ei sulje pois mahdollisuutta oppia. Kaksikehäinen oppiminen laajassa merkityksessään on liioiteltua ja yksikehäinen oppiminen on vähättelyä. Totuus oppivasta organisaatiosta sijaitsee varmasti näiden ääripäiden välillä.

## 6 Luotettavuus, objektiivisuus ja yleistettävyys

Analyysin *arvioitavuudella* tarkoitetaan tutkimuksen ulkopuoliselle annettua mahdollisuutta seurata tutkijan päättelyä. Analyysin *toistettavuudella* luokittelu- ja tulkintasäännöt esitetään niin yksiselitteisesti, että niitä soveltamalla päädytään samoihin tuloksiin.<sup>472</sup> Kvalitatiivisen aineiston analyysin tutkijaan sidottua vaikutelmanvaraisuutta<sup>473</sup>, arvioitavuutta ja toistettavuutta voidaan parantaa luetteloidamalla aineistoa (mm. täsmälliset lausumat ja repliikit), vaiheistamalla tulkintaa sekä systematisoimalla tulkintasääntöjä. Tutkimuksen lukijalle annetaan näin edellytykset arvioida tutkijan perustellut ratkaisut.<sup>474</sup> Hermeneuttinen kehä syntyy, kun merkitystä

---

<sup>472</sup> Mäkelä 1992, 53.

<sup>473</sup> Merkitys on yhtäältä subjektiivisesti tutkijan kokemana ja toisaalta merkitys on olemassa myös tutkijasta riippumatta. Siljanderin mukaan Anthony Giddens nimittää tätä kaksoishermeneutiikan ongelmaksi. Lisää mm. Siljander 2002, 65–66.

<sup>474</sup> Mäkelä 1992, 57–59.

tulkitaan aina toisilla merkityksillä, joita tulkitaan jälleen toisilla merkityksillä<sup>475</sup>. Laadullisessa tutkimuksessa se tarkoittaa mm. sitä, että samasta aineistosta on mahdollista esittää useita *perusteltuja* tulkintoja<sup>476</sup>.

Tutkimuksessa aineiston analyysivaihe ja luotettavuuden arviointi ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään<sup>477</sup>. Aineiston analyysissa tutkijan tulee olla erityisen kiinnostunut valitsemastaan metodista ja sen *systemaattisesta logiikasta*. *Metodin jäljitettävyys* on kvalitatiivisen tutkimuksen avain luotettavuuteen. Metodinen systemaattisuus antaa ulkopuoliselle mahdollisuuden tulosten säännönmukaisuuden jäljittämiseen.<sup>478</sup> Luotettavuuden avain on aineistouskollisuus.

Sisällönanalyysissa tutkijan tehtäväksi jää osoittaa luotettavan yhteyden muodostuminen aineiston ja tulosten välille. Luotettavuutta suositellaan vahvistettavaksi face-validiteetillä. Face-validiteetillä tarkoitetaan tutkimustulosten esittämistä niille henkilöille, joita tulokset koskevat.<sup>479</sup> Tässä tutkimuksessa luotettavuuden arviointi toteutettiin face-validiteettinä. Tutkimustulokset esitettiin 15.4.2008 haastatelluille henkilöille ja pyydettiin heidän kommenttejaan analyysista tulkintoihin. Face-validiteetin käyttöön luotettavuuden varmistamiseksi päädyttiin aineistosta nousseiden havaintojen vahvistamiseksi ja eettisesti oikeudenmukaisen prosessin varmistamiseksi.

Luotettavuutta voidaan parantaa myös triangulaatiolla. Monimutkaisia ja –ulotteisia ilmiöitä voidaan täydentää erilaisin aineistoin, menetelmin, teorioin tai jopa usean tutkijan käytöllä. Aineistotriangulaatiossa aineistoa kerätään eri lähteistä ja eri tavoilla.<sup>480</sup> Teemahaastattelujen ohella tässä tutkimuksessa käytettiin aineistoina mm. erilaisia suunnitteluasiakirjoja, toimintakertomusta, johto- ja hallintosääntöä, opintojaksojen toimintaohjeita, laatuarviointiraportteja, opetussuunnitelmaa, opinto-opasta sekä sisäisestä portaalista tutkimusta varten kerättyä aineistoa. Opiskelijapalautteen käsittelyn ja päätöksenteon sosiaalisen todellisuuden kuvaaminen sai näin vahvistusta useamman aineiston välityksellä. Asiat tapahtuvat kontekstissaan, joka muodostuu myös muista

---

<sup>475</sup> mm. Määttänen 1995, 229, 266; Laine 2001, 34.

<sup>476</sup> vrt. mm. Ehrnrooth 1992, 37.

<sup>477</sup> vrt. mm. Eskola ym. 2003, 208; Ehrnrooth 1992, 37. Voidaan puhua myös mertonilaisesta ”järjestelmällisestä epäilystä”, mm. Eskola ym. 2003, 209.

<sup>478</sup> vrt. Silverman 1994, 107; Holstein ym. 1995, 79; Ehrnrooth 1992, 33; Latvala ym. 2001, 36.

<sup>479</sup> Latvala ym. 2001, 36–37.

<sup>480</sup> Laine ym. 2007, 23–26.

asioista ja tapahtumista<sup>481</sup>. Tulkinta opiskelijapalautteen käsittelystä ja päätöksenteosta tulee suorittaa oppilaitoksen omassa kontekstissa<sup>482</sup>. Tällä luotettavuutta koskevalla kriteerillä on suora yhteys yleistettävyyteen.

Kuten luotettavuuskysymykset, myös objektiivisuus asettaa vaatimuksia laadullisen tutkimuksen tutkijalle. Objektiivisuus tarkoittaa Ehrnroothin mukaan sitä, että tutkimuskohde ja siihen liittyvät ominaisuudet ovat tutkijasta riippumattomia<sup>483</sup>. Laadullisessa tutkimuksessa se tarkoittaa, että tieto ilmiöstä saavutetaan tutkijan ja tutkittavan interaktion eli vuorovaikutuksen tuloksena. Interaktioon liittyy *aina* virhelähteitä<sup>484</sup>. Alasuutari kehottaakin lähdekritiikkiin<sup>485</sup>.

Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii perimmiltään kuvaamaan, millainen ilmiö ja sitä koskeva konteksti on. Tapaustutkimuksessa teoreettinen yleistäminen perustuu jo valmiiksi ajatukseen, että tapauksella kuitenkin on yleinen merkitys<sup>486</sup>. Suoria yleistyksiä ilman rajaehtojen määrittämistä muita oppilaitoksia ja niiden opiskelijapalautteen tuottamista, käsittelyä ja päätöksentekoa koskevasta todellisuudesta ei voida tehdä.<sup>487</sup>

Tämän tutkimuksen yleistettävyyden suurin este on harkinnanvaraisen näytteen koko. Aineiston runsaus ei korvaa tätä yleistettävyyden kriteeriä. Kattavampi malli olisi saatu rakennettua haastatteleamalla kaikki Hämeen ammattikorkeakoulun seitsemän koulutusala. Se olisi silloin toiminut poikkileikkauksena koko Hämeen ammattikorkeakoulun organisaation tavasta kerätä, käsitellä ja suhtautua opiskelijapalautteeseen. Opiskelijapalautteen vaikuttamismahdollisuuksienmallista olisi tyypillisen tapauksen sijaan voitu rakentaa mahdollisimman laaja malli.

Tapaustutkimuksen osalta mietin monen muun tutkijan tavoin, onko kyse yhdestä tapauksesta vai kolmesta samaa ilmiötä koskevasta tapauksesta<sup>488</sup>. Sen sijaan, että tutkimustuloksena rakennettiin opiskelijapalautteen käsittelyä ja päätöksentekoa koskeva yleinen tyyppi, olisikin ehkä tullut punnita haastateltavien esittämien sosiaalisten

---

<sup>481</sup> vrt. Eräsaari 2007, 157.

<sup>482</sup> Silverman 1994, 94; Holstein ym. 1995, 78.

<sup>483</sup> Ehrnrooth 1992, 36.

<sup>484</sup> Alasuutari 1993, 128–129.

<sup>485</sup> Alasuutari 1993, 86, 91.

<sup>486</sup> Peuhkuri 2007, 133.

<sup>487</sup> vrt. Valli 2007, 171; myös Eskola ym. 2005, 65.

<sup>488</sup> mm. Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 158; Laine ym. 2007, 94; Burgess, Pole, Evans & Priestley 2004, 142–143.

todellisuuksien keskinäistä vertailua hakemalla erityisesti koulutusohjelmakohtaisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Keskinäisen vertailun tuloksena olisi voitu rakentaa mahdollisimman laaja malli.

Ennakkokäsitykseni oli ja on edelleenkin, että oppilaitoksissa yleisesti opiskelijapalautteeseen suhtaudutaan varsin samankaltaisesti. Opiskelijapalautetta kerätään, mutta mitä sille tapahtuu sen jälkeen? Aikana, jolloin oppilaitokset kilpailevat palvelulla, erityisen lisäarvon tuottamista asiakkaille (opiskelijoille) arvostetaan ja arvostellaan. Yleistettävyyden rinnalla tulisikin pohtia, kuinka laaja sovellutusalue tutkimustuloksista voidaan piirtää<sup>489</sup>? Vaikka tutkimustuloksia ei voida laajemmin yleistää, niille saattaa kuitenkin löytyä luonteva sovellutusalue.

Löydöksiä ja tulkintaa tulee suhteuttaa myös siihen, onko yleisen mallin muodostuminen todellakin oppilaitosorganisaatiossa muodostunut tapa käsitellä ja tehdä päätöksiä opiskelijapalautteesta vai onko kyseinen malli HAMKin kolmen osakulttuurin muodostama sekoitus koko oppilaitoksessa vallitsevasta kulttuurista ja sen koulutusohjelmissa vallitsevista osakulttuureista<sup>490</sup>. Osakulttuureilla sanotaan olevan suurempi merkitys opiskelijoiden sitoutumisasteeseen<sup>491</sup>.

*"Ihmiset tekee rakenteista huolimatta. Kyllä ne kulttuurit on niin erilaisia kaikissa näissä koulutusohjelmissa."* (H1)

---

<sup>489</sup> vrt. Peuhkuri 2007, 146.

<sup>490</sup> vrt. Schein 1987, 62.

<sup>491</sup> vrt. Heikkilä ym. 2005, 314.

## VI TA(I)KAIKKUNA SULKEUTUU

*”Opettaja astuu sisään. Hänellä on vanhahtavan mallinen ruskea puku yllään. Kaulaa koristaa kirjava kravatti. Istun takarivissä kuten aina. Siellä voin välttää luennoitsijan inhottavan pitkät tuijotukset. Huomaan, että hän on aloittanut puheensa. Puhe on yllättävän selkeää ja vivahteikasta. Hän on selvästi puhunut paljon. Yritän kuunnella. Vaikka hän puhuu eheästi, en saa ajatuksesta kiinni. Välillä hän yrittää keventää tunnelmaa kertomalla jotain hauskaa suttuisesta kalvostaan. Muutama etupenkissä istuva laitoksen perusnaama naurahtaa. Yhtä vaikea on vartin kuluttua pysyä hereillä. Livahdan taas kerran ulos ja totean, kuinka paljon enemmän opin lukemalla asiat kirjoista. En tule enää näille luennoille.”<sup>492</sup>*

Tarina ei kerro, antoiko kyseinen opiskelija opetusjärjestelyitä koskevaa palautetta tai uutta ideaa siitä, miten kurssista olisi saatu toimivampi ja tehokkaampi tai mielekkäämpi. Opiskelijapalautteen merkitystä opetusjärjestelyiden suunnannäyttäjänä voidaan pitää merkittävänä useammastakin syystä. Opiskelijapalautte ei ole merkityksellistä itseisarvoisena, merkinä oppivasta organisaatiosta<sup>493</sup>. Opiskelijapalautte on merkityksellistä oppilaitoksen kehittäjänä, suunnannäyttäjänä, resurssien oikea-aikaisena ja oikeasuuntaisena kohdistajana sekä innovatiivisuuden lähteenä ja tietotulvana. Palautteen merkityksellisyys on yhteenkietoutunut oppilaitoksen ja opiskelijan yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen: opetusjärjestelyiden mielekkyys kaikille toimijoille ja avoin dialogi osapuolten välillä.

Honka<sup>494</sup> arvelee, että oppilaitoksissa on runsaasti hyödyntämätöntä yksilöllistä kasvupotentiaalia. Uusikylä ym.<sup>495</sup> ovat myös todenneet, että opiskelijan näkökulmaa ja kokemuksia ei ole vielä riittävästi hyödynnetty. Oppilaitoksen opetusjärjestelyiden uusintaminen edellyttää uutta ja uusintavaa tietoa sekä uusintavia voimavaroja. Näin oppilaitoksen toiminnan kehittäminen edellyttää myös opiskelijoiden osallistumista.<sup>496</sup> Lisääntynyt vaikuttamismahdollisuus ilmenee toistaiseksi enemmän puheissa kuin teoissa<sup>497</sup>. Oppilaitoksen kyky tunnistaa opiskelijapalautteen mukana kulkevat hiljaiset

---

<sup>492</sup> Erään yliopisto-opiskelijan kuvaus teoksessa Uusikylä & Atjonen 2005, 7.

<sup>493</sup> vrt. Hätönen ym. 2006, 6.

<sup>494</sup> Honka 1997, 292.

<sup>495</sup> Uusikylä ym. 2005, 92.

<sup>496</sup> vrt. Antikainen ym. 2000, 380.

<sup>497</sup> Ruohotie ym. 1999, 162.

signaalit on tulevaisuuden avaintekijä. Tunnistamiskyky on oppilaitoksen valttikortti oppia nopeammin kuin kilpailijansa.

Opiskelijan on tärkeää oivaltaa hänen antamansa palautteen kytkeytyminen suurempaan kokonaisuuteen<sup>498</sup>. Kyse ei ole vain opiskelijapalautteesta. Opiskelijan oma ymmärrys palautteen arvokkuudesta antaa perspektiiviä ymmärtää palautteen tärkeys myös oppilaitoksen näkökulmasta. Ymmärrys lisää myös opiskelijan motivaatiota palautteen antajana ja sitouttaa hänet oppilaitoksen opetusjärjestelyiden kehittämistoimintaan. Palautteen merkitys oppilaitoksen päätöksentekomateriaalina on opiskelijalle myös voimaannuttavaa.

Opiskelijapalaute laajentaa myös opetusjärjestelyitä koskevaa määrittelyvaltaa. Joharin Ikkunan ajatuksen mukaisesti päätöksentekoon liittyvää tietoa löytyy pulpetin molemmilta puolin<sup>499</sup>. Opetuksen ja siihen liittyvien opetusjärjestelyiden suorituksen hyvyttä tai toimivuutta on näin hyvä, perusteltu syy kuunnella myös opiskelijan näkökulmasta.

Palaute on parhaimmillaan yhteistoimintaa, joka tukee sekä antajaansa että saajaansa. Palaute parhaimmillaan saattaa antajansa ja saajansa hedelmälliseen dialogiin<sup>500</sup>. Palaute antaa molemmille mahdollisuuden oppia uutta.

Tulevaisuuden ihanneoppilaitos on tehokas, oppiva ja tyytyväinen<sup>501</sup>. Oppilaitoksen oppiminen on nopeampaa kuin ympäristönsä oppiminen. Opiskelijat ovat oppilaitoksen elinehto ja siksi tärkein ryhmä. Opetusjärjestelyiden asiantuntijoina opiskelijoiden rooli oppilaitoksen uuden tiedon tuottajina ja oppivan organisaation osana on korvaamaton. Oppilaitoksen on opittava opiskelijoilta saadun tiedon hyödyntämiseen. Vasta tämän jälkeen oppilaitos voi kutsua itseään oppivaksi organisaatioksi. Opiskelijapalaute on opetusjärjestelyitä koskeva suunnannäyttävä. Suuntaviilku päälle ja suunta kohti tulevaa.

---

<sup>498</sup> vrt. Hätönen ym. 2006, 8.

<sup>499</sup> vrt. Aarrevaara ym. 2007, 18.

<sup>500</sup> vrt. Aarrevaara ym. 2006, 29.

<sup>501</sup> vrt. Sydänmaanlakka 2002, 244.

## LÄHDELUETTELO

### KIRJALLISUUS

- Aalto, M.* 2004: Parjaavasta kolautteesta korjaavaan palautteeseen. My Generation Oy, Helsinki.
- Aarrevaara, T., Harisalo, R. & Kilpi, E.* 2007: Päätöksenteossa tarvitaan keskustelua, väittelyä ja dialogia. Hallinto, 2-2007, Sisäasiainministeriön ja Valtiovarainministeriön julkaisuja, 48. vsk, s. 18–20.
- Aarrevaara, T., Harisalo, R. & Kilpi, E.* 2006: Kehittyvässä organisaatiossa on tilaa keskustelulle, väittelylle ja dialogille. Hallinto, 6-2006, Sisäasiainministeriön ja Valtiovarainministeriön julkaisuja, 47. vsk, s. 28–29.
- Adidaksen mainos*, Futari 1/2008, s. 44. Suomen Palloliitto ry, Helsinki.
- Alasuutari, P.* 1994: Laadullinen tutkimus. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Allardt, E.* 1985: Sosiologia I. WSOY:n graafiset laitokset, Juva.
- Antikainen, A.* 1996: Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria, s. 251–295. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L.* 2000: Kasvatussosiologia. WS Bookwell Oy, Juva.
- Argyris, C.* 1999: On Organizational Learning. Blackwell Publishers Ltd., Oxford, UK.
- Argyris, C. & Schön, D.* 1978: Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Addison-Wesley Publishing Company Inc., USA.
- Aula, P.* 2000: Johtamisen kaaos vai kaaoksen johtaminen?
- Aula, P.* 1999: Organisaation kaaos vai kaaoksen organisaatio? Dynaamisen organisaatioviestinnän teoria. Nord Print Oy, Helsinki.
- Barnard, C.* 1982: Esipuhe. Teoksessa Simon, H. A. Päätöksenteko ja hallinto, s. 39–41. Ekonomia-sarja. Amer-yhtymä Oy Weilin + Göösin Kirjapaino, Espoo.
- Berger, P. & Luckmann, T.* (1966) 1998: Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Toinen painos. Kirjapaino Oy Like, Helsinki.
- Brunsson, N. & Olsen, J. P.* 1993: The Reforming Organization. Routledge,



London, Great Britain.

- Burgess, R. G., Pole, C. J., Evans, K. & Priestley, C.* 2004: Four studies from one or one study from four? Multi-site case study research. Teoksessa Bryman, A. & Burgess, R. G. (ed.) *Analyzing Qualitative Data*, s. 129–145. Routledge, London, UK.
- Burnes, B.* 2000: *Managing Change. A Strategic Approach to Organisational Dynamics*. Third edition 2000. Pearson Education Limited, Essex, England.
- Creswell, J. W.* 1998: *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Sage Publications, Inc., California, USA.
- Drucker, P. F.* 2004: Tehokkaan johtajan tuntomerkit. *Harvard Business Review*. Harvard & Fakta: Johtaminen ja kehittäminen, s. 38–43. Fakta, syyskuu 2004, 24. vsk. Talentum Media Oy, Helsinki.
- Ehrnrooth, J.* 1992: Intuitio ja analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta.*, s. 30–41. Priima-Offset Ky, Helsinki.
- Enkenberg, J.* 1998: Uutta pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*, s. 158–176. WSOY, Porvoo.
- Eräsaari, R.* 2007: Konteksti. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*, s. 149–170. Yliopistopaino, Helsinki.
- Eskola, J.* 2001: Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, s. 133–157. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Eskola, J. & Suoranta, J.* 2003: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Friman, M., Jakonen, J. & Palos, M.* 2007: *Opetuksen laatu 2007 HAMKissa opiskelijoiden näkökulmasta*. Domus-Offset Oy, Tampere.
- Habermas, J.* (1968) 1976: Tieto ja intressi. Teoksessa Tuomela, R. & Patoluoto, I. (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet. Osa I*, s. 123–140. Oy Gaudeamus Ab, Hämeenlinna.
- HAMK*, Johtosääntö 8.1.2008; Opetussuunnitelmat 2006-2010; Opintojakson suunnittelu, toteutus ja arviointi; Sisäinen portaali 18.1.2008; Taloussuunnitelma 2008-2010; Toimintakertomus 2006; Toimintaohje.
- Hardy, C.* 1994: *Managing Strategic Action. Mobilizing Change, Concepts, Readings and Cases*. SAGE Publications, Thousand Oaks, California, USA.
- Harisalo, R.* 2008: *Organisaatioteoriat*. Julkaisematon käsikirjoitus. Tampereen yliopisto – Johtamistieteiden laitos. Tampere.

- Harisalo, R., Keski-Petäjä, T. & Talkkari, A.* 2003: Otin kynän kynsihini: Ohjeita tutkimuksen tekijöille. Tampereen yliopisto, Hallintotiede 2002 B 10. Juvenes Print, Tampere.
- Hatch, M. J.* 1997: Organization Theory. Modern, Symbolic and Postmodern Perspectives. Oxford University Press, Oxford, Great Britain.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K.* 2005: Voimaantumisen työyhteisön haasteena. Werner Söderström Osakeyhtiö. Porvoo.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K.* 2001: Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä. Söderström Osakeyhtiö. Porvoo.
- Heikkilä, T.* 1998: Tilastollinen tutkimus. Oy Edita Ab, Helsinki.
- Heiskala, R.* 1992: Sosiologinen kulttuuritutkimus. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta., s. 9–29. Priima-Offset Ky, Helsinki.
- Helakorpi, S.* 2005: Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 9/2005. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H.* 1996: Tiimiorganisoitu koulu. WSOY, Juva.
- Hirsjärvi, S., Huttunen, J., Kari, J., Kuusinen, J. & Vaherva, T.* (toim.) 1992: Kasvatustieteen käsitteistö. 3. painos. Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset, Keuruu.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P.* 2007: Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F.* 1995: The Active Interview. Sage Publications, Inc., California, USA.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F.* 1994: Phenomenology, Ethnomethodology and Interpretive Practice. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (ed.) Handbook of Qualitative Research, s. 262–277. Sage Publications, Inc., California, USA.
- Honka, J.* 1997: Johtajan rooli oppilaitoksen kehittämisessä. Teoksessa Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) Osaamisen kehittäminen organisaatiossa, s. 263–294. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi.
- Horelli, L. & Kukkonen, H.* 2002: Osallistuminen, ympäristö ja vuoropuhelu. Teoksessa Bäcklund, P., Häkli, J. & Schulman, H. (toim.) Osalliset ja osaajat. Kansalaiset kaupungin suunnittelussa, s. 243–259. Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Hounsell, D., Tait, H. & Day, K.* 1997: Feedback on Courses and Programmes of Study. A Handbook. The University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment, United Kingdom.
- Häikiö, L. & Niemenmaa, V.* 2007: Valinnan paikat. Teoksessa Laine, M., Bamberg,

- J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito, s. 41–56. Yliopistopaino, Helsinki.
- Hätönen, H. & Muukkonen, J.* 1999: Oppia arvioinnista – menetelmänä 360-arviointi. Educa-Instituutti, Helsinki.
- Hätönen, H. & Romppanen, B.* 2006: Arviointi ja palaute oppimisen ja kehityksen tukena. Kirjapaino Kyriiri Oy, Helsinki.
- Juholin, E.* 2001: Viestintä strategiasta käytäntöön. Inforviestintä Oy, Helsinki.
- Juuti, P.* 2006: Organisaatiokäyttäytyminen. Aavaranta-sarja. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.
- Juuti, P.* 2001: Johtamispuhe. Aavaranta-sarja no 48. WS Bookwell Oy, Juva.
- Järvinen, P. & Järvinen, A.* 2000: Tutkimustyön metodeista. Opinpajan kirja, Tampere.
- Kaplan, R. S. & Norton, D. P.* 2004: Strategiakartat. Aineettoman pääoman muuttaminen mitattaviksi tuloksiksi. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Karlöf, B. & Helin Lövingsson, F.* 2004: Johtamisen näkökulmat. Peruskäsitteitä ja malleja. Edita Prima Oy, Helsinki.
- Kauhanen, J.* 2000: Henkilöstövoimavarojen johtaminen. Tummuvuoren Kirjapaino Oy, Vantaa.
- Kauhanen, J.* 1997: Henkilöstövoimavarojen johtaminen. WSOY, Juva.
- Kauppinen, T. J.* 2002: Arvojohtaminen. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.
- Kautto-Koivula, K.* 2000: Himoittu uusi tieto. Teoksessa Salin, V. (toim.) Hiiriä ja ihmisiä. Kohti viestinnän uutta aikaa, 2000, s. 131–147. WSOY, Juva.
- Ketola, O., Kovasin, M. & Suominen, T.* 1995: Peiton alta. Hoitaminen kulttuurisena ilmiönä. Painatuskeskus Oy, Helsinki.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P.* 2007: Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito, s. 9–38. Yliopistopaino, Helsinki.
- Laine, T.* 2001: Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, s. 26–43. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Lammela, P., Lappalainen, M., Norvanto, T., Oinonen, P., Piiparinen, S., Siltari, E. & Tuohela, K.* 2000: Palautteet puntarissa. Opintosuoritukset ja kirjallinen palaute. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu A:75. Painosalama Oy, Turku.
- Langley, A., Mintzberg, H., Pitcher, P., Posada, E. & Saint-Macary, J.* 1995:

Opening up Decision Making: The View from the Black Stool. *Organization Science*, Vol. 6, No. 3, May-June 1995, s. 260–279.

*Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L.* 2001: Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*, s. 21–43. WS Bookwell Oy, Juva.

*Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M.* 2007: *Kasvatuspsykologia*. WSOY Oppimateriaalit Oy, Helsinki.

*Lämsä, A-M.* 2005: Sitoutumisen johtaminen postmodernissa organisaatiossa. *Yrittäjä* 3/2005, s. 28–32. Rastor Oy, Helsinki, 63. vsk.

*Lämsä, A-M. & Savolainen, T.* 2000: Managerial Commitment to Strategic Change. *Leadership & Organization Development Journal* 21(6), s. 303.

*Mannermaa, M.* 1999: Tulevaisuuden hallinta – skenaariot strategiatyöskentelyssä. WSOY, Porvoo.

*Metsämuuronen, J.* 2001: Laadullisen tutkimuksen perusteet. *Metodologia –sarja 4*. International Methelp Ky, Helsinki.

*Mezirow, J.* 1995: Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Jack Mezirow et al. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutukseen*, s. 17–36. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Painotalo Miktor, Helsinki.

*Mezirow, J.* 1995: Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa Jack Mezirow et al. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutukseen*, s. 374–397. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Painotalo Miktor, Helsinki.

*Miettinen, E.* 2000: Johtamisen ongelma: Ylös poteroista. Teoksessa Harisalo, R. & Miettinen, E. (toim.) *Epäsuosittuja ajatuksia yhteiskuntapolitiikasta*, s. 188–192. Tampereen yliopisto, Hallintotiede 2000 A 19. Juvenes-Print, Tampere.

*Mintzberg, H.* 1973: *The Nature of Managerial Work*. Harper Collins Publishers Inc., New York, USA.

*Moore, S. & Kuol, N.* 2005: Students evaluating teachers: exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching. *Teaching in Higher Education*, Vol. 10, No. 1, January 2005, Carfax Publishing, s. 57–73.

*Morgan, G.* 1997: *Images of Organization*. 2<sup>nd</sup> Edition. Thousand Oaks (CA), Sage Publications Inc, USA.

*Mäkelä, K.* 1992: Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta.*, s. 42–61. Priima-Offset Ky, Helsinki.

*Määttänen, P.* 1995: *Filosofia. Johdatus peruskysymyksiin*. Gummerus Kirjapaino

Oy, Jyväskylä.

- Nonaka, I. & Takeuchi, H.* 1995: The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. Oxford University Press Inc., New York, USA.
- Otala, L.* 2004: Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. *Ekonomia-sarja*. Werner Söderström osakeyhtiö, Helsinki.
- Otala, L.* 1996: Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. *Ekonomia-sarja*. WSOY:n graafiset laitokset, Porvoo.
- Panasuk, R. M. & LeBaron, J.* 2000: Student feedback: A tool for improving instruction in graduate education. *Education*, Vol. 120, No. 2, s. 359–368.
- Parjanen, M.* 2003: Amerikkalaisen opiskelija-arvioinnin soveltaminen suomalaisen yliopistoon. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8:2003*. Edita Prima Oy, Helsinki.
- Peltola, T.* 2007: Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*, s. 111–129. Yliopistopaino, Helsinki.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P.* 1991: Ihmisten johtaminen. Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset, Keuruu.
- Peuhkuri, T.* 2007: Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*, s. 130–148. Yliopistopaino, Helsinki.
- Pfeffer, J.* 1997: *New Directions for Organization Theory. Problems and Prospects*. Oxford University Press Inc., New York, USA.
- Piirainen, I.* 1996: Henkilöstöpalaute oppilaitoksen sisäisen kehittämisen apuna. Tampereen yliopisto. *Acta universitatis Tamperensis Ser A vol. 488*. Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala.
- Plummer, K.* 1996: Symbolic Interactionism in the Twentieth Century. Teoksessa Turner, B. S. (toim.) *The Blackwell Companion to Social Theory*, s. 242. Blackwell, Oxford, United Kingdom.
- Puustinen, S.* 2002: Suunnittelijat yleisen edun takaajina? Teoksessa Bäcklund, P., Häkli, J. & Schulman, H. (toim.) *Osalliset ja osajat. Kansalaiset kaupungin suunnittelussa*, s. 218–242. Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Rantala, R., Itkonen, M. & Suramo, A.* (toim.) 1998: *Otavan tietosanakirja*. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.
- Reed, Y.* 2005: Using students as informants in redesigning distance learning materials: possibilities and constraints. *Open Learning*, Vol. 20, No. 3, November 2005, s. 265–275. Carfax Publishing Company.

- Repo, I. & Nuutinen, T.* 1995: Aikuisten viestintätaito. Kustannusosakeyhtiö Otava, Keuruu.
- Rinne, R. & Salmi, E.* 1998: Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Osuuskunta Vastapaino, Tampere.
- Ruohotie, P.* 2001: Opetuksen ja oppimisen arviointi Hämeen ammattikorkeakoulussa. Julkaisematon. HAMKin arkisto.
- Ruohotie, P.* 2000: Oppiminen ja ammatillinen kasvu. WS Bookwell Oy, Juva.
- Ruohotie, P.* 1998a: Motivaatio, tahto ja oppiminen. Oy Edita Ab, Helsinki.
- Ruohotie, P.* 1998b: Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Oy Edita Ab, Helsinki.
- Ruohotie, P. & Honka, J.* 1999: Palkitseva ja kannustava johtaminen. Oy Edita Ab, Helsinki.
- Ruohotie, P. & Honka, J.* 1997: Tiedon luominen organisaatiossa. Teoksessa Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) Osaamisen kehittäminen organisaatiossa, s. 11–38. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J.* 2001: Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle, s. 158–169. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Sajama, S.* 1993: Arkipäivän filosofiaa: kertomus ihmisestä tiedon hankkijana ja arvo-  
ratkaisujen tekijänä. Hygienia-kirjasarja. Kirjayhtymä, Helsinki.
- Salminen, A.* 1993: Hallintotiede. Organisaatioiden hallinnolliset perusteet. Painatus-  
keskus Oy, Helsinki.
- Sarala, U. & Sarala, A.* 1998: Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja  
tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja  
koulutuskeskus. Tammerpaino, Tampere.
- Schein, E. H.* 1996: Leadership and Organizational Culture. Teoksessa Hesselbein, F  
Goldsmith, M. & Beckhard, R. (ed.) the Leader of The Future. New Visions,  
Strategies, and Practices for the Next Era, s. 59–69. Jossey-Bass Publishers, San  
Francisco, USA.
- Schein, E. H.* 1992: Organizational Culture and Leadership. 2<sup>nd</sup> Edition. Jossey-  
Bass Publishers, San Francisco, USA.
- Schein, E. H.* 1987: Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Ekonomia-sarja. Amer-  
yhtymä Oy, Espoo.
- Senge, P.* 1990: The Fifth Discipline. The art and practice of the learning  
organization. Doubleday, New York.

- Siljander, P.* 2002: Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Gaudeamus, Jyväskylä.
- Silverman, D.* 1994: Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. Sage Publications, Inc., California, USA.
- Simon, H. A.* 1982: Päätöksenteko ja hallinto. Ekonomia-sarja. Amer-yhtymä Oy Weilin + Göösin Kirjapaino, Espoo.
- Simon, H. A.* 1965: The Shape of Automation. Harper & Row, New York, USA.
- Sulkunen, P.* 1992: Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta., s. 264–285 Prima-Offset Ky, Helsinki.
- Sydänmaanlakka, P.* 2002: Älykäs organisaatio – tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Taloustieto ry* 1981: Taloustiedon taloussanasto. Vaasa Oy, Vaasa.
- Tesch, R.* 1990: Qualitative research: Analysis types and software tools. Falmer, New York, USA,
- Uusikylä, K. & Atjonen, P.* 2005: Didaktiikan perusteet. Werner Söderström Osakeyhtiö, Helsinki.
- Uusitalo, H.* 2001: Tiede, tutkimus ja tutkielma: johdatus tutkielman maailmaan. WS Bookwell Oy, Juva.
- Uusitalo, H.* 1995: Tiede, tutkimus ja tutkielma: johdatus tutkielman maailmaan. WSOY, Porvoo.
- Valli, R.* 2007: Mitä numerot kertovat? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, s. 158–171. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Vartola, J.* 2005: Näkökulmia byrokraatiaan. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere.
- Vedung, E.* 2000: Public Policy and Program Evaluation. New Brunswick, Transaction Publishers, New Jersey, USA.
- Virtanen, J.* 2006: Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja, s. 149–213. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Wiio, O. A.* 1989: Viestinnän perusteet. Amer-yhtymä Oy, Espoo.
- Wilson, D.* 2003: Strategy as Decision Making. Teoksessa Cummings, S. & Wilson, D. (ed.) Images of Strategy, s. 383–410. Blackwell Publishing, USA.
- Åberg, L.* 2000: Viestinnän johtaminen. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.

*Åberg, L.* 1999: Viestinnän strategiat. WSOY, Juva.

*Åberg, L.* 1993: Riemua johtamiseen! Esimiehen viestintäopas. Gummerus Kirjanpaino Oy, Jyväskylä.



## **MUU LÄHTEET**

<<http://www.stat.fi/meta/kas/opiskelijat.html>> 10.10.2007

<<http://www.utu.fi/faktat/suunnittelu/laatu/opiskelija.html>> 10.10.2007

## **LIITE 1 Teemahaastattelurunko**

### **TAUSTAKYSYMYKSET**

- Kuinka kauan olet toiminut koulutusohjelmajohtajana?
- Kuinka kauan olet opettanut yleensä / ao. linjaa?
- Kuinka kauan olet opettanut Hämeen ammattikorkeakoulussa?
- Missä muualla olet opettanut? Kauanko?
- Oletko opettanut muita oppiaineita? Jos, mitä? Kauanko?
- Miten kuvailisit keskiverto-opiskelijaa?

### **OPISKELIJAPALAUTE**

#### **Miten palautetta kerätään?**

- palautejärjestelmä
- virallinen / epävirallinen
- suora / epäsuora
- systemaattisuus
- vaihtoehtoiset tavat

#### **Minkälaista palautetta kerätään?**

- tarkoitus
- muita arviointikeinoja

#### **Miten palaute vaikuttaa uuden kurssin suunnitteluun?**

- palautekeskustelun sisältö

### **PALAUTTEEN KÄSITTELY JA PÄÄTÖKSENTEKO**

#### **Miten palautetta käsitellään?**

- kuka / ketkä → miten opiskelijat osallistuvat
- palautteelle asetetut kriteerit
- ajallisuus → koska / kuinka pian

**Miten päätöksiä palautteen johdosta tehdään?**

- kuka / ketkä → miten opiskelijat osallistuvat
- kriteerit → valinta → kuinka pian voimaan
- tiedottaminen

**Arviosi siitä, kuinka helppo on opetusjärjestelyitä opiskelijapalautteen avulla muuttaa?**

**Muuta?**

**Kehittämistoiveita?**