



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

Jusola Diana, Määttä Henna

Kandipalautteen vaikutus yliopistollisen kasvatustieteiden koulutuksen kehittämisessä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatuksen koulutus  
2017



Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Jusola Diana, Määttä Henna	
Työn nimi/Title of thesis Kandipalautteen vaikutus yliopistollisen kasvatusalan koulutuksen kehittämisessä			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year Toukokuu 2017	Sivumäärä/No. of pages 83 (2)
Tiivistelmä/Abstract <p>Kandipalautte on yliopistojen valtakunnallinen sähköinen opiskelijapalautekysely. Kyselyn avulla selvitetään kandidaatin tutkinnon tai vastaavat opinnot suorittaneilta opiskelijoilta kokemuksia opintojen sujumisesta sekä heidän tyytyväisyyttään yliopistoonsa. Vuodesta 2013 lähtien kysely on toteutettu kaikissa muissa suomalaisissa yliopistoissa paitsi Maanpuolustuskorkeakoulussa. Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoitusmallissa kandipalautteella on 3% osuus, mikä tarkoittaa, että yliopistojen kesken jaetaan kandipalautetulosten perusteella vuosittain 50 miljoonaa euroa valtion rahoitusta.</p> <p>Tutkielmassa pyritään selvittämään, mikä merkitys kandipalautteella on kasvatusalan koulutuksen kehittämisessä. Tutkielmassa on pääkysymyksen lisäksi kolme alakysymystä, joiden avulla halutaan selvittää, miten kandipalautetulokset rahoituskysymysten osalta ovat muuttuneet vuodesta 2013 vuoteen 2015, miten eri yliopistojen kandipalautetulokset vertautuvat keskenään sekä sitä, miten kandipalautteesta saatua tietoa viedään käytäntöön. Vuodet 2013 ja 2015 valikoituivat tutkittaviksi kohteiksi, sillä kandipalautte on ollut käytössä vuodesta 2013 lähtien ja vuodesta 2015 lähtien se on ollut osa yliopistojen rahoitusmallia.</p> <p>Tutkimuskysymyksiä on lähestytty monimenetelmällisesti siten, että tutkimuksessa tarkastellaan kasvatusalan koulutuksesta vastaaville henkilöille lähetetyn kyselyn tuloksia sekä kandipalautteaineistoa rahoituskysymysten osalta vuosilta 2013 ja 2015. Kysely lähetettiin 51 henkilölle, joista 16 kohdehenkilöä vastasi kyselyyn. Kyselyn tuloksia analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Tämän avulla tunnistettiin neljä yläkategoriaa, jotka linkittyvät kandipalautteen hyödyntämiseen kasvatusalan koulutuksen kehittämisessä. Vuosien 2013 ja 2015 kandipalautetuloksia on analysoitu Mann-Whitney U-testillä ja Kruskal-Wallis H-testillä SPSS-ohjelman avulla.</p> <p>Tutkimuksen tuloksista on havaittavissa, että kandipalautetuloksissa on ollut pientä kehitystä vuodesta 2013 vuoteen 2015. Yliopistojen välillä ei ole havaittavissa suuria eroja. Kuitenkin rahoituskysymysten vastausten perusteella voidaan tunnistaa yliopisto, joka on saanut eniten parhaimpia tuloksia SPSS-ohjelmalla ajatus testissä. Lisäksi voidaan tunnistaa yliopisto, joka on saanut eniten heikkoja tuloksia rahoituskysymysten osalta. Kandipalautetulosten perusteella tehdyt kehittämistoimenpiteet ja niistä viestiminen jäävät toteutetun kyselyn vastausten perusteella vajaiksi ja jäsentymättömiksi. Kandipalautte on osa yliopistojen laadunvarmistusjärjestelmää, mutta jäsentymättömien kehittämistoimenpiteiden myötä kandipalautteella ei ole merkittävää vaikutusta kasvatusalan koulutuksen kehittämisessä.</p> <p>Tutkielman luotettavuutta on varmistettu kiinnittämällä huomio aineiston huolelliseen analyysiin ja systemaattiseen raportointiin. Lisäksi tuloksista on nähtävissä yhtäläisyyksiä aikaisempien opiskelijapalautteiden ja niiden hyödyntämiseen liittyvien tutkimusten kanssa. Tutkimuksen rajoitteena on kuitenkin kyselyn vastaajien suhteellisen pieni vastausprosentti sekä kyselyn pituus ja kysymysten monitulkinnallisuus.</p> <p>Tutkimus osoittaa, että yliopistojen tulisi kiinnittää huomiota kandipalautetulosten julkiseen raportointiin sekä yksiköiden johtajien ja opettajien ohjeistamiseen kandipalautteen avulla kerättävän tiedon hyödyntämisestä. Jatkotutkimuksessa voidaan syventää näkökulmaa käytännön kehittämistoimenpiteiden tarkastelusta laajentamalla tutkimuksen kohdejoukkoa opiskelijoihin sekä opetushallinnossa työskenteleviin henkilöihin.</p>			
Asiasanat/Keywords Kandipalautte, koulutuksen laatu, kvalitatiivinen tutkimus, kvantitatiivinen tutkimus laatuäriestelmä palautte sisällönanalyysi			

## Sisältö

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>YHTEISKUNNALLINEN JA KOULUTUSPOLIITTINEN TAUSTA.....</b>	<b>8</b>
3.1	Bolognan prosessi koulutuspoliittisena suunnannäyttäjänä .....	8
3.2	Tulosohjaus ja yliopistojen tilivelvollisuuden periaate .....	10
<b>4</b>	<b>KOULUTUKSEN LAATU .....</b>	<b>15</b>
4.1	Laadun määrittelyä .....	15
4.2	Laatu korkeakoulutuksessa .....	16
4.3	Opiskelijatytyväisyys ja opiskelijan rooli korkeakoulutuksen laadunvarmistuksessa .....	18
4.4	Palautteen hyödyntäminen toiminnan kehittämisessä .....	21
<b>5</b>	<b>VALTAKUNNALLISET PALAUTEJÄRJESTELMÄT.....</b>	<b>25</b>
<b>6</b>	<b>KANDIPALAUDE.....</b>	<b>28</b>
<b>7</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>33</b>
7.1	Kyselyn toteutus .....	34
7.1.1	<i>Kyselyaineiston keruu.....</i>	<i>35</i>
7.1.2	<i>Kyselyaineiston analyysi .....</i>	<i>36</i>
7.2	Kandipalautteaineisto ja aineiston keruu.....	39
7.2.1	<i>Kandipalautteaineiston analyysi .....</i>	<i>39</i>
<b>8</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>42</b>
8.1	Kyselyn tulokset .....	42
8.1.1	<i>Koulutuksen laadun varmistaminen .....</i>	<i>43</i>
8.1.2	<i>Palauttejärjestelmät .....</i>	<i>45</i>
8.1.3	<i>Kandipalautteen käsitteleminen .....</i>	<i>49</i>
8.1.4	<i>Kandipalautteesta saadun tiedon vieminen käytäntöön .....</i>	<i>52</i>
8.2	Kandipalautteaineiston tulokset .....	54
<b>9</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET.....</b>	<b>65</b>
<b>10</b>	<b>TUTIMUKSEN LUOTETTAVUUS, YLEISTETTÄVYYS JA EETTISYYS.....</b>	<b>71</b>
<b>11</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>74</b>
11.1	Kehittämistoimenpiteet kandipalautteen käytölle .....	74
11.2	Jatkotutkimus ja loppusanat .....	76
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>78</b>



# 1 JOHDANTO

Korkeakoulutus, innovaatio ja tutkimus ovat keskeisessä asemassa puhuttaessa talouskasvusta, sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta ja maailmanlaajuisen kilpailukyvyn tukemisesta. Kun eurooppalaiset yhteiskunnat pyrkivät olemaan yhä enemmän tietopohjaisia, korkeakoulutus nousee tärkeäksi osaksi heidän sosioekonomista ja kulttuurista kehitystään. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2015, 4.) Korkeakoulujen arviointineuvoston mukaan korkeakoulujen toiminnan laadun kohottaminen on niin kansallinen kuin kansainvälinen kilpailutekijä. Korkea laatu lisää koulutuksen kansainvälistä vetovoimaa sekä suomalaisen yhteiskunnan kilpailukykyä. Koska eurooppalainen korkeakoulutus kilpailee maailmanlaajuisilla markkinoilla, tulee korkeakoulutuksen herättää luottamusta kansainvälisesti. (Korkeakoulujen arviointineuvosto, 2007, 7.)

Koko 2000-luvun ajan on otettu suuria harppauksia yhtenäisemmän eurooppalaisen korkeakoulutusalueen saralla. Kehitystä on tapahtunut osaamisen tunnustamisessa, tutkintojen viitekehyksessä, oppimistavoitteiden edistämisessä ja korkeakoulutuksen laadunvarmistuksessa. Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen laadunvarmistuksen periaatteet ja suositukset (ESG) ovat ottaneet lähestymistavakseen opiskelijakeskeisyyden. Opiskelijakeskeisyydellä tarkoitetaan sitä, että korkeakouluissa koulutusohjelmat toteutetaan tavalla, joka kannustaa opiskelijoita ottamaan aktiivisen roolin oppimisprosessissa. Lisäksi suosituksissa ohjataan korkeakouluja varmistamaan, että ne keräävät, analysoivat ja käyttävät tarkoituksenmukaista tietoa koulutusohjelmiensa kehittämiseen. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2015, 3-4, 9, 12.) Opiskelijapalautteiden käyttäminen opetuksen arvioinnissa onkin yleistynyt eri yliopistoissa ympäri maailman. Opiskelijapalautekyselyiden avulla saadaan selville opetuksen epäkohdat, joita parantamalla kehitetään opetuksen laatua. (Kember, Leung & Kwan, 2002, 411-412.)

Useissa maissa on käytössä valtakunnallisia opiskelijapalautejärjestelmiä. Chalmers, Lee ja Walker (2008) ovat raportissaan tutkineet kansainvälisiä ja kansallisia laadunvarmistusjärjestelmiä ja löytäneet erilaisia valtakunnallisia palautekyselyitä. Yksi esimerkki valtakunnallisesta palautekyselystä on Yhdysvalloissa ja Kanadassa vuonna 2000 julkaistu ja käyt-

töön otettu National Survey of Student Engagement (NSSE). Kyselyllä haluttiin saada parempi ymmärrys opiskelijoiden kokemuksista yliopistoissa. Muita valtakunnallisia opiskelijapalautekyselyitä ovat muun muassa The Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE) ja The National Student Survey (NSS) (Chalmers, Lee & Walker, 2008, 23, 31, 54). Myös Suomessa on kerätty opiskelijapalautetta valtakunnallisella tasolla ammattikorkeakouluissa jo 2000-luvun alkupuolelta lähtien (Valkonen, 2009, 5). Näiden eri valtakunnallisten opiskelijapalautejärjestelmien lisäksi Euroopan alueella on käytössä Eurostudent-kysely, jonka tavoitteena on koota vertailukelpoista tietoa korkeakouluopiskelijoiden elinoloista ja opiskelijoista korkeakoulujen, tutkijoiden ja poliittisten päättäjien käyttöön. (Hauschildt, Gwosć, Netz, & Mishra, 2015, 9.)

Suomessa ammattikorkeakoulusektorilla on ollut käytössä usean vuoden ajan valtakunnallinen ammattikorkeakoulujen valmistumisvaiheen opiskelijapalautekysely AVOP (ent. OPALA). AVOP on ammattikorkeakoulujen sekä opetus- ja kulttuuriministeriön yhteinen opiskelijapalautejärjestelmä, joka on tarkoitettu kaikille ammattikorkeakoulujen valmistumisvaiheen opiskelijoille pois lukien Poliisiammattikorkeakoulusta valmistuneet. Kyselyn tuloksia käytetään korkeakoulujen kehittämisessä, koulutuksen ohjauksessa sekä rahoituksessa (Ammattikorkeakoulujen valmistumisvaiheen opiskelijapalautekysely, 2016). Yliopistollisen valtakunnallisen opiskelijapalautteen luomisprosessi alkoi keväällä 2008, kun Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL) esitti kyseisen idean opetusministeriölle ja Suomen yliopistojen rehtorien neuvostolle (nyk. Suomen yliopistot UNIFI ry). SYL:n tavoitteena oli, että palautejärjestelmän avulla opiskelijoilta saataisiin yhtenäistä ja vertailukelpoista tietoa ohjauksen ja opintojen tilasta valtakunnallisella tasolla (YOPALA, 2010, 4).

Vuonna 2009 SYL ja Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto tekivät opiskelijapalautejärjestelmän esiselvityshankkeen. (YOPALA, 2010, 4). Esiselvityshankkeen myötä UNIFI ry asetti valtakunnallisen opiskelijapalautteen työryhmän, joka lähti valmistelemaan opiskelijapalautteen keräämistä ja mekanismeja sekä toimi opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmän tukena koulutuksen laatunäkökulman kehittämisessä yliopistojen rahoitusmallissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014:7, 12, 19-20, 27). Esiselvityshankkeen ja edellä mainitun työryhmän työskentelyn tuloksena yliopistoissa valtakunnallista opiskelijapalautetta on alettu kerätä Suomessa vuodesta 2013 lähtien. Vuodesta 2015 lähtien se on ollut osana

rahoitusmallia (Suomen yliopistot UNIFI ry, 2016). Ennen vuotta 2017 Kandipalautekysely oli räätälöity QUEST kyselystä, mutta nykyään kyselyn pohjana käytetään HowULearn-kyselyä, joka on kehitetty Helsingin yliopistossa. Myös kyselyn teknisestä toteutuksesta on siirrytty CHE Consult GmbH:sta Tieteen tietotekniikan keskus CSC:ään. Rahoituskysymyksiin ei kuitenkaan ole tehty muutoksia. (Suomen yliopistot UNIFI ry, 2017.)

Suomen valtion talousarvion budjettiesityksessä opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnon alan menot ovat noin 6,8 miljardia ja korkeakouluopetus ja tutkimus 3,3 miljardia, josta yliopistojen toiminnan rahoitus noin 1,8 miljardia (Valtiovarainministeriö, 2016). Korkeakoulutukseen käytetään siis merkittävä määrä yhteiskunnan rahoitusta. Tämän rahoituksen opetus- ja kulttuuriministeriö jakaa yliopistoille rahoitusmallin mukaisesti. Rahoitusmallissa valtakunnallisella opiskelijapalautteella eli kandipalautteella on 3%:n osuus. Kolme prosenttia ei kuulostaa suurelta osuudelta, mutta käytännössä se tarkoittaa noin 50 miljoonaa euroa, joka jaetaan yliopistojen kesken. (Suomen yliopistot UNIFI ry, 2016.)

Taloustilanne sekä Suomessa että globaalisti on ollut viime vuosina haasteellinen. Suomessa pääministeri Juha Sipilän hallitus (2015-) on päättänyt tehdä sellaisia säästöjä ja rakenneuudistuksia, jotka nopeasti vahvistavat julkista taloutta. Tähän sisältyy koulutusleikkauksia, jotka vaikuttavat kaikkiin koulutusasteisiin. Valtion rahoituksen vähennystä korkeakouluille hallitus on selittänyt muun muassa sillä, etteivät leikkaukset saa kohdistua sellaiseen toimintaan, mikä merkitsisi opetuksen ja tutkimuksen heikennystä. Tämä tarkoittaa, että kustannustehokkuutta halutaan parantaa erityisesti hallintoa vähentämällä. Näiden lisäksi hallituksen tavoitteena on, että iso osa opiskelijoista siirtyisi työelämään jo alemmalla korkeakoulutututkinnolla, mikä tarkoittaa kelpoisuusehtojen päivittämistä. Näiden lisäksi hallitus on päättänyt leikkauksista opiskelijoiden toimeentuloon eli opintotukeen. (Valtioneuvoston kanslia, 2015, 10, liite 6.)

Valtion haastava taloustilanne on vaikuttanut suoraan yliopistojen rahoitukseen, sillä laadun parantaminen samanaikaisesti kasvavan työmäärän kanssa on ongelmallista. Erityisenä haasteena on, miten käytettävissä olevia resursseja hyödynnetään mahdollisimman tehok-

kaasti ja tarkoituksenmukaisesti toiminnan laatua ylläpitäen ja nostaen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011:26, 21.)

Kember, Leung ja Kwan (2002) kirjoittavat, että opiskelijapalaute ei kehitä opetuksen laatua, sillä usein opiskelijat uskovat, että palautteita ei hyödynnetä mitenkään. (s. 412, 416.) Kuitenkin Aarnio (2014) mainitsee, että mikäli todetaan, ettei opiskelijapalaute kehitä koulutuksen laatua, tulisi selvittää johtuuko se esimerkiksi kyselymittarin toimimattomuudesta tai huonoista palautteen käsittelyprosesseista (s. 61). Opiskelijapalautteen käytössä onkin tärkeää huomioida, miten palautetta hyödynnetään opetuksen ja oppimisen kehittämisen välineenä. Opiskelijapalaute tulisi integroida osaksi jatkuvaa analysointia, raportointia, konkreettisia tekoja ja palautteen palautetta. (Harvey, 2011, 5-6.)

Tutkimuksen aiheeksi on valittu kandipalaute ja erityisesti sen hyödyntäminen kasvatustieteiden koulutuksen kehittämisessä, sillä valtakunnallinen opiskelijapalaute yliopistollisessa koulutuksessa on otettu käyttöön vasta viime vuosina eikä tutkimusta aiheesta vielä juuri-kaan ole. Tällä hetkellä tiedossa on, että Suomen Ekonomit toteuttavat kauppa- ja korkeakoulun alalta tutkimusta, jossa vertaillaan vuoden 2015 kandipalautekyselyn tuloksia eri kauppa- ja korkeakoulujen välillä. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten kandipalautetuloksia käsitellään ja analysoidaan eri yliopistoissa sekä siitä, johtavatko analyysistä tehdyt havainnot kehittämistoimenpiteisiin. Kiinnostus aiheesta kohtaan on lähtenyt pro gradu -tutkielman tekijöiden yhteisestä kiinnostuksesta koulutuspolitiikkaa ja koulutuksen kehittämistä kohtaan. Molemmat tutkielman tekijät ovat olleet aktiivisesti mukana järjestötoiminnassa, korkeakoulujen auditoinneissa sekä tehneet vaikuttamistyötä niin Oulun yliopistossa kuin valtakunnallisella tasolla. Tutkielman tekijät ovat erityisesti kiinnostuneita koulutuksen tutkimusperäisestä kehittämisestä, opintojen sujuvuudesta sekä opiskelijoiden hyvinvoinnista ja vaikuttamismahdollisuuksista koulutuksen kehittämiseen.

Tutkimuksen alkuperäinen tutkimusaihe oli varhaiskasvatustieteiden koulutuksen kehittäminen kandipalautteen avulla. Kuitenkin jo melko pian sen jälkeen, kun aineiston kerääminen alkoi, saatiin selville, että suurin osa Suomen yliopistoista on käsitellyt kandipalautetuloksia tieteenalatasoisesti. Tieteenalatasoinen käsittely osassa yliopistoissa tarkoitti sitä, ettei

varhaiskasvatuksen kandipalautetuloja voinut erotella muista kasvatusalan tuloksista. Näin ollen aineisto ei ollut kokonaisuudessaan vertailukelpoinen, sillä osa yliopistoista oli käsitellyt kandipalautetuloja vuodesta 2013 lähtien koulutusohjelmatasoisesti. Tämä edellä mainittu tieto johti tutkimuskysymysten uudelleen asetteluun ja käytännössä uuteen tutkimusaiheeseen, joka käsittelee kandipalautteen vaikutusta koko kasvatusalan koulutuksen kehittämisessä. Koko kasvatusalalla tarkoitetaan erityispedagogiikan, lastentarhanopettajan ja varhaiskasvatuksen koulutusta, luokanopettajan, kasvatustieteiden, opinto-ohjaajan, musiikinopettajan, käsityönopettajan, aineenopettajan ja aikuiskasvatuksen koulutuksia. Osassa yliopistoista kasvatusalat ovat samassa tiedekunnassa muiden tieteenalojen kanssa, mutta tutkimuksessamme keskitymme ainoastaan kasvatusalan kandipalautetulojen käsittelyyn.

## 2 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tutkia kandipalautteen vaikutusta kasvatustieteiden koulutuksen kehittämisessä. Kasvatustieteet sijoitetaan yleensä yhteiskuntatieteiden, käyttäytymistieteiden ja ihmistieteiden yhteyteen ja kasvatustieteitä kutsutaan usein soveltaviksi ja normatiivisiksi tieteiksi. Kasvatustieteissä haetaan ratkaisua esimerkiksi didaktisten ongelmien ratkaisuun tai pyritään selvittämään eri opetusmenetelmillä saavutettujen tulosten avulla, mikä menetelmä tuottaa parhaimmat oppimistulokset. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2005, 41-42.) Kasvatustieteet voidaan jaotella eri osa-alueisiin. Vakiintuneena tapana erotellaan kasvatustieteistä yleinen kasvatustiede, aikuiskasvatustiede ja erityispedagogiikka. Yleinen kasvatustiede voidaan edelleen jaotella kasvatopsykologian ja -sosiologian sekä didaktiikan osa-alueisiin. Lisäksi on muodostunut tieteenalueita, joissa on omat oppiainedidaktiikkansa ja -kasvatuskäsityksensä. Näitä ovat esimerkiksi varhaiskasvatus, liikuntakasvatus, musiikkikasvatus ja eri oppiaineiden didaktiikat. (Rinne & et al., 2005, 56-57)

Suomessa on 14 yliopistoa, joissa harjoitetaan tieteellistä tutkimusta ja annetaan siihen perustuvaa ylintä opetusta. Kasvatustieteellistä koulutusala ja opettajankoulutusta tarjotaan kahdeksassa yliopistossa ja laajasti avoimen yliopiston opetuksena. (A 19.12.2013/1039.) Tutkimuskohteena ovat kaikki Suomen yliopistot, joissa tarjotaan kasvatusalalan koulutusta. Tämä tarkoittaa seuraavia yliopistoja: Helsingin yliopisto, Itä-Suomen yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Lapin yliopisto, Oulun yliopisto, Tampereen yliopisto, Turun yliopisto sekä Åbo Akademi.

Tutkielmassa analysoidaan vuoden 2013 ja 2015 kasvatusalojen kandipalautetuloja rahoituskysymysten osalta sekä niiden välisiä eroavaisuuksia. Tutkimuskohteeksi valittiin ainoastaan kandipalautekyselyn rahoituskysymykset aiheen rajaamisen takia sekä sen takia, että niiden pohjalta opetus- ja kulttuuriministeriö jakaa rahoitusta yliopistoille. Vuodet 2013 ja 2015 valikoituivat tutkittaviksi kohteiksi, sillä kandipalautte on ollut käytössä vuodesta 2013 lähtien ja vuodesta 2015 lähtien se on ollut osa yliopistojen rahoitusmallia. Tämän lisäksi tarkasteltavaksi haluttiin ottaa suurin mahdollinen aikaerotus analysoitavien

vuosien välillä. Vuoden 2016 kandipalautteaineisto ei tutkielman tekovaiheessa ollut saatavilla, joten käyttöönottovuoden lisäksi toiseksi vuodeksi valikoitui vuosi 2015. Kandipalautteiden lisäksi tutkielmassa analysoidaan kyselyä, joka laadittiin tiedekuntien koulutuksesta vastaaville dekaaneille sekä tiedekuntien kasvatustieteiden koulutusohjelmien vastuuhenkilöille. Kyselyllä syvennetään ymmärrystä siitä, millä tavalla kandipalautetta on käsitelty, millaisia kehittämistoimenpiteitä on tulosten perusteella tehty ja onko mahdollisia kehittämistoimenpiteitä tehty läpinäkyviksi kaikille osapuolille: henkilökunnalle ja opiskelijoille. Tutkielmassa ollaan kiinnostuneita siitä, käydäänkö kandipalautteita tiedekunnissa ja tutkinto-ohjelmissa systemaattisesti läpi ja mikäli näin tehdään, millälaiset vaikutukset sillä on.

Tutkielman pääkysymys on: Mikä merkitys kandipalautteella on kasvatustieteiden koulutuksen kehittämisessä?

Tutkielman alakysymykset ovat seuraavat:

- 1) Miten kandipalautteiden rahoituskysymysten osalta ovat muuttuneet vuodesta 2013 vuoteen 2015?
- 2) Miten eri yliopistojen kandipalautteiden rahoituskysymysten osalta vertautuvat keskenään?
- 3) Miten kandipalautteesta saatua tietoa vietään käytäntöön?

### **3 YHTEISKUNNALLINEN JA KOULUTUSPOLIITTINEN TAUSTA**

Vuonna 1810 Berliiniin perustettua Humboldtin yliopistoa on pidetty eräänlaisena esikuvana sivistysyliopistolle, jonka tehtävänä on edistää sivistystä ja kasvattaa tulevia akateemisia kansalaisia (Hautamäki & Stähle, 2012, 11). Tiede ja sivistys nähdään Humboldttilaisessa yliopistossa itseisarvoina, joita ei tule alistaa tieteen ulkopuoliselle tavoitteelle. Tieteen tulisi olla vapaata, eli saada itse määrittellä mitä ja miten se tutkii. Yhteiskunnassa kuitenkin ollaan yhä enenevässä määrin kiinnostuneita siitä, miten yhteiskunnan varoja käytetään yliopistoissa ja mitä yhteiskunta saa vastineeksi rahoilleen (Bowden & Marton, 1998, 16, 223-225). Tässä luvussa tarkastellaan, mitkä yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset tekijät ovat vaikuttaneet siihen, että valtakunnallinen palaute luotiin Suomeen.

#### **3.1 Bolognan prosessi koulutuspoliittisena suunnannäyttäjänä**

Koulutus ja koulutusyhteistyö nähtiin Euroopan unionin yhdentymisen (1993) myötä merkittävänä tekijöinä vakaan, rauhanomaisen ja demokraattisen yhteiskunnan kehittämisessä ja vahvistamisessa. Koulutus, kulttuuri ja tutkimus tunnustettiin korvaamattomiksi yhteiskunnallisen ja inhimillisen kasvun tekijöiksi, joiden avulla rikastutetaan ja vahvistetaan eurooppalaista kansalaisuutta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016a.) Euroopan unionin perustamisen jälkeen maiden välinen työ- ja jatko-opiskeluperusteinen liikkuvuus lisääntyi suuresti, mikä tarkoitti, että myös koulutusta tuli tarjota eri maissa oikeudenmukaisesti. Tähän tarpeeseen vastasi Bolognan prosessi, joka allekirjoitettiin vuonna 1999. (Biggs & Tang, 2011, 7.)

Bolognan prosessin ja eurooppalaisen korkeakoulupolitiikan tavoitteita ovat koulutuksen laadun kehittäminen sekä vaikuttavuuden ja kansainvälisen kilpailukyvyyn kehittäminen. Näihin tavoitteisiin linkittyy vahvasti halu lyhentää opiskelijoiden tutkintoaikoja, vähentää opintojen keskeyttämistä ja edistää koulutuspaikkojen tehokasta käyttöä. Tavoitteisiin pääseminen on katsottu onnistuvan seuraavilla toimenpiteillä: ymmärrettävät ja yhdenmukaiset tutkintorakenteet, opintojen mitoitusjärjestelmän käyttöönotto, liikkuvuuden lisääminen, korkeakoulutuksen ja sen laadunarvioinnin eurooppalainen ulottuvuus. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016a.) Osana Bolognan prosessia käynnistyi yliopistojen laadunhal-

lintajärjestelmien kehittäminen. Laadunarvioinnilla viitataan niihin käytäntöihin, jotka hallinnoivat meneillään olevia arviointiprosesseja ja linjauksia, jotka on suunniteltu varmistamaan, että instituutiot ja ohjelmat yltyvät koulutusta ja infrastruktuuria koskeviin standardeihin ja ylläpitävät niitä sovitusti (Biggs & Tang, 2011, 8).

Osana Bolognan prosessia vuonna 2005 Suomessa aloitettiin myös tutkintouudistus. Muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta tutkinnoista tuli kaksiportaisia: opiskelijat suorittavat ensin alemman korkeakoulututkinnon ja siitä jatkavat ylempään korkeakoulututkintoon. Uudistuksessa muutettiin opintosuoritusten mittaamista yhteneväiseksi eurooppalaisten korkeakoulujen kanssa ja näin opintoviikoista tuli opintopisteitä. Tutkinto-ohjelmien uudistamisen myötä korkeakoulutuksessa on selkeämmin tunnistettavissa erilaisia vaiheita ja välietappeja, jotka kuuluvat opiskelijan opintopolkuun. Uutena vaiheena tuli opintoihin hakeutumisen, opiskelijavalinnan ja ensimmäisten opintovuosien jälkeen alempi korkeakoulututkinto. (Opetusministeriö, 2005.)

Vaikka Bolognan prosessi nähdään isoimmaksi askeleeksi kohti opetuksen ja oppimisen parantamista, siinä on myös haasteita. Biggs:n ja Tang:n (2011) tutkimuksessa on esitetty kysymys, estääkö Bolognan prosessin tasalaatuisuuden tavoite huippuyksiköiden syntymisen. (Biggs & Tang, 2011, 8.) Myös Lorenz (2006) suhtautuu Bolognan prosessiin kriittisesti. Hän kirjoittaa, että Bolognan prosessin tavoitteena on tehdä moninaisista tavoista tuottaa korkeakoulutus yksi eurooppalainen koulutusjärjestelmä, jonka päätavoitteena on kansainvälinen kilpailukyky. Jotta nämä tavoitteet voitaisiin saavuttaa, kansalliset korkeakoulutusstruktuurit pitää muuttaa yhtenäisiksi. Tämä tarkoittaa kaksiportaisuuden ja opintopisteiden lisäksi esimerkiksi yhtenäisiä tapoja kontrolloida tiedekuntia. (Lorenz, 2006, 5.) Epäluuloinen suhtautuminen Euroopan Unionin (EU) koulutuspoliittiseen yhteistyöhön oli hallitsevaa myös Suomessa 1990 -luvulla: kriittistä keskustelua syntyi siitä, pitäisikö puuttua kansalliseen koulutuspolitiikkaan. 2000 -luvun alussa kriittinen keskustelu yhdenmukaistamisprosessia kohtaan on kuitenkin vähentynyt suuresti. (Lehikoinen, 2005, 37.) Biggs ja Tang (2011) kirjoittavat, että kriitistä huolimatta Bolognan prosessi on nähty oleellisena tekijänä, minkä myötä korkeakouluopetus menee kohti opiskelijakeskeisempää lähestymistapaa. Tämä näkyy erityisesti opetussuunnitelmien suunnittelussa, joka perustuu

niihin tavoitteisiin, joita opiskelijan tulee saavuttaa erilaisissa vaiheissa. (Biggs & Tang, 2011, 9.)

### 3.2 Tulohjaus ja yliopistojen tilivelvollisuuden periaate

Tämän tutkimuksen kannalta Bolognan prosessin lisäksi on tärkeää perehtyä yliopistojen ohjausmekanismeihin, erityisesti tulohjaukseen. Valtiontaloutta koskevassa päätöksenteossa aivan olennaista on, miten tietoa kansalaisten ja kuluttajien tarpeista hyödynnetään. Tähän pyritään vaikuttamaan muun muassa tulohjauksella ja tulossopimuksilla. Tulohjauksella verovarot kohdennetaan aikaansaannosten eli tulosten perusteella. Huomiota kiinnitetään palveluiden laatuun ja siihen, mitä pitää saada aikaan. Tulohjauksen keskeisin tavoite on 'value for money' eli tuloksellisuus: verorahojen mahdollisimman hyvä vastikkeellisuus. Tämä vaatimus voidaan tiivistää kolmeen termiin: *taloudellisuus, tuottavuus ja vaikuttavuus*. (Meklin, 2002, 37-43.)

Suomessa kaikilla yliopistoilla on autonomia. Vuonna 2010 voimaan tulleen yliopistolakiuudistuksen myötä yliopistot irrotettiin valtiosta ja niistä tuli itsenäisiä oikeushenkilöitä. Lakiuudistus korostaa autonomista vapautta, mutta on tuonut yliopistoille myös taloudellisen vastuun, mikä korostaa strategisen johtamisen merkitystä. Lisäksi lakiuudistuksen myötä yliopistot voivat hankkia lisärahoitusta lahjoituksilla ja liiketoiminnalla. (Niinikoski, Lunabba, Raivio, Lehti & Pessala, 2012, 8-9, 11.)

Vaikka Suomessa yliopistoilla on lain mukaan autonomia, yliopistot eivät yksinään määritä laadukkaan akateemisen toiminnan kriteereitä. Näihin kriteereihin vaikuttavat opetus- ja kulttuuriministeriön määrittelemä rahoitusmalli sekä opetus- ja kulttuuriministeriön ja yliopistojen väliset tulossopimusneuvottelut. (Ursin, 2007, 21.) Rajavaaran (2006) mukaan tuloksellisuuden seurannan ja ohjauksen voidaan katsoa olevan eräänlaista tilivelvollisuuden osoittamista ja arviointia (s.26). Bowden ja Marton (1998) kirjoittavat, että valtiotason kiinnostus laadunvarmistamistukseen liittyy viime vuosikymmeninä kasvaneeseen huoleen siitä, millaista vastinetta ja hyötyä valtio saa yliopistoilta. Painetta korkeakoulujen tehokkaaseen suoriutumiseen ja tuloksellisuuteen tulee moninaisilta tahoilta: poliitikoilta, yrityksiltä, opiskelijoilta, valmistuneilta opiskelijoilta, opiskelijoiden vanhemmilta ja yleisesti

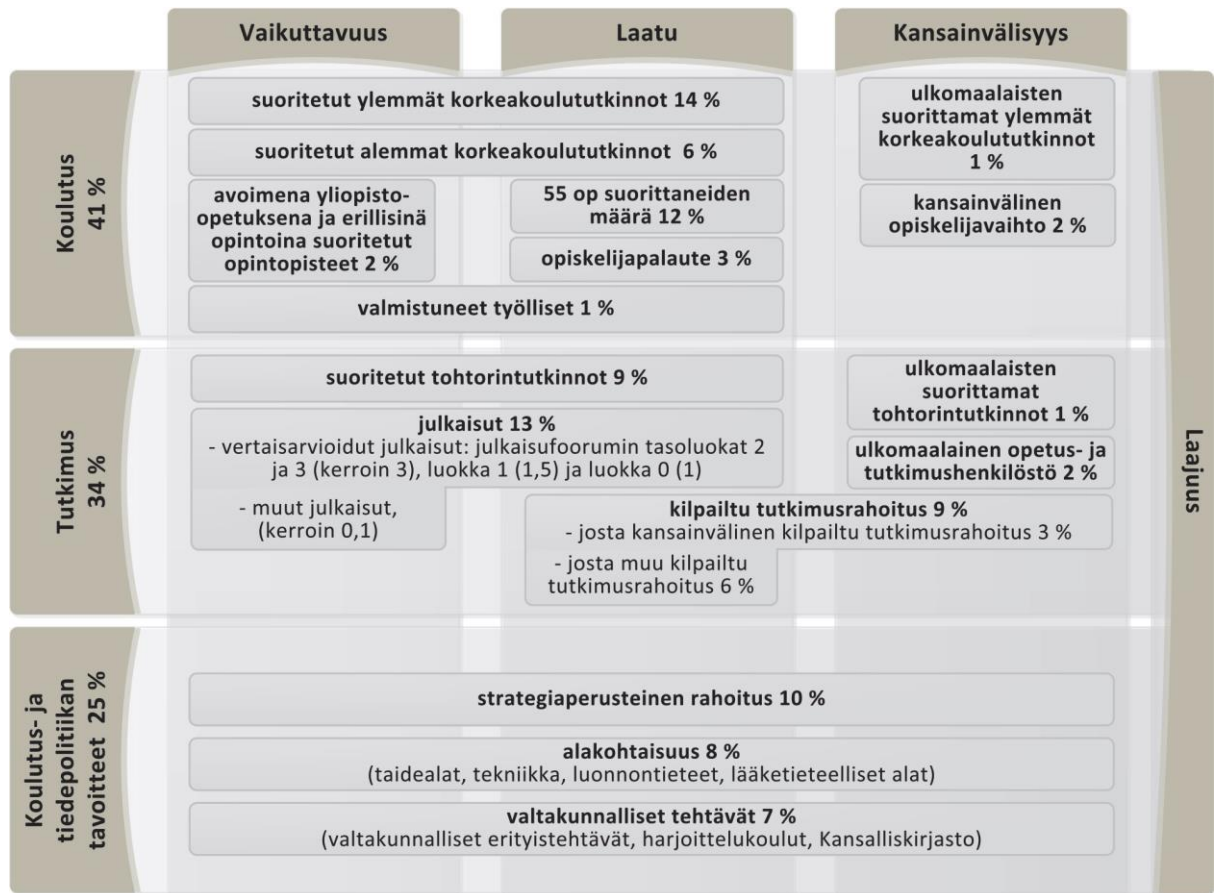
veronmaksajilta. (Bowden & Marton, 1998, 211-212.) Tilivelvollisuuden ja laadunvarmistamisen vaateiden myötä yliopistot tasapainottelevat alati autonomian ja tulohjauksen ristipaineessa (Ursin, 2007, 21; Bowden & Marton, 1998, 212). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016:30) yliopistolakiuudistuksen vaikutusten arvioinnin mukaan vuorovaikutus yliopistojen ja ministeriön välillä koetaan pääsääntöisesti toimivaksi, mutta ministeriön ohjaus nähdään autonomian näkökulmasta usein liian yksityiskohtaisena ja raportoinnin määrän koetaan kasvaneen kohtuuttomasti (s.31).

Yliopistojen rahoituksesta noin kaksi kolmasosaa on julkisrahoitteista opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämää perusrahoitusta. Ministeriön myöntämällä perusrahoituksella pyritään turvaamaan kaikille yliopistoille resurssit niiden lakisääteisten tehtävien hoitamiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011:26, 9.) Valtion vuoden 2016 talousarvion budjettiesityksessä opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalan menot ovat kokonaisuudessaan noin 6,8 miljardia. Tästä kokonaisuudesta korkeakouluopetuksen ja tutkimuksen osuus on 3,3 miljardia, josta yliopistojen toiminnan rahoitus on noin 1,8 miljardia. (Valtiovarainministeriö, 2016.) Opetus- ja kulttuuriministeriö jakaa valtionrahoituksen yliopistojen kesken rahoitusmallin mukaisesti siten, että keskimääräistä laadukkaammat, vaikuttavammat ja tuloksellisemmat yliopistot hyötyvät. Tämä luonnollisesti lisää kilpailua yliopistojen välillä. Yliopistojen omat strategiset valinnat ja päätökset vaikuttavat edelleen yliopistojen rahojen sisäiseen kohdentamiseen. Valtakunnallista rahoitusmallia ei siis välttämättä suoraan sovelleta yliopistojen sisäisessä rahanjaossa, mutta sillä on usein vaikutusta sisäiseen rahanjakologiikkaan. Sisäisen rahoitusmallin kytkeytyminen valtakunnalliseen rahoitusmalliin on pääosin koettu mielekkääksi ja läpinäkyväksi tavaksi allokoida resursseja, mutta sen pelätään lisäävän yliopistojen sisäistä kilpailua. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016:30, 33-39.)

Useissa OECD-maissa (Organisation for Economic Co-operation and Development) on viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana käyty joko osittaisia tai perusteellisia yliopistojen rahoitusmalliuudistuksia laadun, tehokkuuden ja oikeudenmukaisuuden parantamiseksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011:26, 21). Suomessa yliopistolakiuudistuksen jälkeen yliopistojen rahoitusmallia on uudistettu kaksi kertaa. Uudistetut rahoitusmallit on otettu käyttöön 1.1.2013 ja 1.1.2015 lukien. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016:30, 18.)

Rahoitusmalliuudistuksen lisäksi vuodesta 2013 lähtien yliopistojen ja ministeriön väliset tulossopimuskaudet määritettiin nelivuotisiksi. Näin sopimuskaudet ovat rytmitettyjä vaalikausien kanssa siten, että uuden hallituksen korkeakoulu- ja tiedepoliittiset linjaukset voidaan ottaa huomioon yliopistojen ohjauksessa. Vuonna 2011 opetus- ja kulttuuriministeriö asetti työryhmän, jonka tehtäväksi muodostui uudistaa yliopistojen rahoitusmallia. Uudistusryhmä asetti ryhmän tavoitteeksi laadukkaamman, profiloituneemman, kansainvälisemmän, vaikuttavamman ja tehokkaamman yliopistolaitoksen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011:26, 15, 31.) Vuoden 2015 osalta uudistus koski rahoitusmallin laatu- ja vaikuttavuuden vahvistamista, eikä uudistetun rahoitusmallin perusrakenteeseen näin ollen tullut enää suuria muutoksia. Laatu- ja vaikuttavuutta vahvistettiin tuomalla rahoitusmalliin opiskelijapalautteen osio tiedeyhteisön tuottaman julkaisufoorumin mukainen julkaisujen tasoluokitus. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014:7, 11, 17.)

Kuviossa 1 on kuvattu yliopistojen rahoitusmalli vuodesta 2015 alkaen. Rahoitusmallissa on kolme pääosiota: koulutus, tutkimus sekä muut koulutus- ja tiedepoliittikan tavoitteet. Näitä kolmea pääosiota tarkastellaan työryhmän vision mukaisesti vaikuttavuuden, laadun ja kansainvälistymisen näkökulmista. Rahoitusmalli kuvaa hyvin yliopistojen toiminnan ja tulosten moniulotteista ja moninaista luonnetta, sillä yksi rahoituskriteeri voi kuvata esimerkiksi toiminnan laatua ja vaikuttavuutta. Koulutuksen ja tutkimuksen osiot yhdessä muodostavat 75%:n kokonaisuuden ja koulutus- ja tiedepoliittiset tavoitteet 25%:n kokonaisuuden. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011:26, 33-34.) Tutkimuksessamme tarkastelemme koulutusta, koulutuksen laatua ja toiminnan kehittämistä, joten rahoitusmallin osalta avaamme tarkemmin koulutuksen 41%:n tunnuslukukokonaisuutta.



**Kuvio 1.** Yliopistojen rahoitusmalli vuodesta 2015 alkaen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014:7, 28)

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2011:26) mukaan koulutusosion tavoitteeksi on asetettu kansainvälinen yliopisto, jonka laadukkaat opinto- ja ohjausprosessit tuottavat työelämän tarvitsemia ja arvostamia osaajia (s. 31). Kuten kuviossa 1 on esitetty, rahoitusmallissa koulutuksen rahoitustekijät jakautuvat suoritettuihin ylempiin korkeakoulututkintoihin 14%, suoritettuihin alempiin korkeakoulututkintoihin 6%, avoimena yliopisto-opetuksena tai erillisinä opintoina suoritettuihin opintopisteisiin 2%, 55 opintopistettä lukuvuodessa suorittavien määrään 12%, opiskelijapalautteeseen 3%, valmistuneisiin työllisiin 1% sekä ulkomaisten opiskelijoiden suorittamiin korkeakoulututkintoihin 1% ja kansainväliseen opiskelijavaihtoon 2%. Vuonna 2015 rahoitusmallia uudistettiin siten, että 55 opintopistettä suorittaneiden osuus -rahoitustekijää kasvatettiin yhdellä prosenttiyksiköllä ja uutena rahoitusmalliin tuli kolmen prosentin suuruinen opiskelijapalautte-rahoitustekijä. Koulutusosion kokonaisuus pidettiin samana, joten tämä edellytti vähennyksiä muihin koulutus-

osion rahoituskriteereihin. Vähennykset tutkintomääriin perustuvista toteutettiin rahoitus-tekijöistä siten, että 9% alempien korkeakoulututkintojen rahoituskriteeri tiputettiin 6%:n ja ylempien korkeakoulututkintojen määrän osuus on 14% aiemman 15% rahoitusosuuden sijaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014:7, 21.) Rahoitusmallilla pyritään kannustamaan yliopistoja panostamaan koulutuksen laatuun, opintojen sujuvuuteen ja ohjausprosessien järjestämiseen opintojen alusta lähtien (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011:26, 36-374).

## 4 KOULUTUKSEN LAATU

Kuten aiemmassa luvussa on mainittu, Bolognan prosessi toi suomalaisiin yliopistoihin laadunhallintajärjestelmien kehittämisen. Seuraavaksi tarkastelussa onkin koulutuksen ja erityisesti korkeakoulutuksen laatukäsityksiä. Jotta kandipalautteen keräämistä voitaisiin selittää, täytyy ymmärtää mitä tarkoitetaan koulutuksen laadulla. Laadun määrittely korkeakoulutuksen kentällä on haastavaa, mutta usein korkeakoulutuksen laadun indikaattorina on pidetty opiskelijapalautetta (Karjalainen, 2005, s. 9).

### 4.1 Laadun määrittelyä

Tutkimuksessa tarkastellaan koulutuksen laatua, sillä korkeakoulujen arviointineuvoston mukaan koulutuksen laatu edistää kansainvälistä vetovoimaa sekä suomalaisen yhteiskunnan kilpailukykyä (Korkeakoulujen arviointineuvosto, 2007, 7). Vaikka laadun arviointia on suomalaisessa korkeakoulutuksessa poliittisesti vaadittu suhteellisen vähän aikaa, on laatu ja sen arviointi käsitteinä olleet olemassa jo 1960-luvulta lähtien (Saarinen, 2005, 3). Laadun määrittely on melko haasteellista, sillä se voi tarkoittaa monia asioita. Kielitoimiston sanakirjan (2016) mukaan laatu on: *“se, mikä on jollekin ominaista, jonkin ominaisuudet, luonne, olemus”* (Laatu, 2016). Suomen kielen sanakirja määrittelee laadun jonkin ominaisuudeksi, kun taas Oxfordin sanakirja (2016) määrittelee laadun (quality) standardiksi jollekin, joka mitataan toista samankaltaista asiaa vasten (Quality, 2016).

Ursinin (2007) mukaan laatu voidaan ymmärtää korkealuokkaisuutena, erinomaisuutena, johdonmukaisuutena, toiminnan tarkoituksenmukaisuutena, rahan vastineena, toiminnan muutoksena ja moraalisen päämääränä. Kun laatu nähdään korkealuokkaisuutena, ymmärretään se joksikin erityiseksi, jonka ei tarvitse määräytyä etukäteen laadituin kriteerein. Tällaisena esimerkkinä voidaan pitää sellaista huippuyliopistoa kuten Oxford, jonka koulutusta pidetään yleisesti korkeatasoisena. Jos puhutaan laadusta erinomaisuutena, laatu käsitetään tiettyjen standardien saavuttamisena. Mikäli laatu nähdään johdonmukaisuutena, se ymmärretään toiminnan säännönmukaisuutena ja virheettömyytenä. Laatu toiminnan tarkoituksenmukaisuutena tarkoittaa sitä, kuinka hyvin tuote tai palvelu vastaa tarkoitustaan. Laatu rahan vastineena sisältää ajatuksen tilivelvollisuuden osoittamisesta asiakkaille. Kun laatu nähdään toiminnan muutoksena, halutaan korostaa, että toiminnan tarkoitus on aidosti

muuttaa asiakkaan käsityksiä, ei niinkään tehdä asiakasta tyytyväiseksi. Viitattaessa laatuun moraalisenä päämääränä, korostetaan moraalista velvollisuutta tehdä parhaansa perustehtävän toteuttamiseksi. (Ursin, 2007, 23.)

Koska laatumääritelmiä on useita, halusivat Knight ja Trowler (2000) yhdistää ne kahteen määrittelyyn, jotka korostavat laadun tyyppieroja. He nimittivät nämä laatutyypit tyyppi I:ksi ja tyyppi II:ksi. Tyyppiä I käytetään edelleen esimerkiksi sotilaallisessa kontekstissa, mutta vähemmän akateemisessa ympäristössä. Kyseinen tyyppi käsittää laadun tuloksia korostaen ja se on tyyppillisesti käytössä yhteisöissä, joissa työntekijöitä motivoidaan palkinnoilla ja rangaistuksilla. Nämä työyhteisöt ovat perinteisesti hierarkisia ja niissä vallitsee heikko luottamus. Tyyppiä II luonnehtii sen sijaan vuorovaikutteinen ja motivoiva toiminta, jossa vallitsee vahva luottamus ja jossa sallitaan virheitä, sillä ilman niitä ei tapahdu oppimista. Vaikka akateemisesta työstä löytyy molempia laatutyyppejä, yleisesti sitä luonnehtii tyyppi II laatukäsitys, jolloin laadunvarmistus on luovan työn edistämistä, eikä niinkään rutinoituneiden työsuoritusten valvomista. (Knight & Trowler, 2000, 111-112.) Ursinin (2007) mukaan laatua voidaan ainakin varmistaa, kehittää, arvioida, vahvistaa, hallita, kontrolloida ja valvoa (s.24). Suomalaisessa korkeakoulutuksessa termiä laadunvarmistus käytetään yläkäsitteenä tarkoittamaan koulutuksen ja muun toiminnan ylläpitoa ja kehittämistä (Korkeakoulutuksen arviointineuvosto, 2005, 9; Ursin 2005, 25). Ursinin (2005) mukaan tällainen toiminta keskittyy toimintaan, ei niinkään lopputulokseen ja siten on lähinnä tyyppi II laatukäsitystä (s.25).

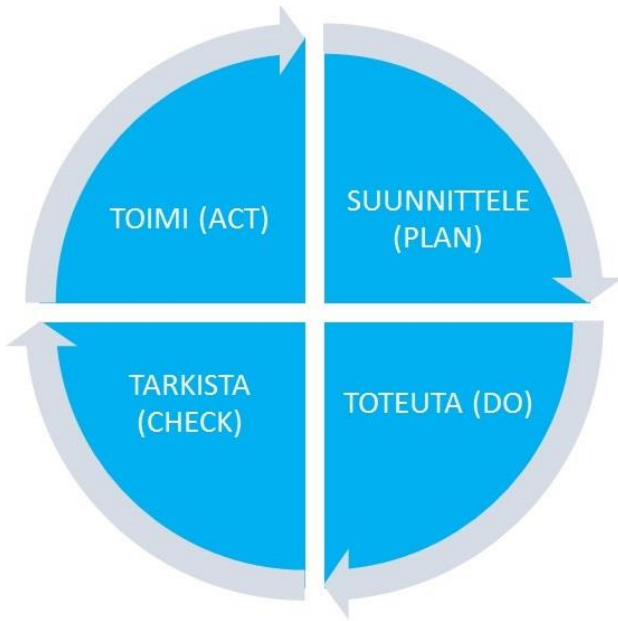
## **4.2 Laatu korkeakoulutuksessa**

Bolognan prosessi on tuonut Suomeen esimerkiksi liikkuvuuden lisäämisen sekä yhdenmukaiset tutkintorakenteet ja opintojen mitoitusjärjestelmän. Näiden lisäksi Bolognan prosessin myötä korkeakoulupoliittiseen keskusteluun on tullut käsite korkeakoulujen laadunvarmistus. (Parpala, 2005, 107). Länsimaisessa korkeakoulutuksessa laadun arviointi ja laadunvarmistus kuuluvat useimpien yliopistojen arkipäivään (Saarinen, 2005, 3). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen eli KARVI:n (2015) mukaan korkeakoulutuskentällä laatu tarkoittaa opiskelijoiden, opettajien ja oppimisympäristön vuorovaikutuksen tulosta (s.5). Bolognan prosessin myötä laatu keskustelu on lisääntynyt ja laatuun kiinnittyvät pro-

sessit ovat vakiinnuttaneet asemansa. (Saarinen, 2005, 3). Suomalaiseen korkeakoulutukseen käsite laatu on saapunut 1980-luvulla yksityiseltä sektorilta (Ursinin, 2007, 22).

1960- ja 70-luvuilla korkeakoulutusta poliittisesti ohjaavissa asiakirjoissa keskitytään lähinnä korkeakoulutuksen määrälliseen kehittämiseen, kuten opiskelijoiden sisäänottoon, eikä niissä ole mainintoja laadusta tai sen arvioinnista. Ensimmäiset viittaukset laatuun ja laadunvarmistukseen asiakirjoissa ovat 1980-luvun alkupuolella. Laadun institutionalisatio ja vakiintuminen korkeakoulutuksen kontekstiin voidaan katsoa alkaneen 1990-luvun alussa, jolloin valtioneuvosto alkoi vaatia yliopistoja kiinnittämään enemmän huomiota yliopistojen tulokseen ja sen arviointiin. Laadusta tuli johtamisen työkalu tavoitteiden saavuttamisessa. Laadun arviointia varten perustettiin Korkeakoulujen arviointineuvosto 1995, jonka päätehtäväksi muodostui avustaa korkeakouluja ja opetusministeriötä korkeakoulujen arviointia koskevissa asioissa, järjestää korkeakoulujen toimintaan sekä korkeakoulupolitiikkaan liittyviä arviointeja ja edistää korkeakoulujen arviointia koskevaa tutkimusta. (Saarinen, 2005, s.6-9; A 24.3.1995/1320.)

Nykyään ei niinkään tarkastella tarvitaanko laadunvarmistusta, vaan keskitytään siihen, kuinka laadunvarmistus toteutetaan (Saarinen, 2005, 11). Laadunvarmistuksesta puhuttaessa tulee kuitenkin määrittää, mitä laadunvarmistuksella tarkoitetaan. Korkeakoulujen arviointineuvoston (2005) mukaan korkeakoulujen laadunvarmistus on niitä järjestelmiä, prosesseja ja menettelytapoja, joilla ylläpidetään ja kehitetään koulutuksen ja muun toiminnan laatua (s.9). Korkeakouluilla on pääasiallinen vastuu koulutuksensa laadusta ja sen varmistamisesta (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2015, 6). Talvisen (2012) mukaan laadunvarmistuksella tarkoitetaan jatkuvan kehittämisen periaatetta, jossa prosessikuvaukset määrittävät toiminnan normit (myös palautteenkeruumenetelmät), toimintojen ja laadun arvioinnin sekä menettelytavat prosessien edelleen kehittämiseksi. Näissä sovelletaan niin sanottua PDCA -sykliä (kuvio 2.), jota kierretään jatkuvasti: ensin suunnitellaan (plan), sitten tehdään (do), sitten tarkistetaan (check) ja lopuksi tehdään tarvittavia korjauksia (act), joiden pohjalta suunnitellaan uudestaan (Talvinen, 2012, 30-38).



**Kuvio 2.** PDCA -sykli Deming:n (2016) mallia mukaillen

Laadunvarmistus voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen, jolloin sisäisellä laadunvarmistuksella viitataan niihin menetelmiin ja prosesseihin, joilla korkeakoulu arvioi omaa toimintaansa. Ulkoinen laadunvarmistus taas tarkoittaa korkeakoulujen ulkopuolisten tahojen suorittamia arvioita, jotka voivat sisältää arvioita aina ohjelma-arvioinnista koko korkeakoulun toimintojen arviointiin. (Ursin, 2007, 26.) Yliopistojen vastuu koulutuksen arvioinnista on huomioitu myös yliopistolaisissa. Yliopistolain mukaan (§87) yliopistojen tulee arvioida koulutustaan ja tutkimustaan sekä niiden vaikuttavuutta. Yliopistojen on myös osallistuttava ulkopuoliseen toimintansa ja laatu järjestelmiensä arviointiin säännöllisesti. Lisäksi yliopistojen tulee julkistaa järjestämiensä arviointien tulokset. (Yliopistolaki 24.7.2009/558.)

### 4.3 Opiskelijatytyväisyys ja opiskelijan rooli korkeakoulutuksen laadunvarmistuksessa

Karjalaisen (2005) mukaan koulutuksen laadun määrittelyä on pidetty huomattavan haasteellisena, sillä usein laatua mitataan asiakastytyväisyyden viitekehityksessä (s.9). Zeithamlin, Parasuramanin ja Berryn (1990) mukaan vain asiakkaiden mielipiteillä on väliä laadunvarmistuksessa ja kaikkien muiden kokemukset laadusta ovat epäolellisia (s. 16). Kuitenkin opiskelijan määrittely koulutuksen asiakkaaksi on nähty ongelmallisena.

Kiivasta keskustelua on käyty siitä, onko opiskelija oikea asiakas vai sisäinen asiakas. (Karjalainen, 2005, 9). Asiakkuusnäkökulma on haasteellinen myös siksi, että opiskelijat ovat yliopistolaissa tunnistettuja yliopistoyhteisön jäseniä, joilla on edustus yliopistoorganisaation toimielimissä. Sen lisäksi, että opiskelijat ovat tunnistettu ja tunnustettu yliopistoyhteisön jäseniksi, korkeakoulutus on suomalaisille opiskelijoille maksutonta. Suomessa opiskelijoita myös pyritään yliopistolain mukaisesti kasvattamaan aktiiviseen, valvutuneeseen ja kriittiseen kansalaisuuteen. (Yliopistolaki, 24.7.2009/558.)

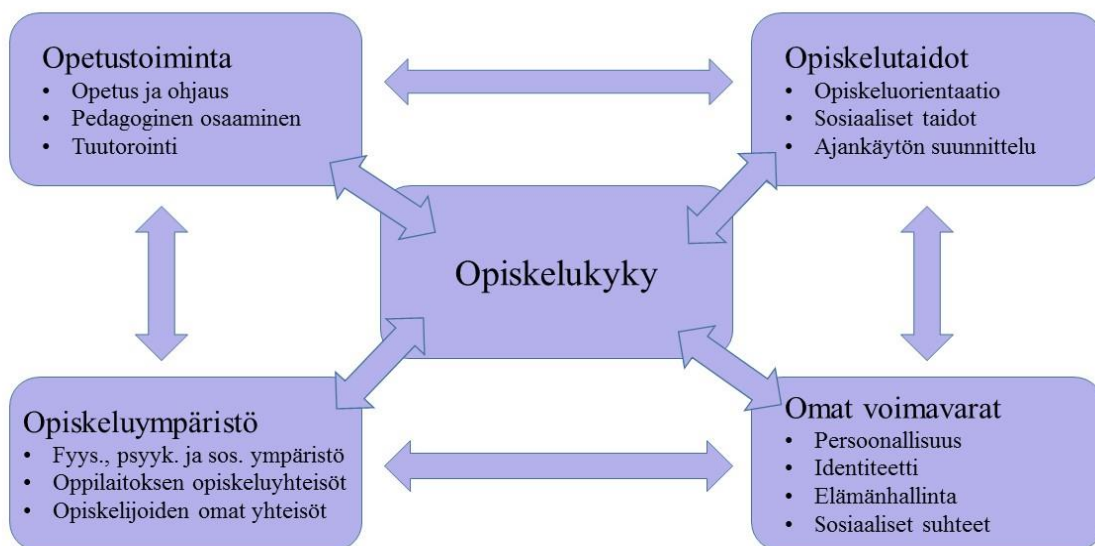
Laadun tarkastelu asiakastyytyväisyyden kautta on problemaattista senkin takia, ettei koulutuksen ensisijainen tehtävä ole asiakkaan tyytyväisyys vaan hänen oppiminen. (Karjalainen, 2005, 16.) Opiskelijoiden tyytyväisyys ei kuitenkaan välttämättä ole yhteyksissä oppimisen kanssa, vaan joskus syvälliseen oppimiseen on huomattu liittyvän epämukavuuden kokemuksia (Richardson, 2005, 403). Aarnio (2014) kuitenkin huomauttaa, että opiskelijan hyvinvoinnin ja innostuneisuuden sekä oppimisen välillä on löydetty positiivista korrelaatiota. Täten opiskelijan tyytyväisyys sekä hänen oppiminen voivat olla yhteyksissä toisiinsa. (s.55.)

Bowden ja Marton (1998) puhuvat kollektiivisesta tietoisuudesta, jolla tarkoitetaan toisten perspektiivin ymmärtämistä ja erilaisten näkemysten linkittymistä toisiinsa. Kollektiivisessä tietoisuudessa on merkityksellistä opiskelijoiden oppia paitsi opettajiltaan myös toisiltaan ja samoin opettajien on tärkeää oppia toisiltaan ja myös opiskelijoilta. Näkemyksessä korostuu yliopiston toiminnan kehittäminen erilaisten perspektiivien kautta, jossa jokaisen toimijan näkemys rikastuttaa ja voimistaa asian tai tilanteen ymmärtämistä sekä tuo lisää vaihtoehtoja toiminnan kehittämiseksi. (Bowden & Marton, 1998, 14-15.)

Korkeakouluopiskelijat ovat heterogeeninen joukko ja tästä syystä erilaisten opiskelijoiden ja heidän erityistarpeidensa ymmärtäminen luo tärkeän pohjan korkeakoulupedagogiikan kehittämiseksi. (Hauschildt, Gwosć, Netz, & Mishra, 2015, 9.) Monien korkeakouluopiskelijoiden opintojen aikaiseen elämänvaiheeseen kuuluu isoja voimavaroja kuluttavia kehityshaasteita. Näitä ovat muun muassa aikuistumiseen johtava psykologinen kehittyminen sekä siihen liittyvä konkreettinen itsenäistyminen, parisuhteen luominen ja perheen perus-

taminen sekä isojen elämänuraa koskevien ratkaisujen tekeminen. (Kunttu, 2007, 48.) Kaikki korkeakouluopiskelijat eivät kuitenkaan sovi ”koulu-opinnot-työelämä-perheenperustaminen”-kaavaan, vaan monella nämä elämän vaiheet limittyvät. Suomessa yliopisto-opiskelijat ovat esimerkiksi iältään vanhempia kuin muissa Euroopan maissa ja tästä syystä eri elämänvaiheiden limittymistä on nähtävissä enemmän. (Virtala, 2007, 62.)

Kunttu (2007) on laatinut opiskelukyky mallin (kuvio 3.), jonka mukaan opiskelijan kykyyn tehdä työtään eli opiskella vaikuttaa opiskelijan omien voimavarojen lisäksi opiskelutaidot, opiskeluympäristö sekä opetustoiminta.



**Kuvio 3.** Opiskelukyky malli Kunttua (2007) mukaillen

Kuten kuviossa 3 on kuvattu, opiskelukyky mallissa opiskelijan voimavaroilla tarkoitetaan hänen persoonallisuuttaan, elämäntilannettaan, sosiaalisia suhteitaan, terveydentilaansa sekä terveyteen vaikuttavia käyttäytymistottumuksia. Opiskelutaidoilla viitataan opiskelutekniikkaan sekä esimerkiksi kriittiseen ajatteluun ja ongelmanratkaisutaitoihin. Opiskelu-ympäristöllä mallissa tarkoitetaan fyysistä, psyykkistä että sosiaalista opiskelu-ympäristöä,

kuten henkilökunnan ja opiskelijoiden välistä ja keskinäistä vuorovaikutusta, opiskeluilmapiiriä ja opiskelijayhteisöjen tarjontaa. Opetustoimintaa pidetään keskeisenä opiskelukykyyne vaikuttavana osa-alueena, johon kuuluu riittävä vuorovaikutus opettajan ja opiskelijan välillä, tuutorointi sekä opiskelijan integroituminen opiskeluyhteisönsä. Opiskelukykymallin voidaan katsoa olevan dynaaminen kokonaisuus, jossa eri osatekijät vaikuttavat toisiinsa. (Kunttu, 2007, 6-10.)

Laadun ja toiminnan kehittämistä varten tarvitaan tietoa opiskelijan oppimistyön tuloksista ja opiskelijan toiminnasta (Karjalainen, 2005, 16). Usein korkeakoulutuksen laadun indikaattorina on pidetty eri tavoin opiskelijoilta kerättyä palautetta. (Karjalainen, 2005, 9; Kember, Leung & Kwan, 2002, 411-412). Korkeakoulutuksessa laadunvarmistus opetuksen ja oppimisen näkökulmasta on välttämätöntä, sillä yliopistolain (2§:n) mukaan yliopistojen tehtävänä on muun muassa antaa ylintä opetusta ja edistää elinikäistä oppimista (Yliopistolaki 24.7.2009/558). Ramsden (1992) kirjoittaa, että korkeakoulutuksessa opetuksen ja akateemisten standardien laatua tulee tarkastella ja kehittää jatkuvasti. Vastuu laadun kehittämisestä edellyttää systemaattisia menettelytapoja korkeakoulutuksen laadun arvioinnissa. Laadun arviointi tulisi sisältää muun muassa henkilökunnan arvioinnin sekä opiskelijoiden saavutusten seurannan ja opiskelijapalautteen. (Ramsden, 1992, 219.) Karjalaisen (2005) mukaan palautetiedon keruussa huomiota tulisi kiinnittää erityisesti oppimiseen, opiskelijan toimintaan sekä opettajien ja opiskelijoiden yhteistyön toimivuuden seuraamiseen (s.16). On kuitenkin huomioitavaa, että koulutuksen laadun kokonaisarvoiseen arviointiin tarvitaan opiskelijapalautteen ohella muitakin arviointimenetelmiä, esimerkiksi opetustilanteiden havainnointeja ja opettajien haastatteluja (YOPALA, 2010, 7).

#### **4.4 Palautteen hyödyntäminen toiminnan kehittämisessä**

Karjalaisen (2005) mukaan kaikki kehittäminen tarvitsee palautteen keruuta (s.16). Opiskelijapalautteiden kerääminen opetuksen arvioimiseksi onkin tullut erittäin yleiseksi korkeakoulutuskentällä (Kember & Wong, 2000, 69). Vaikka palautteen kerääminen on nykyään hyvinkin yleistä, vielä ennen 1990 -lukua opiskelijapalautteen kerääminen oli harvinaista. Useimmiten opiskelijapalautte kerätään opiskelijan tyytyväisyydestä erilaisiin asioihin. Tämä näkyy esimerkiksi palautelomakkeissa, joissa usein kysytään opiskelijan mielipidettä samaa mieltä - eri mieltä -asteikolla. Harvemmin opiskelijapalautteen yhteydessä kysytään

opiskelijan mielipidettä toiminnan parantamiseen tai heidän näkemyksiä liittyen tuleviin muutoksiin ja kehitysideioihin. (Harvey, 2011, 4-5.)

Vaikka laadunvarmistus on muutakin kuin opiskelijoiden palautteet, palautekyselyiden avulla saadaan kerättyä tärkeää informaatiota. Palautteiden avulla henkilöstö voi arvioida omaa opetustaan, sitä voidaan käyttää opetuksen tehokkuuden mittaamisessa, opiskelijat voivat paremmin arvioida omia kurssivalintojaan ja palautteita voidaan käyttää hyväksi tutkimuksen teossa. (Leckey & Neill, 2001, 25.) Täytyy myös huomata, että opiskelijapalautteita on eritasoisia. On olemassa kurssitasoista opiskelijapalautetta ja tutkintotasosta palautetta, kuten kandipalaute. Tutkintotason palaute on lähtökohtaisesti laajempi arviointikonaisuus kuin kurssipalaute ja siten se saattaa vaikeuttaa opiskelijoiden arviointia. Kuitenkin tutkintotason opiskelijapalaute hyvin toteutettuna voi vastata kaikkiin niihin kehittämistoimenpiteisiin, joihin myös kurssipalautteella pyritään vastaamaan. (Aarnio, 2014, 54.)

Suomen yliopistoissa kerätään paljon opiskelijapalautetta ja palautteiden kerääminen on systemaattista. Kaikissa yliopistoissa on sekä laajempia opiskelu- ja valmistumiskyselyitä että kurssipalautteita. Näiden lisäksi palautetta kerätään muun muassa kansainvälisiltä vaihto-opiskelijoilta, rekrytointivaiheen opiskelijoilta, valmistuneilta maistereilta ja jatko-opiskelijoilta. Opiskelijakyselyiden teemat ovat eri yliopistoissa hyvin samankaltaiset ja tietoa kerätään esimerkiksi yliopistoyhteisöön integroitumisesta, ohjauksesta, hyvinvoinnista ja opinnoissa etenemisestä. (YOPALA, 2010, 19.) Täytyy kuitenkin huomioida, että mitä enemmän palautteita kerätään, sitä kyynisempiä opiskelijat ovat vastaamisen suhteen. Tämä taas vaikuttaa vastausten laatuun ja se puolestaan siihen, ettei vastauksia oteta vakavasti. Opiskelijoiden kyynisyys vastaamisen johtuu usein siitä, etteivät he tiedä mitä vaikutusta palautteenannolla on. (Harvey, 2011, 5.)

Palautekyselyiden määrän lisäksi on huomioitava, miten palaute on linkitetty toimintaan, eli millä tavoin palautetta hyödynnetään yliopiston toiminnan kehittämisessä. Mikäli palautetta ei käytetä toiminnan kehittämiseen, voi se johtaa siihen, että opiskelijat eivät enää koe vastaamista mielekkääksi. Mielekkyyden lasku voi johtaa edelleen kyynistymiseen

koko palautejärjestelmää ja palautekulttuuria kohtaan. (Harvey, 2002, 11.) Kuitenkin YOPALA -raportin (2010) mukaan useat yliopistot Suomessa eivät juurikaan hyödynnä palautteita oman toiminnan kehittämisessä, vaan palautteet jäävät pelkiksi koonneiksi ja raporteiksi (s 19). Harveyn (2011) mukaan se ei ole ihmeellistä, sillä usein palauteprosessi koetaan olevan irrallinen jokapäiväisestä opiskelijoiden ja henkilöstön toiminnasta (s.5). Jonesin ja Darshi de Saramin (2005) mukaan korkeakoulutuksen henkilöstö kokee usein laatujärjestelmät ja siihen liittyvät prosessit monimutkaisiksi ja aikaa kuluttaviksi. Mikäli laadunvarmistusta ja palautekulttuuria ei johdeta, henkilöstö voi kokea laadunvarmistamisen lähinnä byrokrattiseksi pakoksi ja näin henkilöstö kyynistyy sen sijaan, että laadunvarmistamisen tavoite sisäistettäisiin. (Jones & Darshi de Saram, 2005, 47-51.)

Harveyn (2003) mukaan ei ole aina selvää, miten opiskelijoilta kerätyt näkemykset sopivat vakiintuneisiin laadunkehittämisprosesseihin. Jotta korkeakoulutuksen laadun kehittäminen opiskelijapalautteen avulla olisi tehokasta, palautteesta kerätty aineisto pitäisi muuttaa sellaiseen muotoon, että sitä voitaisiin käyttää instituution kehittämiseen. Opiskelijoiden näkemyksiä täytyy integroida osaksi tavallista ja jatkuvaa sykliä, jossa näkemyksiä analysoidaan, niistä raportoidaan, niiden pohjalta toimitaan ja niistä annetaan vastapalautetta. (Harvey, 2003, 4.) Myös Williams (1982) kirjoittaa, että korkeakoulutuksessa tulee kerätä yhtenäistä tietoa säännöllisin väliajoin. Vain säännöllisellä tiedon keräämisellä voidaan tehdä huomioita kehityssuunnasta ja sanoa, että korkeakoulutukseen liittyvä päätöksenteko on tietoperusteista (Williams, 1982, 132.)

Harvey (2011) kirjoittaa myös siitä, etteivät erilaiset kyselyt ole yleensä paras tapa kerätä opiskelijapalautetta. Se johtuu muun muassa siitä, että kyselyt ovat epäsuoria eikä niissä anneta opiskelijalle tietoa siitä, miten palautteen perustella tullaan kehittämään toimintaa. Lisäksi kyselyt eivät yleensä anna täyttä ymmärrystä opiskelijoiden elämäntilanteesta, heidän huolista, ongelmista ja tiedosta. Harvey (2011) mainitsee, ettei kyselyissä yleensä kysytä opiskelijoiden mielipidettä kehittämisnäkökulmiin eikä opiskelijoita ole otettu mukaan itse kyselyiden tekoon. Opiskelijapalautteen keruun lisäksi olisi tärkeää antaa palautetta opiskelijoille. Opiskelijoille annettu palaute hänen oppimisestaan auttaa opiskelijaa parantamaan omaa toimintaa, mikä taas johtaa opiskelijan motivaation nousuun. Tähän ei riitä

pelkän numeron antaminen, vaan kommentteja siitä, missä opiskelija on onnistunut ja missä on vielä kehitettävää. (Harvey, 2011, 8, 20.)

Systemaattista, koko instituutiota kattavia opiskelijapalautteita liittyen opiskelukokemukseen on yritetty luoda monissa maissa. Tämä yritys saada laadukasta tietoa opiskelijoiden kokemuksista on johtanut valtakunnallisten palautteiden luontiin. Kuitenkin valtakunnallisia palautteita on alettu käyttämään lähinnä vertailukelpoisen datan keräilyyn, joilla korkeakouluja voi vertailla, eikä olemassa oleviin ongelmakohtien ratkaisemiseen. (Harvey, 2011, 9.) Williams:n ja Cappuccini-Ansfield:n (2007) mielestä korkeakouluja on kuitenkin vaikeaa verrata keskenään, sillä eri korkeakouluilla on erilaisia vahvuuksia. Korkeakoulut ovat myös erilaisia tieteenaloiltaan. Lääketieteellisessä tiedekunnassa olevat opiskelijat vastaavat kyselyihin positiivisemmin kuin taidealoilla opiskelevat ja tekniikan alalla opiskelevat opiskelijat ovat kaikkein haluttomimpia vastaamaan kyselyihin. Lisäksi yleensä ne, jotka vastaavat kyselyihin ovat tyytymättömämpiä koulutukseen kuin ne, jotka jättävät vastaamatta. (Williams & Cappuccini-Ansfield, 2007, 168.)

## 5 VALTAKUNNALLISET PALAUTEJÄRJESTELMÄT

Kuten johdannossa on mainittu, valtakunnallisia opiskelijapalautejärjestelmiä on käytössä suhteellisen paljon. Chalmers, Lee ja Walker (2008) pitävät valtakunnallisia palautejärjestelmiä sekä palautteita ylipäätään tärkeänä laadunvarmistuskeinona, sillä palautteiden avulla opiskelijat pystyvät olemaan mukana laadunvarmistuksessa. Ainakin Australiassa, Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Isossa Britanniassa kerätään valtakunnallista palautetta vuosittain. (Chalmers, Lee & Walker, 2008, 15.) Tästä huolimatta tutkimuksia siitä, miten valtakunnallisia palautteita on käytetty koulutuksen laadun varmistuksessa tai millaisia hyötyjä ja haittoja yliopistot näkevät valtakunnallisten palautteiden käytössä, ei ole löytynyt. Useissa tutkimuksissa tarkastellaan koulutuksen laatua instituution omien palautteiden kautta, ei niinkään valtakunnallisten palautejärjestelmien kautta (ks. esim. Jones & Darshide Saram, 2005; Kember, Leung & Kwan, 2002). Suomessa kandipalautetta on tutkittu ilmeisen vähän.

Williams ja Cappuccini-Ansfield (2007) tutkivat Englannissa valtakunnallisen opiskelijapalautejärjestelmän eli National Student Survey (NSS) ja yliopistokohtaisen palautteen Student Satisfaction Survey (SSS) eroja sekä näiden palautteiden hyviä ja huonoja puolia. Tutkimuksessa selvisi, että näitä kahta palautekyselyä on vaikeaa verrata toisiinsa, sillä valtakunnallinen kysely on lyhyt (22 kohtaa) verrattuna yliopistokohtaiseen palautekyselyyn (177 kohtaa). Lisäksi valtakunnallinen palautekysely on ensisijaisesti kehitetty vertailemaan korkeakouluja keskenään, ei niinkään vaikuttamaan instituution sisäiseen laadun kehittämiseen. Instituution oma kysely taas on räätälöity juuri tietylle opiskelijajoukolle, jonka tarkoituksena on hankkia, analysoida ja raportoida opiskelijoiden näkemyksiä osana jatkuvaa toiminnan kehittämistä. (Williams & Cappuccini-Ansfield, 2007, 161, 165, 170.)

Williamsin ja Cappuccini-Ansfieldin (2007) tutkimuksen mukaan opiskelijat vastaavat näihin kahteen kyselyyn hyvin eri tavalla, joten kyselyiden vastaukset eivät ole toisiinsa verrattavissa. Yleisesti ottaen opiskelijat vastaavat kriittisemmin oman instituution kyselyyn. Tutkijat antoivat useampia syitä siihen, miksi opiskelijat vastaavat positiivisemmin valtakunnalliseen palautteeseen. Tutkijat nostivat yhdeksi merkittävimmistä syistä sen, että

opiskelijat tietävät, että heidän korkeakoulua tullaan arvioimaan ja vertailemaan muiden korkeakoulujen suhteen opiskelijoiden vastausten perusteella. Opiskelijat saattavat olla lojaaleja omaa korkeakoulua kohtaan, sillä opiskelijat eivät halua valmistua sellaisesta instituutiosta, joka on pärjännyt huonosti valtakunnallisessa korkeakoulujen vertailussa. Tämän takia opiskelijat vastaavat valtakunnalliseen kyselyyn positiivisemmin kuin instituution sisäiseen palautteeseen. Lisäksi jos opiskelijat tietävät, että kyselyä ei käytetä laadun kehittämiseen, he eivät vastaa siihen niin kriittisesti. (Williams & Cappuccini-Ansfield, 2007, 169-170.)

Aarnio (2014) on tutkinut Suomessa ammattikorkeakoulujen valmistumisvaiheen valtakunnallista opiskelijapalautekyselyä AVOP:ia vuosina 2012 ja 2013. Hänen tutkimuksensa mukaan kyselymittaristo on pääosin luotettava. Mittari on rakennettu useamman asiantuntijan avulla, minkä vuoksi on varmistettu, että erilaiset henkilöstölle, opiskelijoille ja opettajille tärkeät osa-alueet ovat mukana kyselyssä. Lisäksi mittariston avulla pystyy muun muassa vertailemaan ammattikorkeakouluja. Aarnio (2014) nostaa esiin ideoita mittariston kehittämiseksi kuten esimerkiksi sen, että kysely tulisi ottaa osaksi opiskelijapalautejärjestelmää, sillä on tärkeää, että opiskelija oppii arvioimaan koulutustaan ja omaa oppimistaan. Hän myös mainitsee, että kyselyssä olisi hyvä olla laadullisia kysymyksiä, jotka voisivat syventää kvantitatiivista aineistoa. Aarnion (2014) mielestä kysely tulee toteuttaa kaikissa yksiköissä yhdenmukaisesti, jotta erilaiset käytännöt eivät pääsisi vaikuttamaan koulutuksen laadun arviointiin. Lisäksi Aarnion (2014) mukaan rahoitusmallin arvio ei saisi perustua liiaksi vastausprosenttiin, sillä silloin laatuun perustuva rahoitusosio on vain näennäinen. (Aarnio, 2014, 5-6.)

Koulutuksen laadunvarmistusta on Suomessa tutkittu suhteellisen vähän. Laadunvarmistusta ei mielletä kokonaisvaltaiseksi koulutusohjelman toiminnan kehittämisen välineeksi, vaan ensisijaisesti opetukseen liittyväksi toiminnaksi. (Huusko & Välimaa, 2005, 33-56.) Vaikka suomalaista tutkimusta aiheesta on vielä vähän, KARVI on toteuttanut korkeakoulujen laatujärjestelmien auditointeja jo vuodesta 2005. Auditointien tavoitteena on muun muassa tukea suomalaisia yliopistoja ja ammattikorkeakouluja kehittämään sellaiset laatujärjestelmät, jotka vastaavat eurooppalaisia laadunvarmistuksen periaatteita. Auditointeja tehdessä arvioidaan kunkin korkeakoulun laatujärjestelmän tarkoituksenmukaisuutta ja

autetaan korkeakouluja omien vahvuuksiensa, hyvien käytänteidensä ja kehittämiskoh- teidensa tunnistamisessa. Auditoinnin on todettu tukevan jatkuvan toiminnan kehittämisen periaatteen toteutumista korkeakouluissa. (Kansallisen koulutuksen arviointikeskus, 2015, 3-4.)

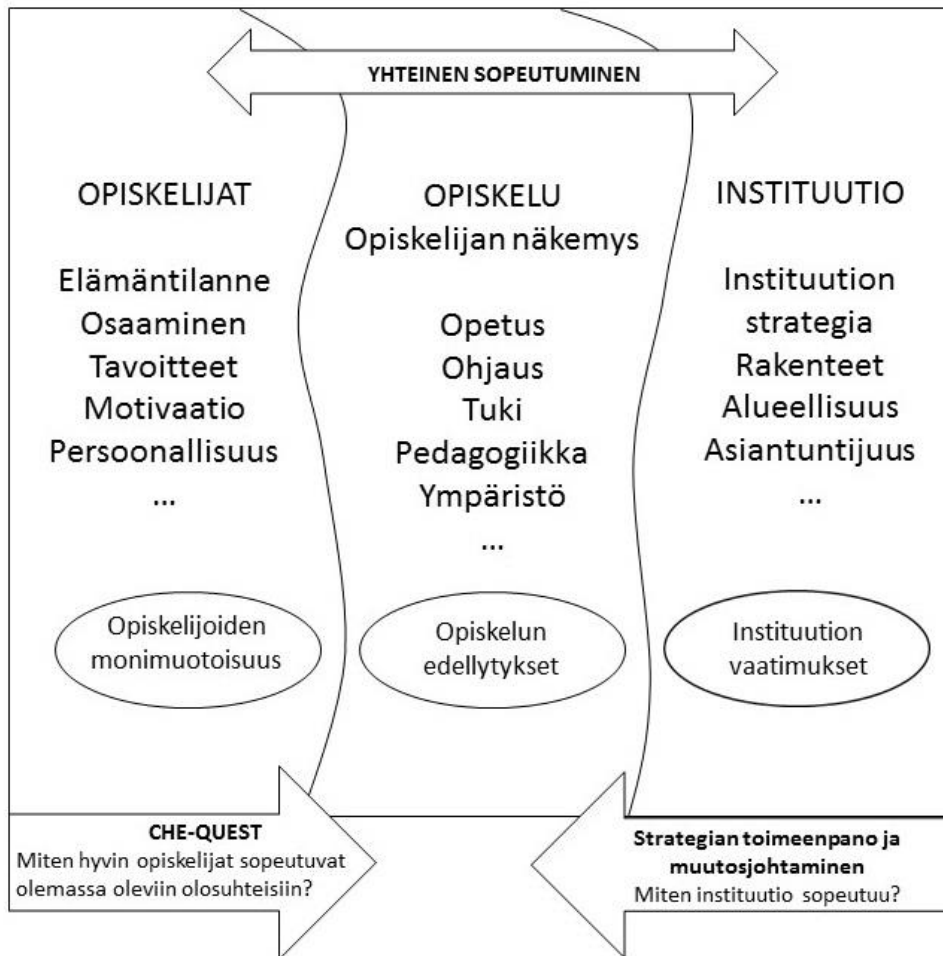
## 6 KANDIPALAUTE

Kandipalaute on toteutettu kaikissa muissa Suomen yliopistoissa paitsi Maanpuolustuskorkeakoulussa vuodesta 2013 lähtien. Kandipalautekysely lähetetään kaikille opiskelijoille sen jälkeen, kun opiskelija on suorittanut omat kandidaatin tutkintoon kuuluvat opinnot. Kandipalautekyselyllä selvitetään opiskelijoiden tyytyväisyyttä yliopistoonsa ja heidän kokemustaan opintojen sujuvuudesta. (Suomen yliopistot UNIFI ry, 2016.) Vaikka kandipalaute toteutetaan keskitetysti, on yliopistot Suomessa autonomiansa mukaisesti vastuussa omasta laatu järjestelmästä, jatkuvan toiminnan kehittämisen mallistaan ja toimintansa laadusta (Kansallisen koulutuksen arviointikeskus, 2015:1, 4). Tämä tarkoittaa, että yliopistot itse omistavat kandipalautekyselyn aineiston ja ovat vastuussa kyselyn tulosten hyödyntämisestä, raportoinnista ja viestinnästä.

Ennen valtakunnallisen opiskelijapalautteen käyttöönottoa SYL ja Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto tekivät opiskelijapalautejärjestelmän esiselvityshankkeen. Esiselvityshankkeessa haluttiin korostaa, ettei opiskelijakyselyjen avulla ole tarkoitus etsiä ja korostaa virheitä vaan tunnistaa kehitystarpeita ja vahvuuksia. (YOPALA, 2010, 4, 24.) Esiselvitys valmistui tammikuussa 2010 ja sen pohjalta UNIFI ry käynnisti hankkeen, jonka tarkoituksena oli luoda valtakunnallinen opiskelijapalautekysely. Tätä hanketta varten asetettiin Suomen ylioppilaskuntien liiton ja yliopistojen edustajista asiantuntijaryhmä, jonka tehtävänä oli laatia ehdotus opiskelijapalautekyselyn kysymyksiksi ja kyselyn toteuttamiseksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014:7, 12.)

Kandipalautekyselyä pilotoitiin toukokuussa 2013 nimellä Yopala. Tällöin kysely lähetettiin yli 10 000 opiskelijalle ja heistä noin 25% vastasi kyselyyn. Opiskelijapalautteen kyselyn kysymyksiä muokattiin pilottikyselystä saatujen kokemusten avulla. Varsinainen kandipalaute toteutettiin ensimmäisen kerran lokakuussa 2013, jolloin se kohdistui tammi- syyskuussa tutkintonsa suorittaneille opiskelijoille. Tuolloin kyselyn vastausprosentiksi saatiin noin 43%. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014:7, 12, 19.)

Vuodesta 2015 lähtien kandipalaute on toteutettu jatkuvasti auki olevana kyselynä. Tätä ennen kandipalaute toteutettiin viisi kertaa kampanjamuotoisesti. Kandipalautekysely perustuu siihen ajatukseen, että opiskelukykyyän ja opintomenestykseen vaikuttavat yhteisöllisyyteen, opiskeluympäristöön, hyvinvointiin ja sosiaalisuuteen liittyvät tekijät. Kandipalautekysely lähetetään kaikille opiskelijoille sen jälkeen, kun opiskelija on suorittanut omat kandidaatin tutkintoon kuuluvat opinnot. Palautetta kerätään kolmen vuoden suorittamisen jälkeen myös niiltä opiskelijoilta, joiden opinnoilla ei suoriteta kandidaatin tutkintoa. Käytännössä tämä tarkoittaa lääketieteen sekä hammaslääketieteen opiskelijoita. Kandipalautetta koordinoi Suomessa Suomen yliopistot UNIFI ry ja kandipalautteen toteutuksesta vastaa CHE Consult GmbH. (Suomen yliopistot Unifi ry, 2016.) Kandipalautekysely on räätälöity Suomeen QUEST kyselystä, joka luotiin alun perin saksalaisia yliopistoja varten. Kandipalaute sisältää kolmenlaisia kysymyksiä: 1) opiskelijoiden taustatietoja, kuten perhetaustaa ja taloudellista tilannetta, 2) opiskelijoiden mielipiteitä muun muassa ohjaukseen ja opiskeluun yliopistossa sekä 3) opiskelijoiden asenteita mittaavia kysymyksiä esimerkiksi siitä, kuinka he käsittelevät haasteellisia tilanteita. QUEST kyselyn avulla pyritään saamaan tietoa opiskelijasta sekä siitä, miten yliopistossa vietetty aika vaikuttaa opiskelijaan. Kysely on tehty psykometrisellä skaalalla. (Leichsenring & Sippel, 2013, 2.)



**Kuvio 4.** Yhteinen sopeutuminen (muokattu lähteestä Ilieski & Leichsenring, 2015)

Kuviossa 4 on kuvattu kandipalautekyselyn yhteisen sopeutumisen-viitekehys. Kandipalautekysely perustuu Tinton (1993, 2012) ajatukseen sopeutumisesta ja kiinnittymisestä opintomenestyksen edellytyksenä. Kuten aiemmin luvussa 4 mainitussa Kuntun (2007) opiskelijakykymallissa myös Tinton (1993, 2012) mallissa opiskelumenestykseen ja sopeutumiseen vaikuttavat muun muassa instituution rakenne, opiskelijan taustat, koulutuksen ja tukipalveluiden laatu. Huomioitavaa Tinton (1993, 2012) mallissa on, että painotus on pelkän opiskelijan vastuun sijaan enemmän instituution roolissa: miten instituutio on sitoutunut opiskelijoiden hyvinvoinnin edistämiseen, kuinka oppimista tuetaan ja ohjataan sekä miten instituutiossa ymmärretään sosiaalinen yhteisöllisyys. Opiskelijoiden monimuotoisuus ja instituution omat ominaisuudet tekevät jokaisesta sopeutumistilanteesta ainutlaatuisen, mikä edellyttää instituutiolta toimintansa systemaattista ja pitkäjänteistä kehittämistä. Yhteisen sopeutumisen tilanteessa voidaan nähdä kolme ulottuvuutta: opiskelijoiden mo-

nimuotoisuus, opiskelun edellytykset ja instituution vaatimukset. (Tinto, 2012, 141-152.) Kyselyn kysymykset liittyen opiskelijoiden taustatietoihin, yliopiston olosuhteisiin, opiskelijoiden mielipiteisiin ja kokemuksiin edustavat näitä kolmea ulottuvuutta.

Vuodesta 2015 kandipalaute on otettu osaksi yliopistojen rahoitusmallia, jolloin opiskelijapalautteelle osoitettiin 3% valtion rahoituksesta. Kysymyksiä, joiden pohjalta rahoitusta jaetaan, on yhteensä 13 ja ne liittyvät kuuteen osa-alueeseen. Nämä osa-alueet ovat tyytyväisyys opiskeluun, tyytyväisyys koulutukseen, tyytyväisyys opetukseen, opinnäytetöiden ohjaus, ohjaus ja tuki sekä vuorovaikutus ja palaute. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014:7, 7,13.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituslaskennassa käytetään seuraavaa kolmeatoista kysymystä:

1. Voin hyvin yliopistossani.
2. Olen tyytyväinen omaan opiskeluuni.
3. Koulutuksen myötä kehittynyt osaamiseni vastaa odotuksiani.
4. Koulutukseni vastasi sille asetettuja tavoitteita.
5. Opetus oli mielestäni pääosin laadukasta.
6. Olen tyytyväinen käytettyihin opetusmenetelmiin.
7. Tarjolla on ollut riittävästi ohjausta kandidaatin tutkielman laatimiseen/opinnäytteen tekemiseen
8. Tarjolla on ollut riittävästi ohjausta opintojen suunnitteluun.
9. Miten helppoa tai vaikeaa on ollut löytää opintoihisi liittyvää tietoa ja tukea?
10. Ongelmatilanteissa olen tarvittaessa löytänyt henkilön, jolta olen voinut pyytää neuvoa.
11. Olen ollut tyytyväinen opinto-ohjelmani tarjoamiin vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksiin.

12. Olen ollut tyytyväinen vuorovaikutukseeni opetushenkilökunnan kanssa.
13. Opettajilta saamani palaute on auttanut minua opinnoissani. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 19.)

Rahoitusta jaettaessa huomioidaan vastauksista saatujen yhteispistemäärän sekä vastaajien määrän mukaan. Tällaisen laskentatavan katsotaan tukevan ohjauksen ja opetuksen laadun kehittämistä sekä yliopistojen halua kohdentaa kyselyä kattavasti opiskelijoille. Jokainen rahoitusmalliin valittu kysymys pisteutetaan siten, että vastauksesta “samaa mieltä” tai “erittäin helppoa” saa 5 pistettä. Vastauksesta “osittain samaa mieltä” tai “melko helppoa” saa 4 pistettä. Vastauksesta “osittain eri mieltä” tai “melko hankalaa” saa 3 pistettä. Vastauksesta “eri mieltä” tai “erittäin hankalaa” saa 2 pistettä. Vastauksesta “en tarvinnut” tai “en pysty arvioimaan” saa 1 pisteen. Lopuksi nämä pisteet lasketaan yhteen. Myös vastaukset “en tarvinnut” tai “en pysty arvioimaan” on otettu osaksi laskentatapaa siitä syystä, että se kannustaa yliopistoja hankkimaan mahdollisimman monta vastaajaa. Tällöin opiskelijoiden kokemuksista saadaan kattava käsitys ja sen perusteella on mahdollista tehdä yliopiston sisäistä kehittämistyötä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014:7, 20.)

## 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkimus on monimenetelmällinen tutkimus, mikä tarkoittaa, että tässä tutkimuksessa käytetään niin kvalitatiivista kuin kvantitatiivista menetelmää aineistoihin, jotka liittyvät tiiviisti toisiinsa. Monimenetelmällinen tutkimus ei tarkoita sitä, että molempia menetelmiä pitäisi tutkimuksessa käyttää yhtä paljon, sillä prioriteettina voi olla jommankumman menetelmän käyttö riippuen tutkimuksen luonteesta (Creswell & Plano, 2011, 5). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen pääkysymykseen vastataan hyödyntämällä molempia tutkimusmenetelmiä vertailemalla kandipalauteaineistoa sekä kyselyn vastauksia keskenään.

Kvantitatiivisen tutkimuksen juuret ovat lähtöisin luonnontieteistä, mutta kyseistä menetelmää käytetään yhä myös sosiaali- ja yhteiskuntatieteissä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2000, 129). Kvantitatiivinen menetelmä viittaa yleensä objektiivisesti todettaviin tosiasioihin, joita voi mitata, ja mittaaminen tapahtuu esimerkiksi järjestysasteikolla tai intervallias- teikolla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2000, 129; Niiniluoto, 1980, 188). Kvantitatiivisessa menetelmässä on keskeistä muun muassa hypoteesin esittäminen, havaintoaineiston määrällinen muoto sekä aineiston muuttaminen tilastollisesti käsiteltävään muotoon (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2000, 129). Tilastollisten menetelmien avulla ilmiöstä pyritään löytämään systemaattiset, säännönmukaiset sekä satunnaiset tekijät. Myös ilmiöiden välisiä yhteyksiä ja eroavaisuuksia pyritään arvioimaan. (Metsämuuronen, 2005, 27.)

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on kiinnostunut kokonaisvaltaisen tiedon hankinnasta, jota kerätään yleensä ihmisiltä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2000, 155). Kun tutkimuskohteena on ihminen, täytyy huomioida, että heidän motiivit, päämäärät ja asenteet vaikuttavat tutkimustuloksiin (Metsämuuronen, 2005, 26). Usein kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti eikä käytetä satunnaisotoksia. Jokaista tapausta käsitellään ainutlaatuisena ja tulkitaan aineisto sen mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2000, 155.)

Tässä tutkimuksessa on kvalitatiivisia piirteitä, sillä tutkimuksessa on avoimin kysymyksiin toteutettu valitulle joukolle suunnattu kysely. Kyselyn tulosten avulla selvitetään kandipa-

lautteeseen liittyviä laadunvarmistusprosesseja ja niiden läpinäkyvyyttä. Tutkimuksessa on myös kvantitatiivisia piirteitä, sillä tarkoituksena on tutkia laajaa määrällistä ilmiötä - kandipalautetuloja kasvatustalouden osalta vuosina 2013 ja 2015. Kyselyn ja kandipalautetulojen analysoinnissa pyritään löytämään niiden välistä korrelaatiota, eli selvittämään, miten systemaattisesti kandipalautetuloja tarkastellaan ja miten se vaikuttaa koulutuksen kehittämiseen.

## 7.1 Kyselyn toteutus

Kyselyn avulla tietoja kerätään standardoidusti, mikä tarkoittaa, että kaikilta vastaajilta kysytään samaa asiaa samalla tavalla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, 180). Tämän takia kyselylomaketta luotaessa on tärkeää olla huolellinen kysymysten asettelun kanssa ja huomioida kysymysten yksiselitteisyys. Jos vastaaja ymmärtää kysymyksen eri tavalla kuin kysymyksen luoja, aiheuttaa se virheitä tutkimustuloksiin. (Valli, 2001, 100.)

Kysymysten muodon lisäksi on tärkeää huomioida lomakkeen pituus. Jos kysymyksiä on liian paljon ja kysely on liian pitkä, jättävät vastaajat helposti vastaamatta kyselyyn tai vastaavat siihen huolettomasti. Lisäksi kyselylomake tulee olla selkeä ja looginen sekä ulkoasultaan uskottava. Helpot kysymykset kannattaa asettaa kyselyn alkuun ja vaikeat kyselyn loppuun. Johdattelevia kysymyksiä pitää pyrkiä välttämään. (Valli, 2001, 100.)

Tutkimuksen tekemisen tiukan aikataulun sekä vastaajien maantieteellisen sijoittumisen vuoksi tutkimuksen metodiksi valittiin kyselylomake. Kyselylomake on hyvä tapa kerätä tietoa silloin, jos tutkimusalue on maantieteellisesti laaja (Valli, 2001, 101). Lisäksi kyselyllä voi säästää tutkijan aikaa. Kuitenkaan tutkija ei voi tietää miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen ja usein tässä aineistonkeruutavassa vastausprosentti voi jäädä alhaiseksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, 182; Valli, 2001, 101.)

Kyselyrunon suunnittelua ohjasi tutkimusongelma, eli tavoite selvittää, miten kandipalautteet vaikuttaa yliopistollisen kasvatustalouden kehittämisessä. Taustatiedot, eli aiheeseen liittyvä tutkimuskirjallisuus ja aiempi tietämys kandipalautteesta, vaikutti kyselylomakkeen

laatumiseen. Kysely rajattiin käsittelemään taustatietojen lisäksi kolmea teemaa: koulutuksen laatu, palaute ja kandipalaute. Kysely rakennettiin siten, että se koostui lähinnä avoimista kysymyksistä, jotka etenivät laajemmasta kokonaisuudesta kohti kandipalautteen yksityiskohtaisempaa tarkastelua. Ainoastaan osa taustakysymyksistä oli monivalintakysymyksiä (Liite 1). Avointen kysymysten tarkastelua voidaan suorittaa laadullisin keinoin, usein teemoittelua käyttäen. Avointen kysymysten käytössä hyvinä puolina voidaan pitää sitä, että vastauksista voidaan saada hyviä ideoita sekä vastaajan mielipide voidaan saada selville perusteellisesti. Avointen kysymysten heikkoutena on kuitenkin se, että joskus vastaukset ovat epätarkkoja ja ylimalkaisia tai vastaaja ei vastaa kysymykseen suoraan. (Valli, 2001, 101, 111.)

### 7.1.1 Kyselyaineiston keruu

Kysely lähetettiin tutkittavien yliopistojen kasvatustieteiden koulutuksesta vastaaville dekaaneille ja kasvatustieteiden koulutusohjelmien vastuuhenkilöille. Kyselyn alussa kartoitettiin vastaajien näkemyksiä koulutuksen laadusta sekä siitä, kenen tai keiden vastuulla koulutuksen laatu on. Tämän lisäksi kyselyssä kartoitettiin koulutuksesta vastaavien henkilöiden näkemyksiä kandipalautteen vaikutuksista kasvatustieteiden koulutuksen kehittämiseen. Kyselyllä selvitettiin, missä ja miten kandipalautetta käsitellään, mitä kandipalautteen kysymyksiä käsitellään sekä sitä, miten asioita viedään käytäntöön. Lisäksi kysyttiin, miten kandipalautteen tuloksista ja käsittelystä tiedotetaan. Kyselyllä haluttiin selvittää, miten kandipalautetta hyödynnetään kasvatustieteiden koulutuksen kehittämisessä (Liite 1).

Kyselyyn vastaajat valittiin edustamaan organisaation niitä henkilöitä, jotka ovat vastuussa koulutuksesta niin koulutusohjelmatasoisesti kuin koko tiedekuntatasoisesti. Täten kysely lähetettiin yllä mainituille henkilöille. Kohdejoukoksi valittiin nämä henkilöt siitä syystä, että he ovat vastuussa koulutusohjelmista ja sen prosesseista, mutta heillä on yleensä myös kosketuspinta käytännön opetustyöhön.

Tutkimuksen empiirisen aineiston kerääminen toteutettiin syksyllä 2016. Vastuuhenkilöiden yhteystietoja etsiessä kävi selväksi, että yliopistojen henkilöstön yhteystiedot ja etenkin heidän vastuualueensa ei ole selkeästi ja helposti saatavilla yliopistojen verkkosivuil-

ta. Tästä syystä ennen varsinaisen kyselyn lähettämistä otettiin yhteyttä eri yliopistojen hallinnon henkilöihin, joilta tiedusteltiin, kenelle kyselyn voisi osoittaa. Yhden yliopiston osalta ei oltu yhteyksissä hallinnon henkilöihin, sillä kohdejoukkoon kuuluvien henkilöiden yhteystiedot löytyivät yliopiston verkkosivun kautta.

Kysely lähetettiin keskiviikkona 28.9.2016 ja vastausaikaa annettiin kaksi viikkoa. Kysely oli sähköisessä muodossa ja se lähetettiin yhteensä 51 henkilölle. Kyselylomakelinkin ja saatekirjeen mukana lähetettiin liitteenä tutkimussuunnitelma. Ensimmäinen muistutusviesti kyselystä lähetettiin perjantaina 7.10.2016, jolloin kysely oli ollut auki viikon verran. Koska vielä 13.10.2016 vastauksia oli alle 10 ja kysely oli sulkeutumassa seuraavana päivänä, lähetettiin toinen muistutusviesti. Viimeinen muistutusviesti ei tuottanut lisää vastauksia, joten tehtiin soittokierrokset kohdejoukolle. Samalla siirrettiin kyselyn sulkeutumispäivää torstaille 20.10.2016. Soittokierrokset tehtiin perjantaina 14.10.2016 sekä maanantaina 17.10.2016. Loppujen lopuksi vastauksia saatiin yhteensä 16, eli kyselyn vastausprosentiksi muodostui 31,4%.

Soittokierrosten aikana saatiin tietää useampia syitä, miksi osa tutkimuksen kohderyhmän henkilöistä ei vastannut kyselyyn. Useimmat henkilöt kertoivat kiireen olevan pääsyy siihen, etteivät he vastanneet kyselyyn. Toiseksi syyksi kerrottiin, etteivät tavoitellut henkilöt liity kandipalautteeseen, joten he eivät osaa vastata kyselyyn. Näitä viimeksi mainittuja henkilöitä oli kahdeksan, mikä tarkoittaa sitä, että kohdejoukon koko olisi 43 eikä 51. Tämä taas tarkoittaisi, että kyselyn vastausprosentti olisi 37,2%. Kuitenkaan kaikkia henkilöitä ei tavoitettu puhelimitse, jolloin ei voi olla täysin varma siitä, kuuluivatko he kohdejoukkoon. Kolmas syy vastaamattomuuteen on ollut se, että aihe tuntui kohdejoukosta hankalalta ja tulenaralta, minkä takia vastaajat eivät luottaneet siihen, että kaksi maisterivaiheessa olevaa opiskelijaa osaisi käsitellä aihetta tarpeeksi hienotunteisesti.

### 7.1.2 Kyselyaineiston analyysi

Kyselyaineiston analyysi on toteutettu teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi on menettelytapa, jolla analysoidaan erilaisia dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Dokumenteilla tarkoitetaan erilaisia kirjalliseen muotoon saatettua materiaalia, joten

sisällönanalyysia voidaan pitää tekstianalyysinä. Sisällönanalyysin avulla tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan kuvaus yleisessä ja tiivistetyssä muodossa. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään aineiston ehdoilla, mutta teoreettiset käsitteet tulevat valmiina, ilmiöstä “jo tiedettynä”. Tutkimuksen analyysi toteutettiin seuraavan kolmen vaiheen kautta: 1. Aineiston läpikäyminen ja tutkimukselle oleellisen aineiston erottelu, 2. Aineiston luokittelu ja teemoittelu, 3. Yhteenvedon kirjoittaminen. (Tuomi, Sarajärvi, 2009, 92, 103-104, 117.)

Tutkimuskysymykset, kyselyn rakenne ja tutkimukselle relevantti jo tiedetty teoria ohjasivat analyysia. Tutkimuksen kaikkea aineistoa käsiteltiin luottamuksellisesti. Henkilöiden tunnistamisen välttämiseksi tutkimuksessa ei kerrota yliopistojen nimiä tai henkilöiden taustatietoja kuten ammattinimikettä. Analyysissä käytetyt sitaatit on pyritty valitsemaan niin, että vastaajaa ei pysty tunnistamaan.

Kysely suljettiin 20.10.2016 ja analyysivaihe alkoi seuraavana aamuna. Analyysi eteni siten, että ensin käytiin läpi tulostetut kyselyn vastaukset ja eroteltiin sieltä tutkimukselle oleellisen aineiston alleviivaamalla. Tämän jälkeen pelkistettiin vastaukset siten, että vastauksista pystyi poimimaan samansisältöisiä alakategorioita. Luokittelu ja kategorioiden muodostaminen tapahtuivat kvantifioimalla aineisto eli jokaisen kysymyksen kohdalla laskettiin, kuinka moni vastaaja ilmaisee saman asian (Burns & Grove, 1997, 537).

**Taulukko 1.** Esimerkki sisällönanalyysistä

ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALAKATEGORIA	YLÄKATEGORIA
"Viime kädessä koulutuksen laadun määrittelevät opiskelijat, valmistuneet ja työnantajat, jotka palkkaavat yliopistomme valmistuneita ammattilaisia."	Opiskelijat, valmistuneet, työnantajat	Laatua määrittelevät tahot	Koulutuksen laadun varmistaminen
"Tiedekunta osallistuu kaikkiin yliopiston tasolla tehtävään sisäiseen ja ulkoiseen arviointiin. Kaikki tutkinto-ohjelmat ovat mukana eri palautejärjestelmissä (esim. kahdipalaute, tutkinto-ohjelman opiskelijoilta kerätyt palautteet). Saatu palaute käsitellään tutkinto-ohjelmakohtaisesti ja tiedekuntatasolla. Palautteiden pohjalta kehitetään toimintaa ja tehdään sekä lyhyen että pitkän aikavälin tavoitteita."	Sisäinen ja ulkoinen arviointi, palautejärjestelmät - toiminnan kehitys, tavoitteet	Laadunvarmistusjärjestelmä	Koulutuksen laadun varmistaminen
" – palautteen anto on vaivatonta. Opettajat tuntevat opiskelijat, välit avoimet ja luottamukselliset -> palautteen anto ja palautteen käsittely vaivatonta"	Palautteen anto vaivaton, opettajat tuntevat opiskelijoita, avoimet välit	Palautekulttuuri	Palautejärjestelmät
"Opiskelun eheys, kokonaisvaltaisuus ja syvällisyys; joustavien opiskelutapojen kehittäminen; opinto-ohjauksen tarpeen ja muodon kehittäminen; opiskelijoiden hyvinvointi."	"Opiskelun eheys, kokonaisvaltaisuus ja syvällisyys; joustavien opiskelutapojen kehittäminen; opinto-ohjauksen tarpeen ja muodon kehittäminen; opiskelijoiden hyvinvointi"	Kehittämiskohteiden tunnistaminen	Kandipalautteen käsitteleminen

Taulukossa 1 on esitetty esimerkkejä siitä, miten aineisto muodostui alkuperäisilmauksesta alakategorioiksi ja edelleen yläkategoriaksi. Alakategorioiksi muodostuivat: laatua määrittelevät tahot, koulutuksen laadunvarmistusjärjestelmä, palautekulttuuri, palautekyselyt, palautteen käsittely, kandipalautetta käsittelevät toimielimet, ohjeistus, kehittämiskohteiden tunnistaminen, toimenpiteet ja toimenpiteistä viestiminen. Alakategorioista edettiin abstrahointiin eli käsitteellistämiseen, jolloin muodostettiin yläkategorioita ja yhdistäviä kategorioita. Yläkategorioiksi muodostuivat koulutuksen laadun varmistaminen, palautejärjestelmät, kandipalautteen käsitteleminen ja kandipalautteesta saadun tiedon vieminen käytäntöön.

## 7.2 Kandipalauteaineisto ja aineiston keruu

Tämän tutkimuksen kandipalauteaineisto koostuu kasvatustieteen alan kandipalautekyselyn tuloksista rahoituskysymysten osalta vuosilta 2013 sekä 2015. Kandipalauteaineistossa tarkastelun kohteena on, miten kandipalautetulokset rahoituskysymysten osalta ovat muuttuneet vuodesta 2013 vuoteen 2015 sekä miten eri yliopistojen kandipalautetulokset vertautuvat keskenään.

Kandipalauteaineiston kerääminen aloitettiin syyskuussa 2016 ottamalla yhteyttä Suomen yliopistot UNIFI ry:hyn, joka vastaa kandipalautekyselyn koordinoinnista. UNIFI:sta kehoitettiin olemaan yhteydessä AILA-tietoarkistoon, josta yliopistojen kandipalautetulokset ovat saatavilla muun muassa tutkimustarkoitukseen. Kandipalautetuloksia tarkastellessa kävi ilmi, että AILA-tietoarkiston aineisto jakautuu lukuvuosittain eli 2013-2014 ja 2014-2015.

AILA-tietoarkistosta saadusta aineistosta eroteltiin kasvatustieteen ala muista tieteenaloista SPSS -ohjelmaa käyttäen. Tämän jälkeen eroteltiin vuoden 2013 tulokset lukuvuoden 2013-2014 aineistosta. Samalla huomattiin, että vuoden 2015 osalta tulokset loppuvat helmikuuhun, mikä tarkoittaa, että lukuvuoden 2014-2015 tulokset ovat kokonaisuudessaan vuoden 2014 tuloksia. Tämä selittyy sillä, että vuosina 2013 ja 2014 kandipalautetta on kerätty kampanjamuotoisesti, joten vuoden 2015 tammi- ja helmikuun vastaukset olivat osa vuoden 2014 kampanjaa. Vuonna 2015 kandipalaute avattiin jatkuvasti auki olevaksi, mutta kandipalautteen tulokset vuodelta 2015 eivät vielä olleet saatavilla AILA-tietoarkistosta. Tämän takia otettiin uudestaan yhteyttä UNIFI:in ja heidän luvalla saatiin tietoarkiston tietopalvelupäälliköltä Saksasta toimitettu vuoden 2015 kandipalautetulosten nollaversio tutkimuskäyttöön.

### 7.2.1 Kandipalauteaineiston analyysi

Kandipalautteen tuloksia analysoitiin SPSS -ohjelmaa käyttäen. Vertailut toteutettiin parametrittömillä testeillä. Mann-Whitney *U*-testi soveltuu hyvin järjestysasteikoille ja kahden riippumattoman otoksen vertailuun. Mann-Whitney *U*-testissä aineisto asetetaan suuruusjärjestykseen tutkittavan muuttujan suhteen ja jokainen havainto saa oman järjestys-

numeronsa. Testin avulla voi verrata jakaumien sijainnissa olevia eroja. (Heikkilä, 2005, 194, 233-234; Metsämuuronen, 2005, 370-371.) Useamman riippumattoman otoksen vertailuun soveltuu hyvin Kruskal-Wallis H-testi. (Heikkilä, 2005, 233). SPSS ohjelma valitsi automaattisesti vuosien 2013 ja 2015 vertailulle Mann-Whitney  $U$ -testin ja yliopistojen vertailulle Kruskal-Wallis H-testin. Kandidalautetuloja verrattiin keskenään keskiarvoja (*mean*), keskihajontaa (*standart deviation*), järjestyslukujen keskiarvoja (*mean rank*), mediaania (*median*) sekä  $U$  ja  $p$ -arvoja käyttäen.

Sekä Mann-Whitney  $U$ -testi että Kruskal-Wallis H-testi ovat tilastollisen merkitsevyyden testejä, joissa käytetään riskitasona arvoa  $p < 0,05$ . Tämä tarkoittaa, että jos  $p$ -arvo on suurempi kuin 0,05, jää nollahypoteesi voimaan ja muuttujien välillä ei voida havaita tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Toisin sanoen riski sille, että ryhmien erot johtuvat sattumasta täytyy olla alle 5 prosenttia. Mikäli  $p$ -arvo kuin 0,05, voidaan tulosta pitää melkein merkitsevänä. Kun arvoksi saadaan  $p < 0,01$  on tulos merkitsevä ja mikäli arvoksi saadaan  $p < 0,001$  voidaan tulosta pitää tilastollisesti erittäin merkitsevä. Tämä siis tarkoittaa, että mitä pienempi  $p$ -arvo on, sitä selkeämpi on yhteys muuttujien välillä. Tilastolliset merkitsevyytestit, kuten Mann-Whitney  $U$ -testi ja Kruskal-Wallis H-testi eivät kerro, kuinka suuri jonkin eron ja riippuvuuden merkitys on, vaan kuinka todennäköistä on, että perusjoukosta saadaan sama tulos. (Heikkilä, 2005, 195, 212-214.)

Kandidalautekysely on tehty psykometrisellä skaalalla, ja kolmestatoista rahoituskysymyksestä kaikissa muissa paitsi yhdessä kysymyksessä väittämät ovat olleet seuraavia: 1 - samaa mieltä, 2 - osittain samaa mieltä, 3 - osittain eri mieltä, 4 - eri mieltä ja 5 - en pysty arvioimaan tätä väittämää. Kysymyksessä "miten helppoa tai vaikeaa on ollut löytää opintoihisi liittyvää tietoa ja tukea?" vastausvaihtoehdot ovat olleet seuraavia: 1 - erittäin helppoa, 2 - melko helppoa, 3 - melko hankalaa, 4 - erittäin hankalaa ja 5 - en pysty arvioimaan tätä väittämää. Tulosten analyysivaiheessa väittämää 5 ei huomioitu, sillä se ei ole tämän tutkimuksen kannalta merkitsevä. Tällöin analysoitavaksi jäi vain ne väittämät, joita vastaajat ovat pystyneet arvioimaan.

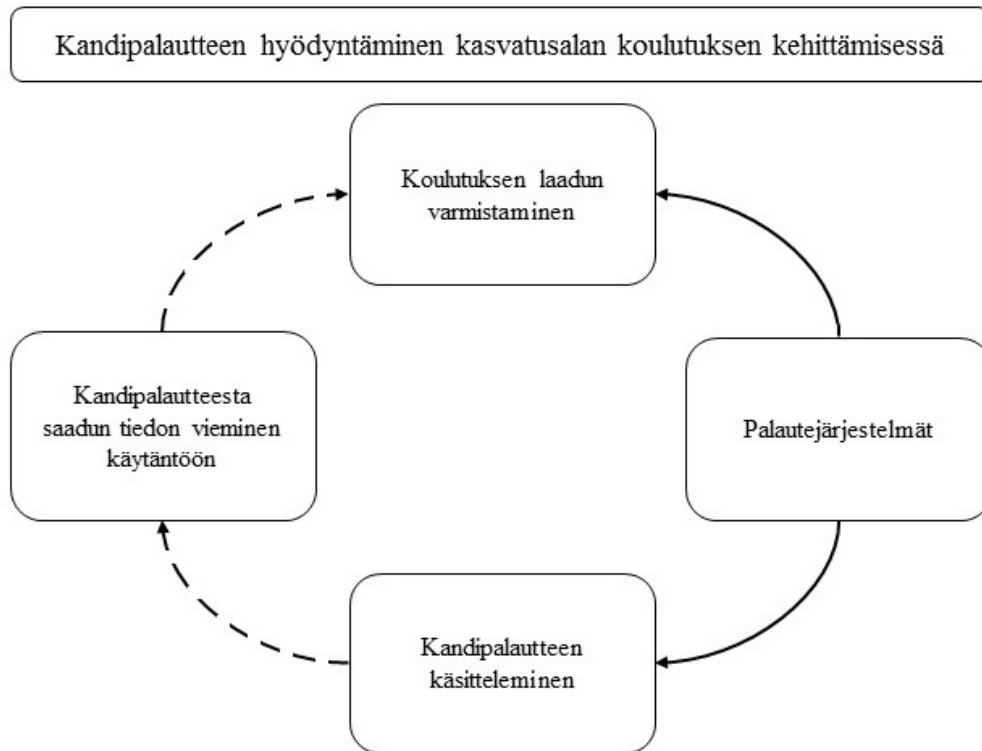
Vuoden 2013 osalta aineisto koostuu noin 360 vastaajasta. Riippuen kysymyksestä vastausten määrä vaihteli 285 vastauksesta 386:aan vastaukseen, kuitenkin keskiarvoltaan noin 352 opiskelijaa vastasi kyselyyn (13 rahoituskysymykseen). (Suomen yliopistot UNIFI ry & CHE Consult GmbH, 2013.) Vuonna 2015 vastauksia oli huomattavasti enemmän, sillä keskiarvoltaan 1 312 opiskelijaa vastasi kyselyyn. Vastaajien aktiivisuus vaihteli 876 vastaajasta 1 373 vastaajaan. (Suomen yliopistot UNIFI ry & CHE Consult GmbH, 2015.) Iso ero vastaajamäärissä sekä eri vuosina, että eri kysymysten välillä täytyy ottaa huomioon tuloksia tarkastellessa.

## 8 TULOKSET

Seuraavaksi esitellään tutkimuksen keskeisimmät tulokset siten, että ensin käsitellään kyselyaineisto ja myöhemmin kandipalautteaineisto. Kyselyn osalta tuloksiin tuodaan sisällysanalyysin kautta tulleiden tulosten lisäksi suoria lainauksia, joiden tarkoituksena on luoda kokonaiskuvaa tuloksista sekä antaa konkreettisia esimerkkejä kyselyyn saaduista vastauksista. Kyselyn tulosten esittelyä on havainnollistettu omilla erillisillä kuvioillaan. Kandipalautetulosten esittely on tehty taulukoihin, joiden sisältöä avataan tarkemmin selittävällä tekstiosuudella.

### 8.1 Kyselyn tulokset

Kyselyyn vastasi 16 koulutuksen kehittämisestä vastaavaa henkilöä seitsemästä eri yliopistosta. Kysely lähetettiin kahdeksaan yliopistoon, mutta yhdestä yliopistosta ei saatu vastauksia. Kuudestatoista vastaajasta 12 työskentelee tietyssä koulutusohjelmassa. Edustettuina koulutusohjelmina ovat aikuiskasvatuksen, aineenopettajan, erityispedagogiikan, kasvatustieteiden, kasvatopsykologian, lastentarhanopettajan ja luokanopettajan koulutusohjelmat. Kyselyyn vastaajien toimenkuvia ovat dekaani, koulutuksesta vastaava dekaani, koulutusohjelman vastuhenkilö tai muu koulutuksen kehittämisestä vastaava henkilö, kuten koulutuspäällikkö. Kyselyyn vastaajat ovat toimineet nykyisessä toimenkuvassaan 2 kuukaudesta aina 10 vuoteen saakka. Vastaajista viisi on toiminut toimenkuvassaan joko yhden vuoden tai alle. Vastaajien toimenkuvassa toimimisen keskiarvo on 4,25 vuotta ja mediaani 4 vuotta.



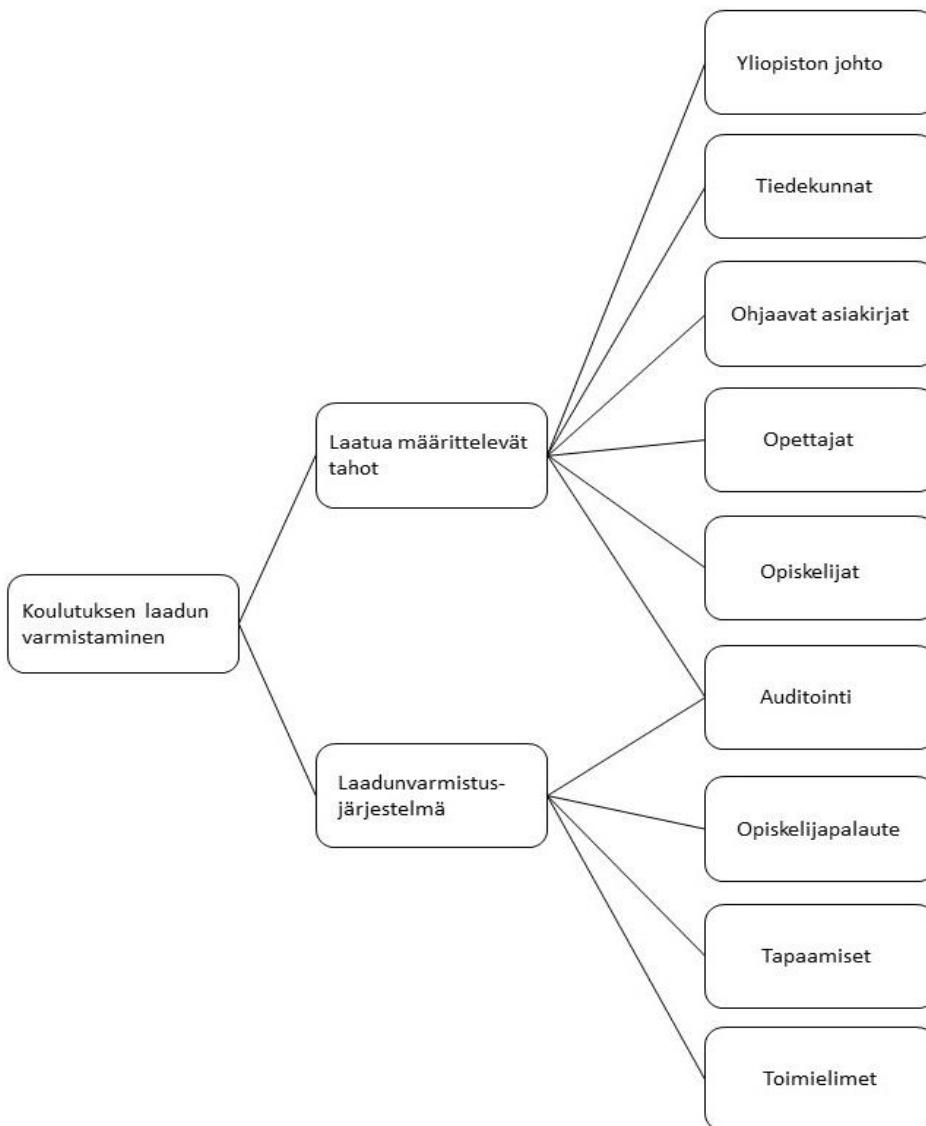
**Kuvio 5.** Sisällönanalyysissa esiin tulleet yläteemat

Kuten kuviossa 5 näkyy, kyselyn vastausten perusteella nousee esiin neljä yläkategoriaa, jotka linkittyvät kandipalautteen hyödyntämiseen kasvatusalan koulutuksen kehittämisessä. Aineistosta näkee selvästi, että koulutuksen laadun varmistamisen yksi kulmakivi on opiskelijapalautteiden käyttö. Tutkimuksessa mukana olevissa yliopistoissa on käytössä erilaisia opiskelijapalautteita, joista yksi on valtakunnallinen kandipalaute. Kandipalautetta käsitellään erilaisissa yliopiston, tiedekunnan ja koulutusohjelman toimielimissä. Osa vastaajista pystyi kuvaamaan tulosten toimeenpanon eli sen, kuinka kandipalautetulosten perusteella saatua tietoa on viety käytäntöön. Tämä taas vaikuttaa koulutuksen laadun varmistamiseen.

### 8.1.1 Koulutuksen laadun varmistaminen

Kyselyyn saatujen vastausten perusteella jaettiin koulutuksen laadunvarmistaminen kahteen alakategoriaan: laatua määrittelevät tahot ja laadunvarmistusjärjestelmä (kuvio 6). Koulutuksen laadunvarmistamisen yläkategoriaan nivoutuvat kyselyn viisi ensimmäistä kysymystä (ks. liite 1). Kysymyksillä on pyritty kartoittamaan, miten vastaajat määrittele-

vät koulutuksen laadun sekä miten vastaajat kuvaavat instituutioonsa laatuvarmistusta ja laadun varmistamista.



**Kuvio 6.** Koulutuksen laadun varmistamiseen vaikuttavat tekijät

Viidestä ensimmäisestä varsinaisesta kysymyksestä (kysymykset 5-9, liite 1) erityisesti ensimmäisen kysymyksen liittyen yliopiston koulutuksen laadun määrittelyyn osa vastaajista koki haasteelliseksi. Kuitenkin lähes kaikki vastaajat nimesivät yhden tai useamman tahon, joka määrittelee yliopiston koulutuksen laadun, kuten näkyy alla olevissa esimerkivastauksissa. Vastaajat kuvasivat laatua määritteleviksi tahoiksi yliopiston johdon, tiedekunnat, ohjaavat asiakirjat, opettajat, opiskelijat ja auditoinnin. Näistä eniten mainintoja

saivat tiedekunnat, yliopiston johto sekä ohjaavat asiakirjat. Ohjaavilla asiakirjoilla tässä tarkoitetaan muun muassa yliopiston strategiaa, johtosäätöä tai tutkintosäätöä.

Yo7henkilö1: *”Vaikea kysymys. Laatu käsitteenä on vaikea määritellä.”*

Yo3henkilö1: *”Viime kädessä koulutuksen laadun määrittelevät opiskelijat, valmistuneet ja työnantajat, jotka palkkaavat yliopistostamme valmistuneita ammattilaisia.”*

Yo2henkilö1: *”Opetuksesta vastuussa olevat opettajat, tiedekunnat yhteisöinä.”*

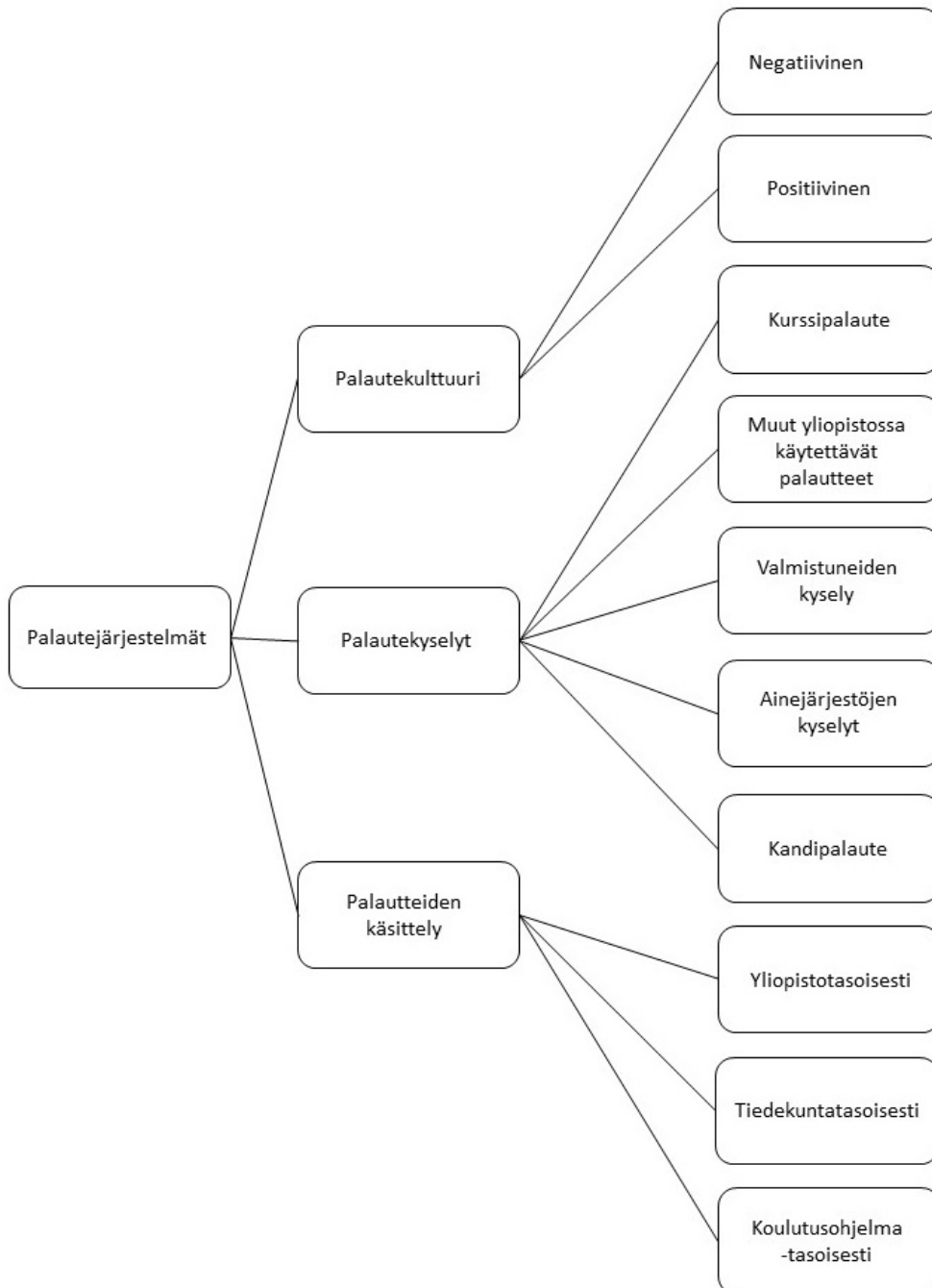
Laadunvarmistusjärjestelmän kuvauksissa sekä tiedekunta- että koulutusohjelmatasolla eniten mainintoja saivat opiskelijapalautteet. Tiedekuntatasolla 15 vastaajaa (93,75%) ja koulutusohjelmatasolla 13 vastaajaa (81,25%) mainitsi opiskelijapalautteen koulutuksen laadun seuraamisen välineeksi. Seuraavaksi eniten mainintoja saivat erilaiset tapaamiset, toimielimet, itsearviointit ja auditointi. Tapaamisilla tarkoitetaan erilaisia palautepäiviä sekä epävirallisempia opiskelijoiden kuulemistilaisuuksia.

Yo4henkilö1: *”Opiskelijapalautteella, valmistuneiden työllistymisen seurannalla, kandipalautteella, opiskelijatapaamisilla.”*

Yo6henkilö3: *”Auditoinnit, palaute, itsearviointit.”*

### 8.1.2 Palautejärjestelmät

Kuten edellä on mainittu, kyselyyn vastaajat nostivat koulutuksen laadunvarmistamisen keskiöön palautteen. Tästä syystä koettiin tärkeäksi nostaa palautejärjestelmät yhdeksi yläkategoriaksi. Tähän yläkategoriaan liittyvät kyselylomakkeen kysymykset 10-14 (ks. liite 1). Palautejärjestelmät -yläkategorian on jaettu edelleen vastausten perusteella kolmeen alakategoriaan: palautekulttuuri, palautekyselyt ja palautteiden käsittely (kuvio 7).



**Kuvio 7.** Palautejärjestelmän alakategoriat

Vastaajien palautekulttuurin kuvauksista on eroteltu positiiviset ja negatiiviset kuvaukset. Osa vastaajista ei kuvaillut palautekulttuuria adjektiivein tai ilmauksin, vaan kuvasi lähinnä palauteprosessia. Yleisessä palautekulttuurin kuvauksessa yhdeksän vastaajaa (56,25%) antoi positiivisia kuvauksia palautekulttuurista. Positiivisella tavalla palautekulttuuria ku-

vattiin muun muassa seuraavilla adjektiiveilla: *avoin, systemaattinen, keskusteleva, vuorovaikutteinen, vaivaton, välittömästi reagoiva ja aktiivinen.*

Yo6henkilö2: *“Oppiainetasolla keskusteleva eli ollaan vuorovaikutuksessa suoraan opiskelijoiden kanssa.”*

Yo2henkilö2: *“-- palautteen anto on vaivatonta. Opettajat tuntevat opiskelijat, välit avoimet ja luottamukselliset. Palautteen anto ja palautteen käsittely vaivatonta.”*

Yo1henkilö1: *“Kuvailisin laitoksemme palautekulttuuria hyvin avoimeksi. Opiskelusta ja opiskelukulttuurista keskustellaan paljon opintojaksoilla: -- ja koen, että toimintakulttuuri on hyvin vastavuoroista ja vuorovaikutteista.”*

Yo4henkilö2: *“Kehittynyt systemaattisempaan suuntaan viime vuosina, arvo ymmärretty.”*

Vastaavasti negatiivisia kuvauksia antoi neljä (25%) vastaajaa. Negatiivisella tavalla palautekulttuuria kuvattiin muun muassa seuraavin ilmauksin: *ei-systemaattinen, heikko vastamisaktiivisuus, epärakentava, palautteen huono vastaanotto, satunnainen, ei kehittynyt.*

Yo7henkilö1: *“Palaute on luonteva osa kulttuuria, mutta palaute voisi olla rakentavampaa ja opettajien kyky sen vastaanottamiseen ja käsittelyyn voisi olla parempi.”*

Yo5henkilö1: *“Ei-systemaattinen. Yhtenäinen kulttuuri ohutta.”*

Kyselyllä selvitettiin, mitä hyötyjä ja haittoja vastaajat näkivät valtakunnallisen kandipalautteen käytössä. Vastaajista kolme (18,75%) ei nähnyt kandipalautteen käytössä mitään hyötyä, kun taas neljä (25%) vastaajaa eivät nähneet mitään haittoja. Kandipalautteen käytössä hyötyinä nähtiin palautteen systemaattisuus ja yhdenvertaisuus. Lisäksi kandipalaute nähtiin kehittämisvälineenä. Eniten mainintoja kandipalautteen hyötynä sai kandipalautteen vertailtavuus. Vastaajista yhdeksän (56,25%) mainitsi vertailtavuuden hyötynä.

Yo3henkilö1: *“Kandipalaute kertoo, millaista koulutuksemme laatu on suhteessa muihin yliopistoihin ja tiedekuntiin. Parhaimmillaan se osoittaa, mitkä ovat yliopistomme tai tiedekuntamme kehittämiskohteita.”*

Yo2henkilö1: *“Antaa suuntaviivoja opetuksen suunnitteluun, kehittämiseen ja toteutukseen.”*

Yo1henkilö2: *“Verrattavuus, kyselyn suunnittelu ja organisointi ei kuormita ja kysely tehokkaasti toteutettu.”*

Yo4henkilö2: *”Syntyy laajaa yhteismitallista tietovarantoa.”*

Vastaajien mainitsemista haitoista eniten mainintoja (7 vastaajaa eli 43,75%) sai se, ettei kandipalaute mittaa oikeita asioita. Haittana nähtiin, että kandipalaute keskittyy liiaksi määrällisiin tekijöihin eikä laadulliseen tietoon, joka olisi tärkeää koulutuksen kehittämisen kannalta. Lisäksi haitaksi koettiin se, että kandipalaute mittaa asioita yleisellä tasolla, kun taas jokainen koulutusohjelma nähdään erilaisena. Täten johtopäätösten tekeminen kandipalautteen perusteella voi olla haastavaa. Yksi vastaaja (6,25%) nosti esille myös hankaluuden vaikuttaa kandipalautteen sisältöön. Edellä mainittujen lisäksi vertailtavuus ja kilpailun lisääntyminen nousivat vastausten perusteella haitoiksi. Näin ollen vertailtavuus nähdään sekä hyötynä että haittana. Vastausten perusteella ne, jotka näkevät vertailtavuuden haittana, näkevät kandipalautteen myös kilpailua lisäävänä tekijänä. Toisin sanoen vertailtavuus korreloi lisääntyvän kilpailun kanssa.

Yo6henkilö3: *“Epäterve kilpailu ja sen perusteella toteutettu arvottaminen ja palkitseminen, mittarit eivät mittaa välttämättä oikeita asioita, heikentää työntekijöiden motivaatiota, --”*

Yo7henkilö2: *“Kandipalaute on nykyisessä muodossaan liian suppea eikä tarjoa mahdollisuutta saada olennaista tietoa opetus- ja oppimisprosesseista.”*

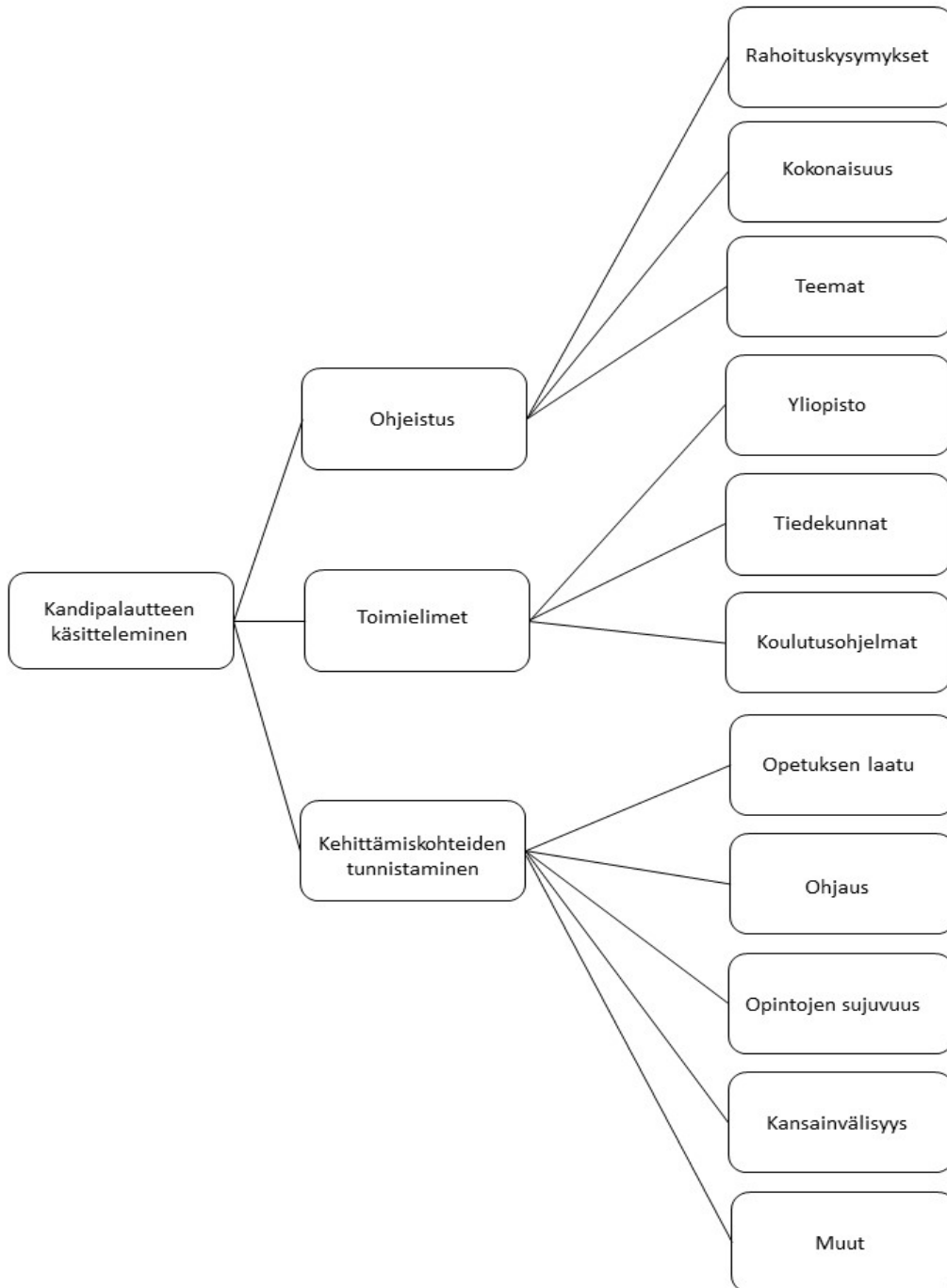
Yo1henkilö1: *“Kaikki palaute on varmasti hyödyllistä, mutta ehkä ”uhkana” voi olla se, että keskitytään liiaksi palautteen määrään (rahoitusmalli) eikä niinkään sen antamaan laadulliseen tietoon koulutuksen kehittämisessä.”*

Yliopistojen palautejärjestelmät koostuvat useista eri palautteista. Kandipalaute voidaan siis nähdä yhtenä osana palautejärjestelmiä ja yliopistojen laadunvarmistusjärjestelmää. Kaikki vastaajat mainitsivat kandipalautteen lisäksi kurssipalautteen. Muita vastaajien mainitsemia palautekyselyitä ovat: vuosipalaute, 1,3,5-palaute, valmistuneiden palaute ja harjoittelupalaute. 1,3,5-palaute tarkoittaa yliopistotasosta kaikilta ensimmäisen, kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijoilta kerättyä palautetta. Lisäksi 3 vastaajista (18,75%) mainitsi ainejärjestöjen teettämät kyselyt sekä jatkuvan, opetuksen lomassa annettavan palautteen osana palautejärjestelmäänsä (yksi vastaaja eli 6,25%).

Palautejärjestelmissä mainittuja palautteita käsitellään vastaajien mukaan erilaisissa toimielimissä, jotka voidaan jaotella kolmeen eri tasoon: yliopisto, tiedekunta ja koulutusohjelma. Palautteen käsittelemisessä yliopistotason kuvaaminen jää hieman epäselväksi ja ohueksi. Yliopistotaso lähinnä mainitaan yhtenä palautteen käsittelytasona, kun taas tiedekunta- ja koulutusohjelmatasojen prosesseja avataan tarkemmin. Tiedekunta- ja koulutusohjelmatasolla mainittuja palautteita käsitteleviä toimielimiä ovat muun muassa erilaiset opetuksen kehittämissryhmät ja toimikunnat. Kuudessa vastauksessa (37,5%) kuvattiin yksittäisten opettajien vastuuta kurssipalautteen käsittelemisestä. Vastaajat nostivat esiin palautteen merkityksen myös kehityskeskusteluissa ja esimiestyöskentelyssä. Lisäksi esiin nostettiin opiskelijoiden rooli palautteen käsittelyssä.

### 8.1.3 Kandipalautteen käsitteleminen

Koska tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti kandipalautteen hyödyntämistä koulutuksen kehittämisessä, kyselylomakkeessa oli tarkentavia ja yksityiskohtaisempia kysymyksiä liittyen kandipalautteen käsittelyprosessiin. Näin ollen on myös perusteltua erotella kandipalautteen käsitteleminen omaksi yläkategoriaksi. Tähän yläkategoriaan liittyvät kyselylomakkeen kysymykset 15 ja 17-20 (katso liite 1). Vastausten perusteella muodostettiin kandipalautteen käsittelemisen alakategorioiksi: ohjeistuksen, toimielimet ja kehittämiskohteiden tunnistamisen (kuvio 8).



**Kuvio 8.** Kandipalautteen käsittelemisen alakategoriat

Kandipalautteen käsittelyssä vastauksista voidaan erottaa toimielimet, jotka jakautuvat yliopisto-, tiedekunta- ja koulutusohjelmatasoihin. Yliopistojen hallinnon eri tasot ovat

hyvin selkeästi mainittu lähes kaikissa vastauksista. Mikäli hallinnon eri tasoja ei kuvattu, vastaaja ilmaisi selkeästi, ettei hän osaa vastata kysymykseen.

Kandipalautteen käsittelemisen ohjeistuksella tarkoitetaan mitä osaa ja/tai teemoja kandipalautekyselystä tarkastellaan. Koska tutkimuksessa tarkastellaan vuosien 2013 ja 2015 kandipalautetuloksia rahoituskysymysten osalta, oli kyselyssä mukana kysymys, onko näiden vuosien kandipalautetulosten käsittelyssä eroja. Tähän kysymykseen noin puolet vastaajista vastasi, ettei käsittelytavassa ole eroja ja samaan tapaan noin puolet vastaajista taas ei osannut sanoa onko käsittelyssä eroja. Vastaajat kertovat ohjeistuksen kandipalautteen käsittelyyn tulevan johdolta tai hallinnosta. Suurin osa vastaajista mainitsee, että kandipalautetta käsitellään pääosin kokonaisuudessaan, kuitenkin tiettyihin teemoihin tai rahoituskysymyksiin painottuen. Neljä vastaajaa ei osaa sanoa, mitä asioita käsitellään.

Kaksitoista vastaajaa (75%) osasi nimetä jonkun asian, johon on kiinnitetty huomiota kandipalautetulosten perusteella. Kuusi vastaajaa (37,5%) osasi kyselyn ohjeistuksen mukaan nimetä 3-5 asiaa, joihin ovat kiinnittäneet huomiota kandipalautetulosten perusteella. Näistä kehittämiskohteista mainintoja eniten saivat *opetuksen laatu, ohjaus ja opintojen sujuvuus*. Muita kehittämiskohteita olivat vastaajien mukaan *hyvinvointi, vuorovaikutus ja kansainvälisyys*. Vastaajat olivat lisäksi kiinnittäneet huomiota *vastausprosentin suuruuteen*. Vastaajista neljä (25%) ei osannut sanoa kehittämiskohteita.

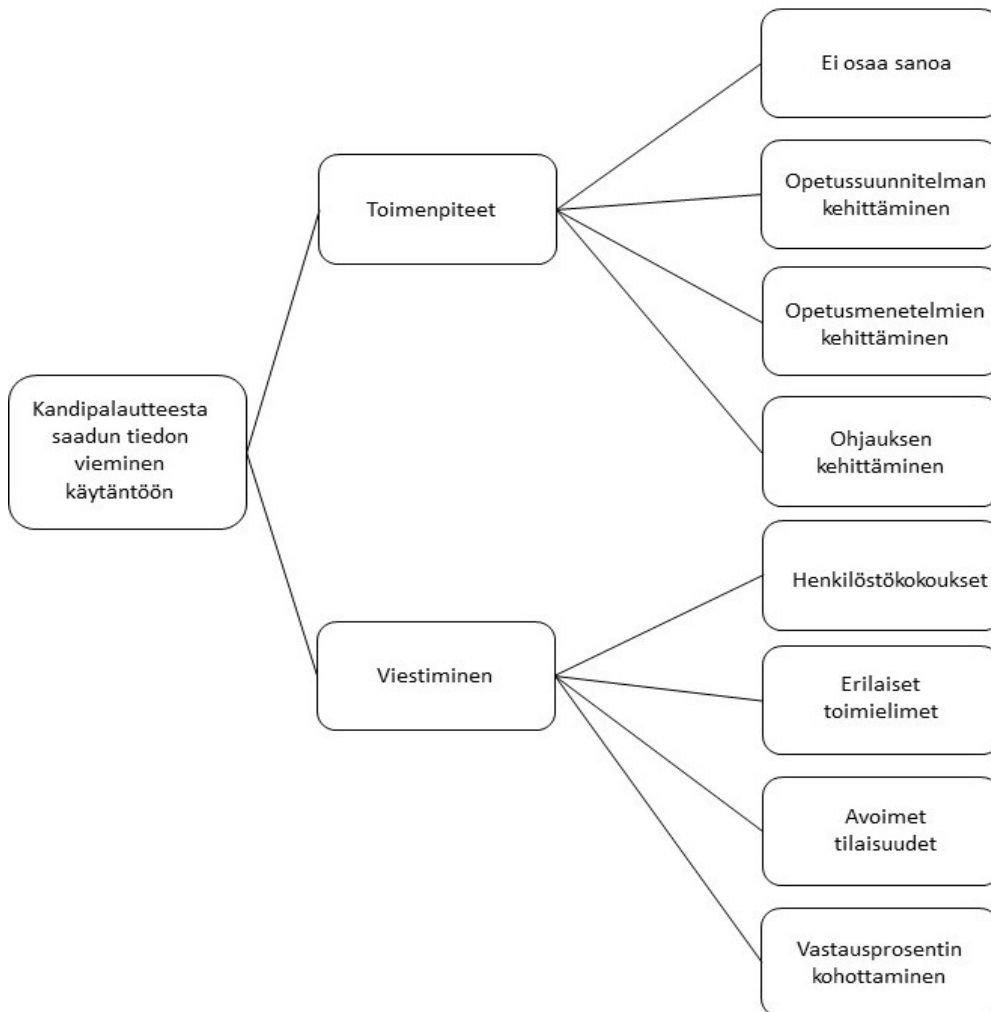
Yo3henkilö1: *“Opiskelijavaihto, opinnäytetöiden ohjaus ja opetuksen laatu.”*

Yo7henkilö1: *“Opiskelijoiden tyytyväisyys opetukseen ja ohjaukseen, vuorovaikutukseen.”*

Yo1henkilö1: *“Opiskelun eheys, kokonaisvaltaisuus ja syvällisyys; joustavien opiskelutapojen kehittäminen; opinto-ohjauksen tarpeen ja muodon kehittäminen; opiskelijoiden hyvinvointi.”*

### 8.1.4 Kandipalautteesta saadun tiedon vieminen käytäntöön

Tutkimuksemme kohde on ennen kaikkea se, hyödynnetäänkö kandipalautetta toiminnan kehittämisessä vai jääkö se pelkästään käsittelyn tasolle eli raportiksi muiden joukossa. Kandipalautteesta saadun tiedon vieminen käytäntöön -yläkategoriaan liittyvät kyselylomakkeen kysymykset 16, 21 ja 22 (ks. liite 1). Yläkategorian olemme edelleen jakaneet kahteen alakategoriaan, jotka ovat toimenpiteet ja viestiminen (kuvio 9).



**Kuvio 9.** Kandipalautteesta saadun tiedon viemisen käytäntöön alakategoriat

Seitsemän vastaajaa ei osannut sanoa, mihin toimenpiteisiin kandipalautetuloksien perusteella tehdyt huomiot ovat johtaneet. Yhden vastaajan mielestä huomiot eivät ole johtaneet toimenpiteisiin. Yhteensä tämä tarkoittaa kahdeksan vastaajaa, eli 50% vastaajista. Kuitenkin vain neljä vastaajaa ei osannut nimetä kehittämiskohteita. Vastaajista seitsemän sanoo, että huomiot ovat johtaneet opetussuunnitelman kehittämiseen kuten opintojen integroinnin

lisäämiseen. Kaikki opetussuunnitelmatyön mainitsevat eivät kuitenkaan avaa kehittämistoimenpiteitä tarkemmin. Muita mainittuja toimenpiteitä olivat ohjauksen kehittäminen (4) ja opetusmenetelmien kehittäminen.

Yo3henkilö1: *“Tiedekunnassa on pyritty kartoittamaan aiempaa tarkemmin, minkä verran kandidaatintutkielmien ohjaajia tarvitaan, jotta opiskelijat saavat riittävästi ohjausta. Ilmoittautumista kandiryhmiin on varhennettu. Opetusmenetelmiä monipuolistetaan ja opintojen integrointia lisätään uudessa opetussuunnitelmassa.”*

Yo4henkilö1: *“Ei oikeastaan mihinkään, koska mekin tiedämme ongelmat jo etukäteen.--”*

Yo1henkilö2: *“Opintojen läpäisevyyden tarkastelu uutta ops:aa laadittaessa, uusien opetusteknologioiden hyödyntäminen, opinnäytetöiden ohjauksen kehittäminen, opetusmenetelmien kehittäminen.”*

Yo5henkilö1: *“En ole nähnyt kandipalautteekyselyn tuloksia.”*

Viestimisellä tarkoitamme sitä, millä toimenpiteillä kandipalautteen vastausprosenttia pyritään kohottamaan ja sitä, miten kandipalautteiden käsittelystä ja tehdyistä toimenpiteistä viestitään. Kandipalautteen vastausprosenttia pyritään vastaajien mukaan nostamaan ensisijaisesti muistuttamalla opiskelijoita vastaamisesta. Kuudessa (37,5%) vastauksessa mainitaan henkilökohtainen yhteydenotto tai kannustaminen erilaisilla palkkioilla. Vastaajien mainitsemat palkkiot ovat muun muassa kahvi- tai lounassetelit sekä erilaiset arvottavat tuotteet. Viisi (31,25%) vastaajaa mainitsee merkityksellisuuden perustelemisen kannustamisen muodoksi. Yhden vastaajan mukaan kandipalautteeseen vastaaminen on liitetty opintoihin siten, että opiskelija saa hyödyn opintopisteen muodossa. Yksi vastaaja sanoo, ettei kannustamista ole havaittu.

Yo3henkilö1: *“Opiskelijoita informoidaan ja muistutetaan valmistumisen yhteydessä kandipalautteeseen vastaamisen tärkeydestä. Kandidaatintutkielmien ohjaajat ja opintoneuvojat saattavat muistuttaa opiskelijoita myös henkilökohtaisesti kyselyyn vastaamisesta.”*

Yo3henkilö2: *“Opiskelijoita kannustetaan vastaamaan eri tavoin, mm. henkilökohtaisella yhteydenotolla. Kandipalautteen merkityksellisyydestä kerrotaan opiskelijoille eri yhteyksissä.”*

Yo2henkilö1: *“Opiskelijoiden muistuttaminen asian tärkeydestä.”*

Yo4henkilö1: *“Toistaiseksi ei ole tehty mitään.”*

Käsittelystä ja tehdyistä toimenpiteistä viestimisestä kysyttäessä vastauksissa korostuivat maininnat eri toimielimistä ja kokouksista. Vastaaajista neljä (25%) mainitsee jonkin avoimen tilaisuuden, johon kutsutaan laajemmin henkilökuntaa ja opiskelijoita.

Yo6henkilö1: *“Sitä varten järjestetyissä kokouksissa, mutta niissä eivät ole läsnä kaikki opettajat eivätkä läheskään kaikki opiskelijat. --”*

Yo4henkilö1: *“Intrassa.”*

Yo2henkilö1: *“Henkilökunta saa kandipalautteen tulokset.”*

Yo3henkilö2: *“Henkilöstökokouksissa, palauteiltapäivissä myös opiskelijoille, tietoa hyödynnetään myös sidosryhmäyhteistyössä.”*

## **8.2 Kandipalautteaineiston tulokset**

Kandipalautteaineistossa tarkastellaan ensin tuloksia vuosilta 2013 ja 2015 (Suomen yliopistot UNIFI ry & CHE Consult GmbH, 2013, 2015). Tällöin vastataan kysymykseen: miten kandipalautetulokset rahoituskysymysten osalta ovat muuttuneet vuodesta 2013 vuoteen 2015? Myöhemmin tarkastelussa on tulokset yliopistoittain, jolloin vuosien 2013 ja 2015 tulokset yhdistettiin ja rahoituskysymysten tuloksia vertailtiin yliopistokohtaisesti. Tällöin vastataan kysymykseen: miten eri yliopistojen kandipalautetulokset vertautuvat keskenään?

Kolmessatoista rahoituskysymyksessä neljässä riskitaso on liian suuri ( $p > 0,05$ ), jolloin tulokset eivät ole tilastollisesti merkitseviä. Näin ollen näissä neljässä kysymyksessä: 1)

Olen tyytyväinen käytettyihin opetusmenetelmiin 2) Ongelmatilanteissa olen tarvittaessa löytänyt henkilön, jolta olen voinut pyytää neuvoa 3) Olen ollut tyytyväinen vuorovaikutukseeni opetushenkilökunnan kanssa ja 4) Opettajilta saamani palaute on auttanut minua opinnoissani, nollahypoteesi hylätään. Kaksi kysymystä: 1) Opetus oli mielestäni pääosin laadukasta ja 2) Olen ollut tyytyväinen opinto-ohjelmani tarjoamiin vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksiin, ovat tilastollisesti melkein merkitseviä ( $0,01 < p \leq 0,05$ ). Neljässä kysymyksessä tulos on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p \leq 0,001$ ): 1) Koulutuksen myötä kehittynyt osaamiseni vastaa odotuksiani 2) Koulutukseni vastasi sille asetettuja tavoitteita 3) Tarjolla on ollut riittävästi ohjausta kandidaatin tutkielman laatimiseen/opinnäytteen tekemiseen ja 4) Tarjolla on ollut riittävästi ohjausta opintojen suunnitteluun. Lopuissa kysymyksissä (kolme) tulokset ovat tilastollisesti merkitseviä ( $0,001 < p \leq 0,01$ ): 1) Voin hyvin yliopistossani 2) Olen tyytyväinen omaan opiskeluuni ja 3) Miten helppoa tai vaikeaa on ollut löytää opintoihisi liittyvää tietoa ja tukea. (Suomen yliopistot UNIFI ry & CHE Consult GmbH, 2013, 2015.)

**Taulukko 2.** Vuosien 2013 ja 2015 vertailua rahoituskysymysten osalta. Lähde: *Suomen yliopistot UNIFI ry ja CHE Consult GmbH, Kandipalaute 2013 (FSD2974), Kandipalaute 2015 (FSD3135)*

	2013					2015					2013 ja 2015	
	Keski-arvo	Keski-hajonta	M.R.	Medi-aani	N	Keski-arvo	Keski-hajonta	M.R.	Medi-aani	N	U	p
Voin hyvin yliopistossani	1,61	0,747	933,1	1	364	1,48	0,689	851,36	1	1372	226 188,50	0,002
Olen tyytyväinen omaan opiskeluuni	1,74	0,763	934,33	2	365	1,6	0,697	852,27	1	1373	226 909,50	0,002
Koulutuksen myötä kehittyneet osaamiseni vastaa odotuksiani	1,91	0,696	932,87	2	362	1,77	0,655	846,38	2	1366	222 497	0,001
Koulutukseni vastasi sille asetettuja tavoitteita.	1,99	0,706	935,23	2	362	1,84	0,691	834,09	2	1348	215 125,50	0
Opetus oli mielestäni pääosin laadukasta.	1,99	0,733	915,59	2	368	1,9	0,728	857,76	2	1371	235 487,50	0,032
Olen tyytyväinen käytettyihin opetusmenetelmiin.	2,18	0,699	898,81	2	365	2,14	0,724	861,71	2	1373	239 874,50	0,162
Tarjolla on ollut riittävästi ohjausta kandidaatin tutkielman laatimiseen/opinnäytteen tekemiseen	2,03	1,046	696,91	2	360	2,54	1,233	902	2	1357	302 611,50	0
Tarjolla on ollut riittävästi ohjausta opintojen suunnitteluun.	2,59	1,296	1018,94	2	363	2,06	1,128	812,79	2	1349	185 879,50	0
Miten helppoa tai vaikeaa on ollut löytää opintoihisi liittyvää tietoa ja tukea?	2,06	0,571	802,58	2	362	2,24	0,794	878,42	2	1362	268 211,50	0,002
Ongelmatilanteissa olen tarvittaessa löytänyt henkilön, jolta olen voinut pyytää neuvoa.	1,78	0,683	848,84	2	346	1,77	0,739	830,11	2	1321	223 400	0,481
Olen ollut tyytyväinen opinto-ohjelmani tarjoamiin vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksiin.	2,23	0,819	613,26	2	285	2,12	0,877	570,51	2	876	115 636,50	0,045
Olen ollut tyytyväinen vuorovaikutukseeni opetushenkilökunnan kanssa.	1,96	0,743	878,87	2	351	1,88	0,73	828,45	2	1326	218 719,50	0,054
Opettajilta saamani palaute on auttanut minua opinnoissani	2,17	0,874	801,9	2	319	2,15	0,901	788,24	2	1262	197 810,50	0,611

Kuten taulukossa 2 näkyy, Mann-Whitney *U*-testin perusteella kaikissa muissa rahoituskysymyksessä paitsi kahdessa tulokset ovat parantuneet vuonna 2015 verrattuna vuoteen 2013, koska niin keskiarvo kuin järjestyslukujen keskiarvo (M.R.) ovat laskeneet. Mitä pienempi keskiarvo ja järjestyslukujen keskiarvo ovat, sen positiivisemmin vastaajat ovat kyselyyn vastanneet. Kahdessa kysymyksessä molemmat arvot ovat kuitenkin vuonna 2015 suurempia kuin vuonna 2013. Kysymyksessä “Tarjolla on ollut riittävästi ohjausta kandidaatin tutkielman laatimiseen/opinnäytetyön tekemiseen” arvot ovat vuonna 2013 seuraavat  $ka = 2,03$ ,  $M.R. = 696,91$  ja vuonna 2015 seuraavat  $ka = 2,54$ ,  $M.R. = 902$ . Kysymyksessä “Miten helppoa tai vaikeaa on ollut löytää opintoihisi liittyvää tietoa ja tukea”

arvot ovat vuonna 2013 seuraavat  $ka = 2,06$ ,  $M.R. = 802,58$  ja vuonna 2015 seuraavat  $ka = 2,24$ ,  $M.R. = 878,42$ . (Suomen yliopistot UNIFI ry & CHE Consult GmbH, 2013, 2015.)

Seuraavaksi tarkastelun kohteena on yliopistojen vertailu jokaisen rahoituskysymyksen kohdalta. Tulokset on esitelty rahoituskysymyksittäin, jotta yliopistojen väliset erot voidaan havaita selkeästi. Kysymykset ovat taulukoissa vasemmassa yläkulmassa. Kysymyksien “Voin hyvin yliopistossani” ja “Olen tyytyväinen omaan opiskeluuni” osalta  $p > 0,05$ , joten tulokset eivät ole tilastollisesti merkitseviä ja nollahypoteesi hylätään (Liite 2).

**Taulukko 3.** Yliopistojen vertailu kolmannen rahoituskysymyksen osalta. Lähde: *Suomen yliopistot UNIFI ry ja CHE Consult GmbH, Kandipalaute 2013 (FSD2974), Kandipalaute 2015 (FSD3135)*

	<i>Keskiarvo</i>	<i>Keskihajonta</i>	<i>M.R.</i>	<i>Mediaani</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>Test Statistic</i>
<b>Koulutuksen myötä kehittynyt osaamiseni vastaa odotuksiani.</b>					0,01	1728	18,412
Yliopisto 1	1,84	0,716	879,89	2		250	
Yliopisto 2	1,88	0,673	924,17	2		104	
Yliopisto 3	1,71	0,683	801,44	2		315	
Yliopisto 4	1,9	0,645	935,35	2		137	
Yliopisto 5	1,77	0,664	844,04	2		282	
Yliopisto 6	1,76	0,618	841,96	2		205	
Yliopisto 7	1,87	0,662	917,93	2		294	
Yliopisto 8	1,73	0,596	827,54	2		141	

Kysymyksen “Koulutuksen myötä kehittynyt osaamiseni vastaa odotuksiani” (taulukko 3) osalta tulokset ovat tilastollisesti merkitseviä, sillä  $0,001 < p \leq 0,01$ . Tämän kysymyksen osalta kahden parhaimman tuloksen joukossa ovat Yliopisto 8 ( $ka = 1,73$ ,  $M.R. = 827,54$ ) sekä Yliopisto 3 ( $ka = 1,71$ ,  $M.R. = 0,683$ ). Kahden heikomman tuloksen joukossa Yliopisto 4 ( $ka = 1,9$ ,  $M.R. = 935,35$ ) ja Yliopisto 2 ( $ka = 1,88$ ,  $M.R. = 0,673$ ). Kaikkien yliopistojen tulosten keskiarvo on 1,81 ja järjestyslukujen keskiarvo on 871,54. On kuitenkin huomioitavaa, etteivät erot tuloksissa ole suuria.

**Taulukko 4.** Yliopistojen vertailu neljännen rahoituskysymyksen osalta. Lähde: *Suomen yliopistot UNIFI ry ja CHE Consult GmbH, Kandipalaute 2013 (FSD2974), Kandipalaute 2015 (FSD3135)*

	<i>Keskiarvo</i>	<i>Keskihajonta</i>	<i>M.R.</i>	<i>Median</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>Test Statistic</i>
<b>Koulutukseni vastasi sille asetettuja tavoitteita.</b>					0,05	1710	14,043
Yliopisto 1	1,9	0,709	868,71	2		250	
Yliopisto 2	1,92	0,724	882,24	2		99	
Yliopisto 3	1,82	0,696	823,05	2		315	
Yliopisto 4	2,02	0,709	954,1	2		134	
Yliopisto 5	1,84	0,677	835,91	2		281	
Yliopisto 6	1,81	0,657	820,59	2		204	
Yliopisto 7	1,92	0,725	889,74	2		294	
Yliopisto 8	1,79	0,663	807,55	2		133	

Taulukossa 4 esitetään yliopistoittain tulokset kysymykseen “Koulutukseni vastasi sille asetettuja tavoitteita”, jonka osalta tulokset ovat melkein merkitsevät, sillä  $p = 0,05$ . Tulok-  
sista voidaan havaita, että kahden parhaimman tuloksen joukossa ovat Yliopisto 8 (ka = 1,79, M.R. = 807,55) ja Yliopisto 6 (ka = 1,81, M.R. = 820,59). Kahden heikoimman tu-  
loksen joukossa ovat Yliopisto 4 (ka = 2,02, M.R. = 954,1) ja Yliopisto 7 (ka = 1,92, M.R. = 889,74). Kaikkien yliopistojen tulosten keskiarvo on 1,88 ja järjestyslukujen keskiarvo on 860,24.

**Taulukko 5.** Yliopistojen vertailu viidennen rahoituskysymyksen osalta. Lähde: *Suomen yliopistot UNIFI ry ja CHE Consult GmbH, Kandipalaute 2013 (FSD2974), Kandipalaute 2015 (FSD3135)*

	<i>Keskiarvo</i>	<i>Keskihajonta</i>	<i>M.R.</i>	<i>Median</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>Test Statistic</i>
<b>Opetus oli mielestäni pääosin laadukasta.</b>					0,001	1739	24,199
Yliopisto 1	1,89	0,752	851,1	2		252	
Yliopisto 2	1,98	0,717	907,74	2		106	
Yliopisto 3	1,86	0,72	833,54	2		317	
Yliopisto 4	2,09	0,74	974,3	2		138	
Yliopisto 5	1,81	0,701	803,69	2		284	
Yliopisto 6	1,89	0,661	859,84	2		206	
Yliopisto 7	2,04	0,759	943,53	2		295	
Yliopisto 8	1,89	0,753	849,85	2		141	

Kysymyksen “Opetus oli mielestäni pääosin laadukasta” (taulukko 5) osalta tulokset ovat tilastollisesti erittäin merkitsevät ( $p = 0,001$ ). Kysymyksen osalta kahden parhaimman tuloksen joukossa ovat Yliopisto 5 (ka = 1,81, M.R. = 803,69) ja Yliopisto 3 (ka = 1,86 ja M.R. = 833,54). Kahden heikoimman tuloksen joukossa ovat Yliopisto 4 (ka = 2,09 ja M.R. = 974,3) ja Yliopisto 7 (ka = 2,04 ja M.R. = 943,53). Kaikkien yliopistojen tulosten keskiarvo on 1,93 ja järjestyslukujen keskiarvo on 877,95.

**Taulukko 6.** Yliopistojen vertailu kuudennen rahoituskysymyksen osalta. Lähde: *Suomen yliopistot UNIFI ry ja CHE Consult GmbH, Kandipalaute 2013 (FSD2974), Kandipalaute 2015 (FSD3135)*

	<i>Keskiarvo</i>	<i>Keskiahjonta</i>	<i>M.R.</i>	<i>Mediaani</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>Test Statistic</i>
<b>Olen tyytyväinen käytettyihin opetusmenetelmiin.</b>					0,002	1738	22,566
Yliopisto 1	2,22	0,746	916,17	2		251	
Yliopisto 2	2,25	0,718	939,97	2		106	
Yliopisto 3	2,06	0,733	814,4	2		317	
Yliopisto 4	2,29	0,785	956,85	2		138	
Yliopisto 5	2,05	0,661	811,4	2		283	
Yliopisto 6	2,14	0,65	863,81	2		205	
Yliopisto 7	2,2	0,726	901,47	2		297	
Yliopisto 8	2,08	0,718	829,39	2		141	

Taulukossa 6 esitetään yliopistoittain tulokset kysymykseen “Olen tyytyväinen käytettyihin opetusmenetelmiin”, jonka osalta tulokset ovat tilastollisesti merkitseviä, sillä  $p = 0,002$ . Tuloksista voidaan havaita, että kahden parhaimman tuloksen joukossa ovat Yliopisto 5 (ka = 2,05, M.R. = 811,4) ja Yliopisto 3 (ka = 2,06 ja M.R. = 814,4). Kahden heikoimman tuloksen joukossa ovat Yliopisto 4 (ka = 2,239, M.R. = 956,85) ja Yliopisto 2 (ka = 2,25, M.R. = 939,97). Kaikkien yliopistojen tulosten keskiarvo on 2,16 ja järjestyslukujen keskiarvo on 879,18.

**Taulukko 7.** Yliopistojen vertailu seitsemännen rahoituskysymyksen osalta. Lähde: *Suomen yliopistot UNIFI ry ja CHE Consult GmbH, Kandipalaute 2013 (FSD2974), Kandipalaute 2015 (FSD3135)*

	<i>Keskiarvo</i>	<i>Keskihajonta</i>	<i>M.R</i>	<i>Mediaani</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>Test Statistic</i>	
<b>Tarjolla on ollut riittävästi ohjausta kandidaatin tutkielman laatimiseen/opinnäytteen tekemiseen</b>						0	1717	80,524
Yliopisto 1	2,37	1,212	836,63	2		249		
Yliopisto 2	2,61	1,246	937,59	3		106		
Yliopisto 3	2,28	1,237	785,5	2		313		
Yliopisto 4	3,02	1,117	1122,03	3		138		
Yliopisto 5	2,7	1,312	960,16	3		279		
Yliopisto 6	2,25	1,209	778,25	2		204		
Yliopisto 7	2,21	1,075	773,04	2		294		
Yliopisto 8	2,34	1,011	840,15	2		134		

Kysymyksen “Tarjolla on ollut riittävästi ohjausta kandidaatin tutkielman laatimiseen/opinnäytteen tekemiseen” (taulukko 7) osalta tulokset ovat erittäin merkitseviä, sillä  $p = 0$ . Kysymyksen osalta kahden parhaimman tuloksen joukossa ovat Yliopisto 7 (ka = 2,21, M.R. = 773, 04) ja Yliopisto 6 (ka = 2,21, M.R. = 778,25). Kahden heikoimman tuloksen joukossa ovat Yliopisto 4 (ka = 3,02, M.R. = 1122,03) ja Yliopisto 5 (ka = 2,7, M.R. = 960,16). Kaikkien yliopistojen tulosten keskiarvo on 2,47 ja järjestyslukujen keskiarvo on 879,17. Kysymyksen osalta huomioitavaa on, että kolmen yliopiston (Yliopisto 2, Yliopisto 4 ja Yliopisto 5) mediaani on 3, muilla yliopistoilla mediaani on 2.

**Taulukko 8.** Yliopistojen vertailu kahdeksannen rahoituskysymyksen osalta. Lähde: *Suomen yliopistot UNIFI ry ja CHE Consult GmbH, Kandipalaute 2013 (FSD2974), Kandipalaute 2015 (FSD3135)*

	<i>Keskiarvo</i>	<i>Keskihajonta</i>	<i>M.R</i>	<i>Mediaani</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>Test Statistic</i>	
<b>Tarjolla on ollut riittävästi ohjausta opintojen suunnitteluun.</b>						0,005	1712	20,314
Yliopisto 1	2,02	1,169	787,27	2		247		
Yliopisto 2	2,11	1,019	851,16	2		103		
Yliopisto 3	2,11	1,05	851,58	2		315		
Yliopisto 4	2,44	1,232	968,73	2		138		
Yliopisto 5	2,32	1,286	906,92	2		280		
Yliopisto 6	2,25	1,189	888,95	2		203		
Yliopisto 7	2,11	1,224	820,39	2		289		
Yliopisto 8	2,09	1,216	808,65	2		137		

Taulukossa 8 esitetään yliopistoittain tulokset kysymykseen “Tarjolla on ollut riittävästi ohjausta opintojen suunnitteluun”. Kysymyksen kohdalla  $p = 0,005$ , joten tulokset ovat tilastollisesti merkitseviä. Tuloksista voidaan havaita, että kahden parhaimman tuloksen joukossa ovat Yliopisto 8 (ka = 2,09, M.R. = 808,65) ja Yliopisto 2 (ka = 2,11, M.R. = 851,16). Kahden heikoimman tuloksen joukossa ovat Yliopisto 4 (ka = 2,44, M.R. = 968,73) ja Yliopisto 5 (ka = 2,32, M.R. 906,92). Kaikkien yliopistojen tulosten keskiarvo on 2,18 ja järjestyslukujen keskiarvo on 860,46.

**Taulukko 9.** Yliopistojen vertailu yhdeksännen rahoituskysymyksen osalta. Lähde: *Suomen yliopistot UNIFI ry ja CHE Consult GmbH, Kandipalaute 2013 (FSD2974), Kandipalaute 2015 (FSD3135)*

	<i>Keskiarvo</i>	<i>Keskihajonta</i>	<i>M.R.</i>	<i>Medianni</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>Test Statistic</i>
<b>Miten helppoa tai vaikeaa on ollut löytää opintoihisi liittyvää tietoa ja tukea?</b>						0	1724
Yliopisto 1	2,19	0,855	834,23	2		251	44,339
Yliopisto 2	2,09	0,667	817,2	2		105	
Yliopisto 3	2,09	0,713	793,36	2		312	
Yliopisto 4	2,39	0,72	997,96	2		137	
Yliopisto 5	2,26	0,702	908,51	2		280	
Yliopisto 6	2,1	0,607	812	2		204	
Yliopisto 7	2,2	0,794	850,06	2		297	
Yliopisto 8	2,43	0,888	978,3	2		138	

Kysymyksen “Miten helppoa tai vaikeaa on ollut löytää opintoihisi liittyvää tietoa ja tukea” (taulukko 9) osalta tulokset ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä, sillä  $p = 0$ . Kysymyksen kohdalla kahden parhaimman tuloksen joukossa ovat Yliopisto 3 (ka = 2,09, M.R. = 793,36) ja Yliopisto 2 (ka = 2,09, M.R. = 817,2). Kahden heikoimman tuloksen joukossa ovat Yliopisto 8 (ka = 2,43, M.R. = 978,3) ja Yliopisto 4 (ka = 2,39, M.R. 997,96). Kaikkien yliopistojen tulosten keskiarvo on 2,22 ja järjestyslukujen keskiarvo on 873,95.

**Taulukko 10.** Yliopistojen vertailu kymmenen rahoituskysymyksen osalta. Lähde: *Suomen yliopistot UNIFI ry ja CHE Consult GmbH, Kandipalaute 2013 (FSD2974), Kandipalaute 2015 (FSD3135)*

	<i>Keskiarvo</i>	<i>Keskihajonta</i>	<i>M.R.</i>	<i>Mediaani</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>Test Statistic</i>	
<b>Ongelmatilanteissa olen tarvittaessa löytänyt henkilön, jolta olen voinut pyytää neuvoa.</b>						0	1667	65,525
Yliopisto 1	1,67	0,661	779,45	2		242		
Yliopisto 2	1,77	0,7	836,3	2		104		
Yliopisto 3	1,64	0,688	754,14	2		306		
Yliopisto 4	2,08	0,727	1021,23	2		132		
Yliopisto 5	2	0,797	963,74	2		264		
Yliopisto 6	1,67	0,661	776,29	2		197		
Yliopisto 7	1,72	0,675	805,48	2		287		
Yliopisto 8	1,79	0,832	819,1	2		135		

Taulukossa 10 esitetään yliopistoittain tulokset kysymykseen “Ongelmatilanteissa olen tarvittaessa löytänyt henkilön, jolta olen voinut pyytää neuvoa”. Tämän kysymyksen kohdalla tulokset ovat tilastollisesti erittäin merkitsevät, sillä  $p = 0$ . Tuloksista voidaan havaita, että parhaimman tuloksen joukossa ovat Yliopisto 3 (ka = 1,64, M.R. = 754,14) ja Yliopisto 6 (ka = 1,67, M.R. = 776,29). Kahden heikoimman tuloksen joukossa Yliopisto 4 (ka = 2,08, M.R. = 1021,23) ja Yliopisto 5 (ka = 2, M.R. = 963,74). Kaikkien yliopistojen tulosten keskiarvo on 1,79 ja järjestyslukujen keskiarvo on 844,47.

**Taulukko 11.** Yliopistojen vertailu yhdenentoista rahoituskysymyksen osalta. Lähde: *Suomen yliopistot UNIFI ry ja CHE Consult GmbH, Kandipalaute 2013 (FSD2974), Kandipalaute 2015 (FSD3135)*

	<i>Keskiarvo</i>	<i>Keskihajonta</i>	<i>M.R.</i>	<i>Mediaani</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>Test Statistic</i>	
<b>Olen ollut tyytyväinen opinto-ohjelmani tarjoamiin vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksiin.</b>						0,046	1161	14,287
Yliopisto 1	2,24	0,916	609,2	2		178		
Yliopisto 2	2,13	0,745	585,02	2		64		
Yliopisto 3	2,1	0,851	561,53	2		216		
Yliopisto 4	1,97	0,859	518,2	2		97		
Yliopisto 5	2,09	0,854	562,3	2		169		
Yliopisto 6	2,19	0,784	597,78	2		136		
Yliopisto 7	2,13	0,912	567,54	2		192		
Yliopisto 8	2,36	0,866	658,81	2		109		

Kysymyksen “Olen ollut tyytyväinen opinto-ohjelmani tarjoamiin vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksiin” (taulukko 11) osalta tulokset ovat tilastollisesti melkein merkitsevät, sillä  $p = 0,046$ . Kysymyksen kohdalla kahden parhaimman tuloksen joukossa ovat Yliopisto 4 (ka = 1,97, M.R. = 518,2) ja Yliopisto 5 (ka = 2,09, M.R. = 562,3). Kahden heikoimman tuloksen joukossa ovat Yliopisto 8 (ka = 2,36, M.R. = 658,81) ja Yliopisto 1 (ka = 2,24, M.R. = 609,2). Kaikkien yliopistojen tulosten keskiarvo on 2,15 ja järjestyslukujen keskiarvo 582,55. Tämän kysymyksen vastaajien määrä  $N = 1161$ , mikä on merkittävästi pienempi kuin muiden rahoituskysymysten vastaajamäärä.

**Taulukko 12.** Yliopistojen vertailu kahdenentoista rahoituskysymyksen osalta. Lähde: *Suomen yliopistot UNIFI ry ja CHE Consult GmbH, Kandipalaute 2013 (FSD2974), Kandipalaute 2015 (FSD3135)*

	<i>Keskiarvo</i>	<i>Keskiahajonta</i>	<i>M.R.</i>	<i>Mediaani</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>Test Statistic</i>
<b>Olen ollut tyytyväinen vuorovaikutukseeni opetushenkilökunnan kanssa.</b>						0	1677
Yliopisto 1	1,89	0,698	839,51	2		245	
Yliopisto 2	2	0,775	899,71	2		101	
Yliopisto 3	1,75	0,715	750,14	2		303	
Yliopisto 4	2,14	0,821	976,04	2		132	
Yliopisto 5	1,97	0,76	884,37	2		274	
Yliopisto 6	1,86	0,658	826,65	2		200	
Yliopisto 7	1,82	0,689	796,26	2		289	
Yliopisto 8	1,97	0,778	876,34	2		133	

Taulukossa 12 esitetään yliopistoittain tulokset kysymykseen “Olen ollut tyytyväinen vuorovaikutukseeni opetushenkilökunnan kanssa”. Tämän kysymyksen kohdalla  $p = 0$ , mikä tarkoittaa, että tulokset ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Tuloksista voidaan havaita, että parhaimman tuloksen joukossa ovat Yliopisto 3 (ka = 1,75, M.R. 750,14) ja Yliopisto 7 (ka = 1,82, M.R. = 796,26). Kahden heikoimman tuloksen joukossa ovat Yliopisto 4 (ka = 2,14, M.R. 976,04) ja Yliopisto 2 (ka = 2,0, M.R. = 899,71). Kaikkien yliopistojen tulosten keskiarvo on 1,93 ja järjestyslukujen keskiarvo on 856,13.

**Taulukko 13.** Yliopistojen vertailu kolmannentoista rahoituskysymyksen osalta. Lähde: *Suomen yliopistot UNIFI ry ja CHE Consult GmbH, Kandipalaute 2013 (FSD2974), Kandipalaute 2015 (FSD3135)*

	<i>Keskiarvo</i>	<i>Keskihajonta</i>	<i>M.R</i>	<i>Medianni</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>Test Statistic</i>
<b>Opettajalta saamani palaute on auttanut minua opinnoissani.</b>					0,031	1581	15,443
Yliopisto 1	2,11	0,863	772,52	2		235	
Yliopisto 2	2,11	0,875	769,65	2		100	
Yliopisto 3	2,12	0,922	771,98	2		293	
Yliopisto 4	2,38	0,977	891,24	2		121	
Yliopisto 5	2,29	0,954	845,99	2		251	
Yliopisto 6	2,06	0,85	746,67	2		187	
Yliopisto 7	2,08	0,867	762,42	2		271	
Yliopisto 8	2,16	0,783	808,5	2		123	

Kysymyksen “Opettajalta saamani palaute on auttanut minua opinnoissani” (taulukko 13) osalta tulokset ovat tilastollisesti melkein merkitseviä, sillä  $p = 0,031$ . Kysymyksen kohdalla kahden parhaimman tuloksen joukossa ovat Yliopisto 6 (ka=2,06, M.R. = 746,67) ja Yliopisto 7 (ka = 2,08, M.R. = 762,42). Kahden heikoimman tuloksen joukossa ovat Yliopisto 4 (ka = 2,38, M.R. = 891,24) ja Yliopisto 5 (ka = 2,29, M.R. 845,99). Kaikkien yliopistojen tulosten keskiarvo on 2,16 ja järjestyslukujen keskiarvo on 796,12.

## 9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa esitellään vastauksia tutkimuskysymyksiin kyselyn ja kandipalautteaineiston tulosten perusteella sekä tutkimuskirjallisuuteen nojautuen. Tutkimustuloksia arvioidaan kriittisesti ja tulosten pohjalta nostetaan esiin kommentteja.

UNIFI:n mukaan kandipalautetuloksia hyödynnetään yliopistojen koulutuksen kehittämisessä. Lisäksi kandipalautte on osa rahoitusmallia ja siten kytkeytyy yliopistojen tulosohjaukseen. (Suomen yliopistot UNIFI ry, 2017.) Vaikka opiskelijapalautteiden avulla saadaan kerättyä tärkeää tietoa, jolla voi esimerkiksi kehittää opetusta, täytyy huomioida, että laadunvarmistus on muutakin kuin opiskelijoiden antama palaute (Leckey & Neill, 2011, 25). Kuten Ramsden (1992) kirjoittaa, laadun arvioinnin tulisi sisältää opiskelijapalautteen lisäksi esimerkiksi opiskelijoiden saavutusten seurannan ja henkilökunnan arvioinnin (s. 219). Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut tutkia, mikä merkitys kandipalautteella on kasvatustalouden koulutuksen kehittämisessä.

Tutkimuksen tulosten mukaan rahoituskysymyksistä seitsemässä kandidaattien vastaukset ovat muuttuneet positiivisemmiksi vuonna 2015 kuin 2013 (keskiarvojen muutos vuodesta 2013 vuoteen 2015 on 0,18 yksikköä ja järjestyslukujen keskiarvojen muutos on ollut 94,02 yksikköä). On kuitenkin huomioitavaa, ettei muutos ole ollut suuri, mikä tarkoittaa, että sekä vuonna 2013 että vuonna 2015 opiskelijat ovat vastanneet kyselyyn melko yhteneväisesti. Täytyy huomioida, että vastaajien lukumäärä vuonna 2013 on merkittävästi pienempi kuin vuonna 2015. Vuonna 2013 vastaajia on ollut keskimäärin 352/kysymys ja vuonna 2015 on ollut noin 1312. (Suomen yliopistot UNIFI ry & CHE Consult GmbH, 2013, 2015.) Vuonna 2013 kysely järjestettiin pilottiversiona, eivätkä yliopistot olleet vielä ehtineet markkinoida kyselyä siinä määrin kuin vuonna 2015. Vuonna 2015 kysely oli siirtynyt myös jatkuvasti auki olevaksi, kun taas vuonna 2013 se järjestettiin kampanjamuotoisesti. Lisäksi täytyy pohtia, onko vuosien 2013 ja 2015 välinen aikaväli tarpeeksi pitkä, jotta voitaisiin havaita todellisia eroja kandipalautetulosten välillä ja sitä onko mahdollisilla kehittämistoimenpiteillä ehtinyt olla merkitystä.

Suurin positiivinen kehitys on tapahtunut *“Tarjolla on ollut riittävästi ohjausta opintojen suunnitteluun”* -kysymyksen osalta, jossa keskiarvon muutos on ollut 0,53 yksikköä ja järjestyslukujen keskiarvon muutos 206,15 yksikköä. Täten voi todeta, että kasvatusalan opiskelijat ovat vuonna 2015 olleet tyytyväisempiä opintojen suunnittelun ohjaukseen kuin vuonna 2013. (Suomen yliopistot UNIFI ry & CHE Consult GmbH, 2013, 2015.) Kuten Hauschildt, Gwosć, Netz ja Mishra (2015) toteavat, korkeakouluopiskelijoiden erityistarpeiden ymmärtäminen auttaa korkeakoulupedagogiikan kehittämisessä (s.9). Tämän tutkimuksen kyselyyn vastaajat ovat nostaneet ohjauksen kehittämisen yhdeksi kehittämistoimenpiteeksi, johon kandipalautetulokset ja niistä tehdyt huomiot ovat johtaneet.

Vaikka ohjaus on nostettu kyselyn vastaajien toimesta yhdeksi kehittämisen kohteeksi, tyytyväisyys kandidaatintöiden sekä opinnäytetöiden ohjaukseen on heikentynyt vuodesta 2013 vuoteen 2015. Lisäksi tämä rahoituskysymys on saanut heikommät tulokset kaikista rahoituskysymyksistä, mikä tarkoittaa, että ympäri Suomen kasvatusalan opiskelijat ovat tyytymättömiä juuri kandidaatintöiden sekä opinnäytetöiden ohjaukseen. (Suomen yliopistot UNIFI ry & CHE Consult GmbH, 2013, 2015.) Kyselyn perusteella jopa 50% ei osannut sanoa, mihin toimenpiteisiin kandipalautetulokset ovat johtaneet tai mainitsivat, ettei tulokset ole johtaneet mihinkään toimeenpiteisiin. Yliopisto2, yliopisto4 ja yliopisto5 ovat saaneet heikoimman kandipalautetuloksen kandidaattitutkielman ohjauksesta (7. rahoituskysymys) (Suomen yliopistot UNIFI ry & CHE Consult GmbH, 2013, 2015). Näiden kolmen yliopiston kasvatusalojen koulutuksesta vastaavat henkilöt eivät maininneet opinnäytetöiden ohjausta yhdeksi kehittämistoimenpiteeksi tai eivät osanneet mainita kehittämistoimenpiteitä ollenkaan. Vastauksissa kehittämistoimenpiteiden konkreettisuus jäi puuttumaan.

Toinen rahoituskysymys, jonka tulokset ovat heikommät vuonna 2015 kuin vuonna 2013 on *“Miten helppoa tai vaikeaa on ollut löytää opintoihisi liittyvää tietoa ja tukea”* (rahoituskysymys 9) (Suomen yliopistot UNIFI ry & CHE Consult GmbH, 2013, 2015). Kyselyn vastaajista kuusi henkilöä on maininnut kehittämistoimenpiteiksi ohjauksen, kaksi hyvinvoinnin ja yksi vuorovaikutuksen. Siitä huolimatta, tämän kysymyksen osalta tulokset ovat heikentyneet. Kuitenkin tulokset kysymykseen opintojen suunnittelun ohjauksesta ovat parantuneet, mikä osoittaa ristiriitaa siitä, kuinka paljon ohjaukseen on kiinnitetty huomio-

ta. Vertaillen näitä kahta rahoituskysymystä voi kuitenkin huomata, että kysymys *“Tarjolla on ollut riittävästi ohjausta opintojen suunnitteluun”* on konkreettinen ja yksiselitteinen, kun taas kysymys *“Miten helppoa tai vaikeaa on ollut löytää opintoihisi liittyvää tietoa ja tukea”* on monitulkintainen. Opiskelija voi tulkita opintoihin liittyvät tiedon ja tuen useammalla eri tavalla. Kysymyksen tulkinnallisuus voi aiheuttaa virheitä tutkimustuloksiin (Valli, 2001, 100).

Rahoituskysymykseen *“Olen ollut tyytyväinen opinto-ohjelmani tarjoamiin vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksiin”* vastaajien lukumäärä on ollut molempina vuosina merkittävästi muita kysymyksiä matalampi (Suomen yliopistot UNIFI ry & CHE Consult GmbH, 2013, 2015). Täten oletuksena on, että monet vastaajista eivät pystyneet arvioimaan tätä väittämää, sillä kuten aiemmin on mainittu, tuloksien analyysivaiheessa ei ole huomioitu vaihtoehtoa en osaa arvioida tätä väittämää. Jälleen kysymyksen voi ymmärtää useammalla eri tavalla: vaikutus- ja osallistumismahdollisuus voi jollekin tarkoittaa ainoastaan järjestötoimintaan osallistumista, kun toiselle se voi tarkoittaa matalimmillaan kurssipalautteen antamista tai keskustelua tiedekunnan henkilökunnan kanssa. Kysymyksen matala vastausaktiivisuus viittaisi kuitenkin siihen, että vaikutus- ja osallistumismahdollisuudet ymmärretään kapeasti.

Tutkimuksen tulokset ovat osoittaneet, että eri yliopistojen välillä ei voida huomata suuria eroja kandipalautetuloksissa. Kuitenkin kandipalautekyselyn rahoituskysymyksiin ovat vastanneet heikoiten opiskelijat yliopistosta 4. Yliopisto on ollut kahden heikomman kandipalautetuloksen joukossa kymmenen rahoituskysymyksen kohdalla. Sama yliopisto on saanut parhaimman tai toiseksi parhaimman kandipalautetuloksen yhden rahoituskysymyksen kohdalla. Yliopisto 6 on ollut kahden parhaimman kandipalautetuloksen joukossa kuuden rahoituskysymyksen kohdalla, muttei kertaakaan kahden heikomman kandipalautetuloksen joukossa. (Suomen yliopistot UNIFI ry & CHE Consult GmbH, 2013, 2015.) Vastuuhenkilöille lähetetyn kyselyn perusteella yliopistossa 4 ei tehdä selkeitä kehittämistoimenpiteitä kandipalautetulosten perusteella. Lisäksi yliopiston henkilöiden vastaukset ovat olleet lyhyitä ja jokseenkin hapuilevia. Kyseisen yliopiston eräs vastaaja oli myös maininnut, että opettajien kyky vastaanottaa ja käsitellä palautetta voisi olla parempi. Tutkimuskirjallisuuden mukaan henkilöstö voi kokea laatujärjestelmät monimutkaisiksi, jos laadun-

varmistusta ei johdeta. Tällöin henkilöstö voi kyynistyä laadunvarmistusta ja palautekulttuuria kohtaan. (Jones & Darshi de Saram, 2005, 47-51.) Yliopisto 6:n vastuuhenkilöt olivat vastanneet kyselyyn tarkasti ja selkeästi. Vastauksissa kerrottiin selkeät tahot palautteiden käsittelemiseen, ja määriteltiin kehittämiskohteet sekä -toimenpiteet. Myös palautekulttuuri nähtiin positiivisena asiana, opiskelijapalautetta pidettiin tärkeänä ja palautteen kerrottiin vaikuttavan opetuksen kehittämiseen.

Vastuuhenkilöille toteutetun kyselyn perusteella opiskelijapalautte on laadunvarmistamisen pääkeino ja kandipalautte nähdään osana laadunvarmistusjärjestelmää. Vastajat ovat kuvanneet yksikköidensä palautekulttuuria sekä positiivisesti että negatiivisesti. Osa vastaajista pitää kandipalautteen vertailtuvuuden hyötynä ja toiset taas ajattelevat sitä haittana ja yliopistojen välisen kilpailun lisääntymisenä. Harvey (2011) on kirjoittanut, että usein valtakunnalliset palautteet eivät ole korjanneet olemassa olevia ongelmakohtia vaan olleet lähinnä tuottamassa sellaista aineistoa, jolla korkeakouluja on voitu vertailla (s. 9). Vaikka Suomessa yliopistot saavat itse määrittää oman laatujärjestelmänsä ja toiminnan kriteerinsä, toimintaa ohjailee tulosohejaus yliopistojen rahoitusmallin kautta ja yliopistojen ja ministeriön väliset tulossopimusneuvottelut (Ursin, 2007, 21). Yliopistojen laadun, vaikuttavuuden ja tuloksellisuuden mittaaminen rahoitusmallin kautta lisää yliopistojen välistä vertailua ja kilpailua (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016:30, 33).

Suomessa valtion rahoitusta jaetaan kandipalautteen perusteella siten, kuinka moni opiskelija on vastannut kyselyyn. Lisäksi siihen vaikuttavat kyselyn 13 rahoituskysymystä ja niiden vastauksista saadut yhteispistemäärät. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 7.) Täten myös määrälliset tekijät eli vastausprosentti vaikuttavat yliopistojen rahoitukseen. Kyselyn perusteella 15 vastaajaa (93,75%) kertoo, että yliopistot käyttävät jonkinlaista kannustinta kandipalautekyselyn vastausprosentin korottamiseksi. Lisäksi kolme vastaajaa (18,75%) mainitsee, että he kiinnittävät huomiota vastausprosentin suuruuteen kandipalautetuloksia tarkastellessa. Vastajat mainitsivat myös, ettei kandipalautte mittaa oikeita asioita ja keskittyy liian paljon määrällisiin tekijöihin laadullisen tiedon sijasta. Aarnio (2014) kirjoit- taakin, että jos rahoitusmallissa keskitytään liiaksi vastausprosentin suuruuteen, ei varsinaisesti voida enää puhua laatuun perustuvasta mittarista (s. 6). Kuitenkin juuri laadullinen tieto olisi relevantti koulutuksen kehittämisen näkökulmasta. Harveyn (2011) mielestä eri-

laiset opiskelijakyselyt eivät yleisesti ottaen ole paras tapa kerätä palautetta, sillä usein kyselyt ovat epäsuoria, ne eivät anna kokonaista kuvaa opiskelijoiden elämäntilanteesta, eikä opiskelijoilta kysytä mielipiteitä kehittämisenäkökulmiin (s. 8). Täten voidaan todeta, että osa kyselyyn vastaajista ei pidä kandipalautetta kovin hyvänä laadunvarmistuskeinona, jonka avulla yliopiston toimintaa olisi mahdollista kehittää. Osa tyytymättömyydestä voi johtua siitä, että kandipalautteen sisältöihin vaikuttaminen koetaan hankalaksi.

Vastaajat näkivät kandipalautteen myös positiivisena palautteenkeruutapana. Vastaajat mainitsivat, että kandipalautte on systemaattinen, yhdenvertainen ja hyvä kehittämisväline. Nämä vastaajat mainitsivat myös kehittämiskohteita sekä -toimenpiteitä, joihin kandipalautetulokset ovat johtaneet. Kuitenkin vain neljä vastaajaa (25%) mainitsi, että kandipalautetuloksista viestitään jossain avoimessa tilaisuudessa, johon voi osallistua henkilökunta ja opiskelijat. Kun peilataan kyselyn vastauksia PDCA-sykliin ja aikaisempiin tutkimustuloksiin voidaan huomata, että kandipalautetulosten osalta toimenpiteet ja niistä viestiminen jäävät vajaiksi ja jäsentymättömiksi. Harvey (2003) kirjoittaa, että opiskelijapalautetta tulisi integroida osaksi normaalia toimintaa ja toiminnan kehittämistä analysoinnin, raportoinnin, toimenpiteiden ja vastapalautteen myötä (s.4). Tutkimuskirjallisuuden perusteella pelkkä palautteen kerääminen ei hyödytä organisaatiota, vaan palautteen tulee johtaa konkreettisiin toimenpiteisiin sekä niistä viestimiseen.

Kyselyn tuloksia tarkastellessa huomio kiinnittyi kahden kysymyksen vastauksiin. Nämä kysymykset ovat *“Onko vuosien 2013 ja 2015 kandipalautetulosten käsittelyssä eroja? Jos on, niin mitä?”* ja *“Mitä kysymyksiä kandipalautteesta käsittelette (kysely kokonaisuudessaan vai tietyt kysymykset)?”* Ensimmäiseen kysymykseen seitsemän vastaajaa (43,75%) vastaa, että kandipalautetta on käsitelty samalla tavalla molempina vuosina. Vastaajista kuusi (37,5%) ei osaa vastata kysymykseen ja loput kolme (18,75%) ei vastaa kysymykseen suoraan. Kuitenkin kandipalautekoordinaattoreilta saamien tietojen mukaan osassa yliopistoja vuoden 2013 osalta kandipalautetuloksista ei ole erotettavissa koulutusohjelmia, kun taas vuonna 2015 erottelu on tehty. Tämä tarkoittaa sitä, että kandipalautetta olisi käsitelty eri tavalla vuonna 2013 kuin vuonna 2015. Toisen kysymyksen osalta kolme vastaajaa (18,75%) sanoo, että kyselystä tarkastellaan vain tietyn osan kysymyksistä, kaksi vastaajaa (12,5%) vastaa ettei osaa vastata kysymykseen ja 8 vastaajaa (50%) kertoo, että ky-

sely tarkastellaan kokonaisuudessaan. Kolme vastaajaa (18,75%) kertoo, että kyselyn tuloksista tarkastellaan kokonaiskuvaa, mutta tietyille kysymyksille annetaan enemmän painoarvoa. Tutkijat jäivät pohtimaan, voiko näin todellisuudessa kuitenkaan olla, sillä kandipalautekysely on pitkä ja sen käsittelyyn kokonaisuudessaan kysymys kysymykseltään kuluisi todella pitkä aika. Tutkijat ovatkin sitä mieltä, että yksikköjen kannalta relevantimpaa on ottaa painotuksia esimerkiksi oman yliopiston koulutuksen liittyvien strategisten kärkein mukaisesti ja käsitellä tarkemmin vain niihin liittyviä kysymyksiä kandipalautetuloksista.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan esittää seuraavat keskeisimmät johtopäätökset:

1. Vuodesta 2013 vuoteen 2015 on tapahtunut kehitystä positiivisempaan suuntaan, mutta muutos on ollut pientä.
2. Yliopistojen välillä ei ole suuria eroja. Opiskelijoiden vastausten perusteella on kuitenkin tunnistettavissa eniten heikkoja ja eniten parhaita vastauksia saaneet kaksi yliopistoa.
3. Kandipalautetulosten perusteella tehdyt kehittämistoimenpiteet ja niistä viestiminen jäävät vajaiksi ja jäsentymättömiksi.
4. Kandipalaute on osa yliopistojen laadunvarmistusjärjestelmää, mutta jäsentymättömien kehittämistoimenpiteiden myötä kandipalautteella ei ole merkittävää vaikutusta kasvatustalouden koulutuksen kehittämisessä.

## 10 TUTIMUKSEN LUOTETTAVUUS, YLEISTETTÄVYYS JA EETTISYYS

Tutkimuksen luotettavuustarkastelussa huomioidaan realibiliteetti ja validiteetti. Realibiliteetti tarkoittaa tutkimustulosten toistettavuutta eri tutkimuskerroilla. Tämä voidaan todeta esimerkiksi siten, että useampi arvioija päätyy samanlaiseen tulokseen tai samaa ilmiötä tutkittaessa eri kerroilla päädytään samaan tulokseen. Puhuttaessa tutkimuksen validiteetista viitataan siihen, mittaako tutkimus sitä, mitä sen piti mitata. Tällä tarkoitetaan sitä, käytetäänkö tutkimuksessa sellaisia mittareita ja menetelmiä, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2000, 213.)

Kandipalauteaineiston suhteen toistettavuus varmistuu sillä, että vuoden 2013 ja 2015 kandipalautetulokset ovat jo olemassa ja hyödynnettävissä AILA-tietoarkistosta. Tutkimuksessa näitä tuloksia vain kootaan ja vertaillaan keskenään Mann-Whitney *U*-testin sekä Kruskal-Wallis *H*-testin avulla. Kyselyn suhteen realibiliteetti on varmistettu siten, että kaikki vastaukset käsitellään samanarvoisina. Kyselyaineiston osalta toistettavuus on varmistettu kiinnittämällä huomiota aineiston huolelliseen analyysiin ja raportointiin. Kuitenkin laadullisen aineiston suhteen on haastavaa toistaa tutkimus täysin samalla tavalla, sillä aineistoon vaikuttaa aina se, että kohteena on ihminen, jonka motiivit, päämäärät ja asenteet tietystä ajassa vaikuttavat tutkimustuloksiin (Metsämuuronen, 2005, 26). Laadullisessa tutkimuksessa onkin kritisoitu realibiliteetin ja validiteetin käyttöä ja ehdotettu niiden hylkäämistä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 136-137; Virtanen, 2011, 203).

Validiteetti varmistetaan kiinnittämällä huomio käytettyihin mittareihin ja menetelmiin. Kyselyn kohderyhmä on pyritty valitsemaan tutkimuskysymyksiä ajatellen: ketkä osaavat parhaiten vastata miten kandipalautetta hyödynnetään kasvatustieteiden koulutuksen kehittämisessä. Kyselyä on analysoitu sisällönanalyysia käyttäen, jolloin pyritään mahdollisimman objektiiviseen ja systemaattiseen analyysiin, jolla luodaan yleistä kuvaa siitä, miten Suomen yliopistoissa kandipalautetta hyödynnetään kasvatustieteiden koulutuksen kehittämisessä. Kyselyä lähetettäessä huomioitiin, että tämän pro gradu –tutkielman ohjaaja toimii myös

koulutuksesta vastaavana dekaanina. Tulosten luotettavuuden säilyttämisesti kyselyä ei lähetetty pro gradun ohjaajalle, eikä hänellä ollut pääsyä kyselyn alkuperäisiin vastauksiin.

Valli (2001) on kirjoittanut, että kyselylomaketta luotaessa on tärkeää huolehtia kysymysten yksiselitteisyydestä sekä lomakkeen pituudesta (s. 100). Kyselyn kysymyksiä tarkasteltiin huolellisesti ennen kyselyn lähettämistä tutkimusjoukolle, mutta soittokierroksen aikana saatiin palautetta siitä, että kysely on liian pitkä ja kysymykset ovat vaikeita. Tästä nousee kysymys siitä, tulkitsivatko kaikki vastaajat kyselyn kysymyksiä samalla tavalla ja ovatko he ymmärtäneet, mitä kyselyssä kysyttiin? Lisäksi Valli (2001) huomauttaa, että mikäli kysymyksiä on liian paljon ja/tai kysely on liian pitkä, jättävät vastaajat helposti vastaamatta kyselyyn. Mikäli kyselyyn kuitenkin vastataan, vastaukset saattavat olla huolimattomia. (s.100.) Kyselyaineistoa analysoitaessa huomattiin, että pieni osa vastauksista oli selvästi kiireessä kirjoitettuja, eivätkä näin ollen olleet huolellisia. Tutkimuksen vastausprosentti jäi alhaiseksi. Tämä voi johtua paitsi kyselylomakkeen pituudesta ja tutkimusjoukon mainitsemasta kiireestä, mutta myös tutkimusaiheen hankaluudesta ja tulenarkuudesta. Eräs henkilö mainitsi soittokierroksen aikana, että näin vaikeaa aihetta ei kaksi opiskelijaa pysty tutkimaan luotettavasti vaan tutkimus pitäisi toteuttaa kokeneempien tutkijoiden toimesta.

Tutkimuksen aineistonkeruutavaksi valittiin kysely tiukan aikataulun ja vastaajien maantieteellisen sijoittumisen vuoksi. Soittokierroksen aikana kuitenkin eräs henkilö mainitsi, että tämän kaltaisessa tutkimuksessa haastattelu tai puhelinhaastattelu olisi ollut parempi aineistokeruumenetelmä kuin kysely. Mikäli tutkimuksen aineistonkeruu olisi toteutettu haastattelemalla, olisi vastausten laatu voinut parantua sen takia, että tutkija olisi voinut esittää tarkentavia kysymyksiä.

Tulosten luotettavuutta ja yleistettävyyttä tarkasteltaessa tulee huomioida, että kyselyn tuloksista puuttui yhden yliopiston vastaukset kokonaan ja otos muutamasta yliopistoista oli melko pieni. Kyselyn tuloksissa tulee myös huomioida, että vastaajista viisi on toiminut työssään alle vuoden tai vuoden. Lyhyt työsuhte voi selittää korkeahkoa "en osaa sanoa" -vastausten määrää sekä lyhyitä ja hapuilevia vastauksia. Lisäksi tässä tutkimuksessa tutkit-

tiin nimenomaan kasvatustieteiden koulutuksesta vastaavan henkilöstön (koulutuksesta vastaavat dekaanit ja koulutusohjelmien vastuuhenkilöt) kokemuksia kandidaalitutkimuksen käsittelyprosesseista. Olisivatko tulokset pysyneet samoina, jos kyselyn kysymyksiä esitettäisiin esimerkiksi yliopistojen hallintohenkilökunnalle tai opiskelijoille?

Tutkijoilla on vastuu tarkastella tutkimusaihettaan eettisestä näkökulmasta. Tutkijoiden tulee selkeyttää se, kenen ehdoilla tutkimusaihe on valittu ja miksi tutkimukseen ryhdytään. Jokaisella tieteenalalla ja myös ihmisellä on omaa arvolähtökohdat, ihmiskäsitykset ja toiminnan tavoitteet. Nämä ohjaavat tutkimuskohteen määrittymistä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 129-130.) Tutkijoilla on myös omat ennakkokäsityksensä, intressit, esitulkittavuus ja situaatio lähtee tutkimaan valitsemaansa kohdetta (Virtanen, 2011, 200). Tutkijat ovat pyrkineet tutkimussuunnitelmasta sekä valmiin tutkielman johdannosta lähtien oman tutkijaprofiilin kuvaamisessa avoimuuteen ja läpinäkyvyyteen, jotta lukija saa käsityksen tutkimuksen tekemisen lähtökohdista. Tämä läpinäkyvyys on pyritty tuomaan esille tutkimukseen osallistuville muun muassa lähettämällä kyselylomakkeen mukana tutkimussuunnitelma, jossa osallistujille on avattu tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit. Jokaisella osallistujalle osallistuminen tutkimukseen on ollut vapaaehtoista ja osallistujien ymmärrystä tutkimuksen merkityksestä ja tavoitteista on pyritty selvittämään tutkimussuunnitelman lisäksi toteutetulla soittokierroksella. Tutkijat ovat huolehtineet, että tutkimusaineistoa on säilytetty asianmukaisesti, eikä sitä ole luovutettu kolmansille osapuolille. Osallistujien anonymiteetistä on huolehdittu siten, että tutkimuksessa on käytetty yliopistojen kohdalla numerointia ja henkilöistä koodeja, ettei henkilöiden identiteetti paljastu.

## 11 POHDINTA

Johtopäätösten mukaan jäsentymättömien kehittämistoimenpiteiden myötä kandipalautteella ei ole merkittävää vaikutusta kasvatustieteiden koulutuksen kehittämisessä. Tässä luvussa mietitään keinoja, joilla kandipalautteesta saatua tietoa voidaan viedä paremmin käytäntöön. Lopuksi pohditaan kulunutta tutkimuksen teon prosessia sekä tarkastellaan erilaisia näkökulmia jatkotutkimukselle.

### 11.1 Kehittämistoimenpiteet kandipalautteen käytölle

Valtakunnallinen kandipalaute on otettu osaksi yliopistojen rahoitusmallia, sillä näkökulmalla, että sen on ajateltu olevan rahoitusmallissa laadullinen mittari (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014:7, 11). Korkeakoulutuksen laatu on kuitenkin hyvin monitahoinen käsite, kuten tutkimuksessa, muun muassa luvussa 4.2. laatu korkeakoulutuksessa, on osoitettu. Tutkimuksessa on pyritty selvittämään kandipalautteen merkitystä kasvatustieteiden koulutuksen kehittämisessä. Johtopäätösten mukaan kandipalautteella ei ole merkittävää vaikutusta kasvatustieteiden koulutuksen kehittämisessä jäsentymättömien kehittämistoimenpiteiden myötä. Kuitenkin Richardsonin (2005) mukaan hyvin toteutettu tutkintotason yksittäinen opiskelijakysely voi vaikuttaa koulutuksen arvioimiseen ja kehittämiseen (s. 404).

Richardson (2005) kirjoittaa muutamasta keskeisestä tekijästä, jotka korkeakoulujen tulisi prosesseissaan huomioida opiskelijapalautteen hyödyntämisessä. Näitä ovat muun muassa se, että korkeakoulujen koulutuksesta vastaavat tahot, kuten yksiköiden johtajat, opettajat ja hallinto henkilökunta, tarvitsevat riittävän ohjeistuksen opiskelijapalautteen avulla kerättävän tiedon hyödyntämisestä. Lisäksi palautteen hyödyntämiselle tulee asettaa riittävän hyvät kannustimet. Opiskelijapalautteen tulokset on syytä raportoida julkisesti, jotta opiskelijat saavat tiedon tulosten hyödyntämisestä koulutuksen kehittämisessä. Lisäksi korkeakoulujen näin toimiessa opiskelija saa tiedon siitä, että hänen palautteellaan on oikeasti merkitystä. (s. 408.) Tutkimuksen kyselyn mukaan kuusi (37,5%) vastaajaa mainitsee opiskelijat jollakin tavalla käsittelyn ja toimenpiteisiin liittyvässä viestinnässä. Näistä vastauksista neljässä (25%) mainitaan, että tuloksista viestitään myös julkisesti. Muuten vastauksissa korostuu henkilökunnalle viestiminen, erilaiset toimielimet sekä yliopistojen käytössä olevat intrat. Täten kyselyn vastausten perusteella Richardsonin (2005) mainitsema

julkinen viestiminen opiskelijoille palautteen tuloksista jää uupumaan useimmissa kasvatustalaa tarjoavissa yliopistoissa. Jos kandipalautetta käsiteltäisiin kaikissa yliopistoissa systemaattisesti jatkuvan toiminnan kehittämisen mallin mukaisesti (mm. Harvey, 2011; Ramsden, 1992; Richardson, 2005 ja Talvinen, 2012), luvussa 8 aiemmin esitetty kuvio kandipalautteen hyödyntämisestä kasvatustalaa koulutuksen kehittämisessä olisi ehjä.



**Kuvio 10.** Kandipalautteen hyödyntäminen tilanteessa, jossa palautteen käsittely viedään loppuun asti.

Lopuksi voidaan todeta, että kandipalautetta tulisi käsitellä osana yliopistojen laadunvarmistusjärjestelmää. Kuitenkin pelkkä opiskelijapalaute ei riitä yliopistojen koulutusten laadun arviointiin, vaan lisänä tulisi esimerkiksi opintojen sujuvuuden seuranta ja henkilökunnan arviointia (mm. Harvey, 2003; Ramsden, 1992; YOPALA, 2010). Kaikissa yliopistoissa eri palautteista saatuja tuloksia pitäisikin tarkastella suhteessa koko yliopiston palautekokonaisuuteen ja -järjestelmään. Mielenkiintoinen tarkastelun kohde on, tuottavatko eri palautteista saadut tulokset toisistaan poikkeavia, samansuuntaisia vai toisiaan täy-

dentäviä tuloksia. Kandipalautetta tulisi siis vertailla esimerkiksi kurssipalautteiden ja vuosipalautteiden kanssa.

## 11.2 Jatkotutkimus ja loppusanat

Tässä tutkimuksessa on keskitytty käytännön kehittämistoimenpiteiden tarkastelemiseen, eikä tutkittu kyselymittaria tai kyselymittarin käytännön toteutusta. Tutkimuksessa kysely myös lähetettiin koulutuksesta vastaaville koulutusohjelmien vastuuhenkilöille ja varadekaaneille. Näkökulmaa kandipalautetulojen käsittelyprosessista ja prosessin avoimuudesta syventäisi, mikäli vastaavanlainen kysely lähetettäisiin opetushallinnossa työskenteleville sekä opiskelijoille. Lisäksi mikäli tutkimusta laajennettaisiin prosessien ja esimerkiksi yliopistojen hallinnon toimielinten pöytäkirjojen tarkastelemiseen, laajentaisi sekin tutkimuksen näkökulmaa. Jatkossa olisi myös hyvä tarkastella kandipalautetulojen vastausprosenttia, sillä se toisi esille sen, kuinka kattavasta otoksesta kunkin yliopiston kohdalla on kyse.

Yhtenä mielenkiintoisena tutkimuskohteena olisi myös suhtautuminen ja asenteet (opiskelijat ja/tai korkeakoulujen henkilöstö) erilaisia palautekyselyitä kohtaan, ja miten nämä vaikuttavat palautekulttuuriin sekä toiminnan kehittämiseen. Mielenkiintoisen tästä näkökulmasta tekee myös se, että kandipalautekysely on uudistunut vuodesta 2017 alkaen siten, että rahoituskysymykset ovat pysyneet samana, mutta muuten kyselyn pohjana käytetään Helsingin yliopistossa kehitettyä HowULearn-kyselyä (Suomen yliopistot UNIFI ry, 2017). Erityisenä tarkastelun kohteena tässä näkökulmassa voisi olla myös koulutuksen kehittämisen motiivit. Toisin sanoen olisi mielenkiintoista tarkastella kenen, keiden tai minkä toimesta (esim. opettaja, työryhmä, opiskelijapalaute) koulutuksen kehittämistoimenpiteet saavat alkunsa.

Kandipalautekysely lähetetään jo kandidaatin tutkinnon suorittaneelle opiskelijalle, jolla siis opinnot ovat edenneet jo merkittävään nivelvaiheeseen. Onko siis riittävä, että jo yhden tutkinnon suorittaneilta kysytään esimerkiksi, kuinka hyvin voi yliopistossaan? Tutkimuksen kyselyn mukaan monissa yliopistoissa kerätään kandipalautteen lisäksi palautetta ensimmäisen ja viidennen vuoden opiskelijoilta. Jatkossa olisi hyvä pohtia, voisiko ensimmäisen vuoden palautekysely olla myös valtakunnallinen. Tätä ajatusta tukee muun

muassa juuri julkaistu korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016, jossa nostetaan esille, että yli kolmannes opiskelijoista kokee runsaasti stressiä. Psykkiset ongelmat sekä opiskelu-uupumus ovat yleistyneet vuodesta 2000 alkaen. On tärkeää, että valtakunnallisissa palautekyselyissä kartoitetaan opiskelijoiden hyvinvointia ja peilataan sitä instituution tarjoamiin ohjaus- ja tukipalveluihin. Tästä syystä olisi hyvä lähteä kartoittamaan kysyntää yhteiselle valtakunnalliselle tutkimusperustaiselle 1. vuosikurssin opiskelijapalautteelle.

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut erittäin mielenkiintoinen, haasteellinen ja vaiherikas prosessi. Tutkielman tekijät ovat uppoutuneet korkeakoulutuksen laatuun, palauteprosesseihin ja opiskelijapalautteen vaikuttavuuteen, sillä aihe on koettu tärkeäksi ja erittäin ajankohtaiseksi. Aiheen ajankohtaisuutta kuvaa kandipalautteeseen liittyvä suhteellisen kiivas keskustelu muun muassa lehtien palstoilla. Kandipalautteen käyttöönottoa rahoitusmalli-indikaattorina on kritisoitu esimerkiksi siksi, että opiskelijoita pidetään huonoimpina koulutuksen laadun arvioijina tai siksi, ettei kandipalautteen mittaristoa pidetä oikeanlaisina. Aiheen ajankohtaisuus, kiivas keskustelu sekä se, ettei aihetta ole juurikaan tutkittu on toisaalta ruokkinut tutkijoiden kiinnostusta aihetta kohtaan, toisaalta se on aiheuttanut painetta tutkimuksen tekemiseen.

Tutkimuksen tekemistä on haastanut ensisijaisesti aiheen tuoreus: se, ettei aiheesta löydy juurikaan aiempaa tutkimusta. Lisäksi materiaalin ja tiedon saaminen osoittautui haasteelliseksi useamman asian suhteen, esimerkiksi vuoden 2015 kandipalauteaineiston osalta. Toisaalta aiheen tuoreus ja ajankohtaisuus on saanut tutkijat pohtimaan alati muun muassa jatkotutkimusmahdollisuuksia aiheen tiimoilta. Tutkielman tekijöiden alkuperäinen suunnitelma oli saada tutkielma valmiiksi jo vuoden 2016 loppuun mennessä. Aikataulu oli kunnianhimoinen ja siitä jouduttiin joustamaan loppujen lopuksi aika paljon materiaalin saamisen viivästymisen sekä molempien työnteon vuoksi. Tutkimusprosessi onkin ollut molemmille erittäin opettavainen niin joustavuuden kuin armollisuuden suhteen. Tutkimus ei varmasti olisi sujunut niin hyvin, mikäli tutkimuksen tekijät eivät olisi tunteneet toistensa työskentelytapoja aiemmin sekä saaneet ansiokasta tukea muun muassa ohjaajaltaan, yliopistonlehtori Peltoselta, puolisoiltaan ja Unifin asiantuntijoilta.

## LÄHTEET

A 24.3.1995/1320. Valtioneuvoston asetus korkeakoulujen arviointineuvostosta. Valtion säädöstietopankki Finlex. Lainattu 6.10.2016, saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19951320>

A 19.12.2013/1039. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta. Valtion säädöstietopankki Finlex. Lainattu 26.9. 2016, saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131039>

Aarnio L. (2014). Ammattikorkeakoulujen valmistumisvaiheen opiskelijapalautekysely. Ammattikorkeakoulutuksen laadun määrittelystä kyselymittarin arvioinnin kautta tulosten raportointiin: Kokemuksia AVOP-kyselyn kehitystyöstä 2012-2013. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö OTUS. Helsinki.

Ammattikorkeakoulujen valmistumisvaiheen opiskelijapalautekysely. (2016). Tietoa kyselystä. Lainattu 11.1.2017, saatavilla: <https://avop.fi/fi>

Biggs, J. & Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does. McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press 2007.

Bowden, J. & Marton, F. (1998). The University of Learning. Beyond quality and competence. London: Kogan Page Ltd.

Burns N. & Grove S. (1997). The Practice of nursing reasearch. Conduct, crittique & utilisation. Philadephia: W.B. Sauders Company.

Chalmers, D., Lee, K. & Walker, B. (2008). International and national quality teaching and learning performance models currently in use. Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education Ltd. Lainattu 26.10.2016, saatavilla: [http://www.web.uwa.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0008/1891664/International\\_and\\_national\\_indicators\\_and\\_outcomes\\_of\\_quality\\_teaching\\_and\\_learning.pdf](http://www.web.uwa.edu.au/_data/assets/pdf_file/0008/1891664/International_and_national_indicators_and_outcomes_of_quality_teaching_and_learning.pdf)

Creswell, J. & Plano, C. (2007). Designing and Conducting Mixed Methods Research. Sage.

Deming, W. (2016) PDSA cycle. Lainattu 15.4.2017, saatavilla: <https://deming.org/management-system/pdsacycle>

Harvey L. (2002). The end of quality. *Quality in Higher education* 8 (1), 5-22.

Harvey, L. (2003). Student Feedback. *Quality in Higher Education*, 9 (1), 3-20.

Harvey, L. (2011). The nexus of feedback and improvement. Teoksessa Sid Nari, C. & Mertova, P. (2011). Student feedback. The cornerstone to an effective quality assurance system in higher education. Woodhead Publishing Ltd 2010.

- Hauschildt, K., Gwosć, C., Netz, N., & Mishra, S. (2015). Social and economic conditions of student life in Europe. Synopsis of indicators. Eurostudent V 2012–2015. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hautamäki, A. & Stähle, P. (2012). Ristiriitainen tiedepolitiikkamme. Suuntana innovaatiot vai sivistys? Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Heikkilä, T. (2005). Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hirsjärvi, S., Hurme, H. (2001). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Ilieski, Z. & Leichsenring, H. (2015). Kandipalaute Survey of Graduates of 2014. Overview of the survey. CHE Consult.
- Jones, J. & Darshi de Saram, D. 2005 Academic staff views of quality systems for teaching and learning: A Hong Kong case study. *Quality in Higher Education 11 (1)*, 47-58
- Huusko, M. & Välimaa, J. (2005). Bolognan prosessi perusyksiköissä. Teoksessa Jakku-Sihvonen R. (toim.) (2005). Uudenlaisia maistereita: kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2015). Laadunvarmistuksen periaatteet ja suositukset eurooppalaisella korkeakoulutusalueella (ESG). Lainattu 5.10.2016, saatavilla: [http://karvi.fi/app/uploads/2014/10/ESG\\_Suomenkielinen-k%C3%A4%C3%A4nn%C3%B6s-ja-alkuper%C3%A4inen.pdf](http://karvi.fi/app/uploads/2014/10/ESG_Suomenkielinen-k%C3%A4%C3%A4nn%C3%B6s-ja-alkuper%C3%A4inen.pdf)
- Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. (2015). Korkeakoulujen laatujärjestelmien auditointikirja vuosiksi 2015-2018. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Karjalainen, A. (2005). Koulutuksen laatujärjestelmän perusteet. Oulun yliopisto. Lainattu 25.9.2016, saatavilla: [http://tievie oulu.fi/koulutusresurssit/artikkelit/karjalainen\\_laatuja\\_rjestelma.pdf](http://tievie oulu.fi/koulutusresurssit/artikkelit/karjalainen_laatuja_rjestelma.pdf)
- Kember, D., Leung, D., & Kwan, K.-P. (2002). Does the Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching? *Assessment and Evaluation in Higher Education 27 (5)*, 411-425.
- Kember, D. & Wong, A. (2000). Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching. *Higher Education 40 (1)*, 69-97.
- Knight, P. T. & Trowler, P. R. (2000). Editorial. *Quality in Higher Education 6 (2)*, 109-114.

Korkeakoulujen arviointineuvosto. (2007). Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi. Auditointikäsikirja vuosille 2008-2011. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2007. Lainattu 15.9.2016, saatavilla: [http://karvi.fi/app/uploads/2015/01/KKA\\_707.pdf](http://karvi.fi/app/uploads/2015/01/KKA_707.pdf)

Kunttu, K. (2007). Opiskeluyhteisön terveydeksi. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Laatu. (2016). Kotimaisten kielten keskus: Kielitoimiston sanakirja. Lainattu 5.10.2016, saatavilla <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>

Leckey, J. & Neill, N. (2001). Quantifying Quality: The importance of student feedback. *Quality in Higher Education* 7 (1), 19-32.

Lehikoinen, A. (2005). Eurooppalaiset koulutusmarkkinat akateemisen koulutuksen haasteena. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (2005). Uudenlaisia maistereita. Kasvatustalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Leichsenring, H. & Sippel, S. (2013). Kandipalaute Survey 2013/2. Test Results of QUEST Items. CHE Consult.

Lorenz, C. (2006). Will the universities survive the European Integration? Higher Education Policies in the EU and in the Netherlands before and after the Bologna Declaration. University of Amsterdam. Lainattu 17.10. 2016, saatavilla: [http://www.academia.edu/851309/Will\\_the\\_universities\\_survive\\_the\\_European\\_Integration\\_Higher\\_education\\_policies\\_in\\_the\\_EU\\_and\\_in\\_the\\_Netherlands\\_before\\_and\\_after\\_the\\_Bologna\\_Declaration](http://www.academia.edu/851309/Will_the_universities_survive_the_European_Integration_Higher_education_policies_in_the_EU_and_in_the_Netherlands_before_and_after_the_Bologna_Declaration)

Niinikoski, M-L., Lunabba, J., Raivio, T., Lehti, R. & Pessala, P. (2012). Yliopistolakiuudistuksen vaikutusten arviointi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012;21.

Niiniluoto, I. (1980). Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Keuruu: Otava.

Meklin, P. (2002). Valtiontalouden perusteet. Helsinki: Edita.

Metsämuuronen, J. (2005). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2011:26). Laadukas, kansainvälinen, profiloitunut ja vaikuttava yliopisto. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:26. Helsinki.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014:7). Vahvemmat kannusteet koulutuksen ja tutkimuksen laadun vahvistamiselle. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:7. Helsinki.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016a). Bolognan prosessi. Lainattu 21.9.2016, saatavilla: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016b). Koulutusjärjestelmä. Lainattu 17.10.2016, saatavilla: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=fi>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016:30). Yliopistolakiuudistuksen vaikutusten arviointi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:30. Helsinki.
- Opetusministeriö. (2005) Yliopistojen tutkinnot uudistuvat. Lainattu 16.9.2016, saatavilla: [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/yliopistojen\\_tutkinno uudistus/liitteet/tutkintouudistus\\_su.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/yliopistojen_tutkinno uudistus/liitteet/tutkintouudistus_su.pdf)
- Parpala, A. (2005). Laadunvarmistusta yliopisto-opetusta kehittävästä näkökulmasta. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (2005). Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Quality. (2016). English Oxford Living Dictionary. Lainattu 5.10.2016, saatavilla <https://en.oxforddictionaries.com/definition/quality>
- Rajavaara, M. (2006). Yhteiskuntaan vaikuttava kela: katsaus vaikuttavuuden käsitteisiin ja arviointiin. Helsinki: Kansaneläkelaitos.
- Ramsden, P. (1992). Learning to Teach in Higher Education. London: Routledge.
- Richardson, J. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 4 (30), 387–415
- Rinne, R., Kivirauma J. & Lehtinen, E. (2005). Johdatus kasvatustieteisiin. Porvoo: WSOY
- Saarinen, T. (2005). From sickness to sure and further: construction of 'quality' in finnish higher education policy from the 1960s to the era of the Bologna process. *Quality in Higher Education* 11 (1), 3-15
- Suomen yliopistot UNIFI ry (2016). Kandipalaute. Lainattu 15.9.2016, saatavilla: <http://www.unifi.fi/kandipalaute/>
- Suomen yliopistot UNIFI ry (2017). Kandipalaute. Lainattu 26.3.2017, saatavilla: <http://www.unifi.fi/kandipalaute/>
- Suomen yliopistot UNIFI ry & CHE Consult GmbH: Kandipalaute 2013 [sähköinen tietoaaineisto]. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [jakaja]. <http://www.fsd.uta.fi/fi/aineistot/luettelo/FSD2974/>
- Suomen yliopistot UNIFI ry & CHE Consult GmbH: Kandipalaute 2015 [sähköinen tietoaaineisto]. Versio 0.1 (2016-11-08). Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [jakaja]. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD3135>

Talvinen, K. (2012). *Enhancing Quality. Audits in Finnish Higher Education Institutions 2005–2012*. Helsinki: The Finnish Higher Education Evaluation Council 11:2012.

Tinto, V. (2012). *Leaving College. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Second Edition. Chicago: The University Chicago Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi

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

Valkonen, A. (2009). *Toimintainformaatio ammattikorkeakoulujen ohjauksen ja arvontuotannon sekä niiden vaikuttavuuden arvioinnin tukena (TINFO). OPALAtulosten 2002-2007 analyysi, excel 2007 pivot sekä vuoden 2008 loppuraportti*. Helsinki: LaureaAmmattikorkeakoulun julkaisusarja B 30. Lainattu 5.10.2016, saatavilla: <https://www.laurea.fi/dokumentit/Documents/B30.pdf>

Valli, R. (2001). *Kyselylomaketutkimus*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) (2001). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Valtioneuvoston kanslia. (2015). *Ratkaisujen Suomi*. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Lainattu 19.10.2016, saatavilla: [http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi\\_FI\\_YHDIS\\_TETTY\\_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82](http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDIS_TETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82)

Valtionvarainministeriö (2016). *Valtion talousarvioesitykset*. Lainattu 20.9.2016, saatavilla: <http://budjetti.vm.fi/indox/index.jsp;jsessionid=8EFE546A0D567177BA579D7013FC1BF0>

Virtala, A. (2007). *Family planning among university students in Finland*. Tampere: Tampere University Press.

Virtanen, J. (2011). *Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana*. Teoksessa Metsämuuronen, J. (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp Ky.

Williams, C. (1982). *The early experiences of students on Australian University Campuses*. Sydney: University of Sydney.

Williams, J. & Cappuccini-Ansfield, G. (2007). *Fitness for Purpose? National and Institutional Approaches to Publicising the Student Voice*. *Quality in Higher education* 13 (2), 159-172.

Yliopistolaki 24.7.2009/558, 1.2§. Lainattu 7.10.2016, saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558#L1P2>

YOPALA. (2010). Yliopistoille yhteinen opiskelijapalautejärjestelmä? Esiselvitys opiskelijapalaute tiedon keräämisen tilasta ja valtakunnallisen järjestelmän toteuttamismahdollisuudet. Työryhmäraportti 1.2.2010. Lainattu 5.10.2016, saatavilla: [http://www.helsinki.fi/halvi/srno/lausunnot\\_ja\\_kannanotot/yopalaseminaari280110/YOPALARAPORTTI\\_010210.pdf](http://www.helsinki.fi/halvi/srno/lausunnot_ja_kannanotot/yopalaseminaari280110/YOPALARAPORTTI_010210.pdf)

Zeithaml, V., Parasuraman, A. & Berry, L. (1990). Delivering Quality Service. Balancing Customer Perceptions and Expectations. New York: The Free Press.



## LIITE 1

### HYVÄ VASTAANOTTAJA

Opiskelemme varhaiskasvatusta Oulun yliopistossa ja teemme pro gradu -tutkielmaa aiheesta kandipalautteen vaikutus yliopistollisen kasvatusalan koulutuksen kehittämisessä. Valitsimme tämän aiheen, koska valtakunnallista opiskelijapalautetta on kerätty vuodesta 2013 lähtien ja vuodesta 2015 lähtien se on ollut osana rahoitusmallia. Kyselyä on toteutettu vasta muutaman vuoden ajan ja tutkimusta, jossa hyödynnetään kandipalautteen tuloksia ei vielä ole tehty.

Tutkimuksemme on monimenetelmällinen tutkimus, jossa analysoidaan vuoden 2013 ja 2015 kasvatusalojen kandipalautteen tuloksia rahoituskysymysten osalta sekä tästä kyselystä saatuja vastauksia. Kyselyllä syvennämme ymmärrystä siitä, millä tavalla kandipalautetta on käsitelty ja millaisia toimenpiteitä on vastausten perusteella tehty.

Toivomme teidän täyttävän tämän kyselylomakkeen mahdollisimman pian, kuitenkin viimeistään 20.10.2016 mennessä. Lomakkeen täyttäminen kestää noin 20 minuuttia.

Tutkimukseen on valittu ne yliopistot, jotka tarjoavat kasvatusalan opintoja. Tämä kysely on suunnattu koulutuksesta vastaaville dekaaneille, tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilöille sekä muille koulutuksen kehittämisestä vastaaville henkilöille. Tutkimustiedot käsitellään luottamuksellisina ja kyselyn tiedot tulevat ainoastaan pro-gradu-tutkielman tekijöiden (Diana Jusola ja Henna Määttä) tietoon. Henkilöiden tunnistamisen välttämiseksi emme tule tutkimuksessamme kertomaan yliopistojen nimiä tai henkilöiden taustatietoja kuten ammattinimikettä. Niiden tilalle laitamme jokaiselle yliopistolle sekä henkilölle koodit sattumanvaraisesti. Koodit yliopistoille ovat muodossa yliopisto 1, yliopisto 2 ja niin edelleen. Koodit henkilöille ovat muotoa yo1henkilö1, yo1henkilö2 ja niin edelleen. Halutesanne saatte tutkimuksemme tulokset käyttöönnne.

Toivomme, että voitte osallistua tutkimukseen. Jokainen palautettu lomake on tutkimuksen onnistumisen kannalta tärkeä.

Etukäteen kiittäen,

Diana Jusola, varhaiskasvatuksen opiskelija, [diana.jusola@student.oulu.fi](mailto:diana.jusola@student.oulu.fi)

Henna Määttä, varhaiskasvatuksen opiskelija, [henna.m.maatta@student.oulu.fi](mailto:henna.m.maatta@student.oulu.fi)

## KYSELY

1. Yliopisto
  - a. Helsingin yliopisto
  - b. Itä-Suomen yliopisto
  - c. Jyväskylän yliopisto
  - d. Lapin yliopisto
  - e. Oulun yliopisto
  - f. Tampereen yliopisto
  - g. Turun yliopisto
  - h. Åbo Akademi
2. Koulutusohjelma, jossa työskentelet
  - a. Aineenopettaja
  - b. Erityispedagogiikka
  - c. Kasvatustiede
  - d. Kasvatuspsykologia
  - e. Kuvataidekasvatus/Mediakasvatus
  - f. Lastentarhanopetta/Varhaiskasvatus
  - g. Luokanopettaja
  - h. Musiikinopettaja
  - i. Opinto-ohjaaja
  - j. En työskentele tietyssä koulutusohjelmassa
  - k.
3. Toimenkuvasi
  - a. Dekaan
  - b. Koulutuksesta vastaava dekaani
  - c. Laitoksen johtaja
  - d. Koulutusohjelman/tutkinto-ohjelman vastuhenkilö
  - e. Koulutuspäällikkö
  - f.
4. Kuinka kauan toiminut kyseisessä tehtävässä/toimenkuvassa?

### Koulutuksen laatu

5. Kuka/mikä taho määrittelee teidän yliopistonne koulutuksen laadun?
6. Kuka/mikä taho vastaa yliopistonne koulutuksen laadusta?
7. Kuka/mikä taho vastaa yliopistonne eri tutkinto-ohjelmien koulutuksen laadusta?
8. Miten koulutuksen laatua seurataan tiedekuntanne tasolla?
9. Miten koulutuksen laatua seurataan tutkinto-ohjelmatasolla?

## Palaute

10. Kuvaile yksikkönne palautekulttuuria.
11. Mitä palautekyselyitä teillä on käytössänne (esim. kurssipalaute, vuosipalaute, kandipalaute jne.)?
12. Miten eri palautekyselyitä käsitellään?

## Kandipalaute

13. Mitä hyötyä näette valtakunnallisen palautteen käytössä?
14. Mitä haittoja näette valtakunnallisen palautteen käytössä?
15. Onko vuosien 2013 ja 2015 kandipalautetulosten käsittelyssä eroja? Jos on, niin mitä?
16. Millä keinoilla kandipalautteen vastausprosenttia yritetään kohottaa?
17. Miten ja missä (erilaiset neuvostot tms.) kandipalautekyselyn tuloksia käsitellään teidän yliopistossanne?
18. Mitä kysymyksiä kandipalautteesta käsittelette (kysely kokonaisuudessaan vai tietyt kysymykset)?
19. Millä perusteella käsiteltävät kysymykset on valittu?
20. Mainitse 3-5 seikkaa, johon olette kiinnittäneet huomiota kandipalautekyselyn tuloksissa.
21. Millaisiin toimenpiteisiin kyselystä tehdyt huomiot ovat johtaneet?
22. Miten kyselyn käsittelystä ja tuloksista tiedotetaan?

LIITE 2

**Taulukko 14.** Yliopistojen vertailu ensimmäisen rahoituskysymyksen osalta. Lähde: *Suomen yliopistot UNIFI ry ja CHE Consult GmbH, Kandipalaute 2013 (FSD2974), Kandipalaute 2015 (FSD3135)*

	<i>Keskisarvo</i>	<i>Keskihajonta</i>	<i>M.R</i>	<i>Mediaani</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>Test Statistic</i>	
<b>Voim hyvin yliopistossani.</b>						0,203	1 736	9,745
Yliopisto 1	1,64	0,789	945,82	1		251		
Yliopisto 2	1,5	0,68	868,75	1		106		
Yliopisto 3	1,46	0,653	846,3	1		317		
Yliopisto 4	1,51	0,686	867,03	1		138		
Yliopisto 5	1,5	0,736	863,45	1		283		
Yliopisto 6	1,47	0,712	857,73	1		204		
Yliopisto 7	1,48	0,658	846,53	1		296		
Yliopisto 8	1,51	0,682	853,84	1		141		

**Taulukko 15.** Yliopistojen vertailu toisen rahoituskysymyksen osalta. Lähde: *Suomen yliopistot UNIFI ry ja CHE Consult GmbH, Kandipalaute 2013 (FSD2974), Kandipalaute 2015 (FSD3135)*

	<i>Keskisarvo</i>	<i>Keskihajonta</i>	<i>M.R</i>	<i>Mediaani</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>Test Statistic</i>	
<b>Olen tyytyväinen omaan opiskeluuni.</b>						0,2	1738	9,805
Yliopisto 1	1,61	0,708	857,17	2		252		
Yliopisto 2	1,77	0,747	960,33	2		106		
Yliopisto 3	1,57	0,665	832,25	1		317		
Yliopisto 4	1,68	0,747	897,66	2		136		
Yliopisto 5	1,67	0,74	897,55	2		283		
Yliopisto 6	1,58	0,726	832,38	1		206		
Yliopisto 7	1,62	0,702	864,56	2		297		
Yliopisto 8	1,66	0,715	888,17	2		141		