



Tarja Seppä

**Opetuksen laatu järjestelmä Poliittikan tutkimuksen laitoksella
Pedagoginen kehittämishanke
Marraskuu 2006**



Nasa

Sisällys:

I Hankkeen tavoite ja resurssit

1.	Laatujärjestelmä	3
1.1.	Opetuksen laatujärjestelmän kehittäminen	4
2.	Laatu ja laadun määrittämisen ongelmallisuudesta	6
3.	Opetuksen tehtävä – laadukas opetus	7
4.	Laadullinen muutos – oleellista on oppiminen	9
4.1.	Opettajan ja opiskelijan muuttuneet roolit	11
4.2.	Pedagogiasta – pedagogisen asiantuntijuuden rakentuminen	14

II Opetuksen laatujärjestelmä Poliitiikan tutkimuksen laitoksella

1.	Valintakoe	17
2.	Opetustavoitteet	17
3.	Opetuksen suunnittelu – opetussuunnitelmat	18
4.	Opetus ja tutkimus, erilaiset opetusmuodot	19
5.	Opiskelijan ja opettajien välinen yhteistyö	21
6.	Opintosuoritusten arviointi	22
7.	Palautejärjestelmä	25
8.	Opintojen ohjaus – tutorointi – HOPS	28
9.	Opettajuuden vahvistaminen – pedagogisen asiantuntijuuden vahvistaminen	28
10.	Kansainvälisyys	29
11.	Tiedottaminen	29
12.	Harjoittelu – työelämäyhteydet	30
13.	Opetusneuvosto	30
	Lähteet	32
	Liite	39

I Hankkeen tavoite ja resurssointi

Tässä esityksessä kyse on opetuksen laatujärjestelmän kehittämisestä Poliitiikan tutkimuksen laitoksella.

Opetuksen laatujärjestelmän kehittämiseksi laitoksen johtaja asetti työryhmän (Mikko Lahtinen, Saara Simonen ja Matti Kahra, Tarja Seppä) syksyllä 2005. Ryhmän kokoonpano on muuttunut syksyllä 2006 siten, että Matti Kahran tilalle on tullut Maija Mattila ja Mikko Lahtisen Pertti Lappalainen.¹

Ryhmä valmisteli esityksen laitoksen opetuksen laatujärjestelmäksi syksyllä 2005 tulosneuvotteluja varten; tässä esityksessä esitettiin mm. opetusneuvoston perustamista laitokselle. Hanketta on kehitelty edelleen, keväällä 2006 mm. pyydettiin laitoksen opetushenkilökuntaa kirjaamaan käyttämänsä opinnäytteiden arviointikriteerit. Lokakuussa 2006 opinnäytteiden arviointikriteerit hyväksyttiin laitosneuvostossa. Aiemmin niitä prosessoitiin laitoksen kehittämisseminaarissa, laitoksen opettajien kokouksissa, työstettiin yhdessä kirjoittaen eteenpäin, käsiteltiin kansainvälisen politiikan ja valtio-opin yhteisessä opetussuunnitelmatyöryhmän kokouksessa ja erikseen vielä laitoksen opiskelijoiden ja opettajien yhteisessä kokouksessa. Opetuksen laatujärjestelmä² liitettiin osaksi laitoksen itsearviointia tulosneuvotteluita varten syksyllä 2006.

Tätä hankeraporttia arvioidaan ja hyödynnetään laitoksen opetuksen suunnittelussa. Johtajan päätöksellä em. työryhmä ryhtyy suunnittelemaan perustettavaa opetusneuvostoa/opetuksen kehittämissäryhmää. Raportti jaetaan laitoksen henkilökunnalle.

1. Laatujärjestelmä

Korkeakoulujen laadunvarmistus eli ne menettelytavat, prosessit tai järjestelmät, joiden avulla turvataan korkeakoulujen toiminnan laatua - on Bolognan prosessissa määritelty erääksi tärkeimmistä kehittämissä hankkeista muodostettaessa eurooppalaista korkeakoulualuetta v. 2010 mennessä. Korkeakoulujen laatujärjestelmät ovat keinoja tuon tavoitteen toteuttamiseen³.

¹ Tämä laitoksen opetuksen laatujärjestelmän kehittäminen on samalla oma henkilökohtainen kehittämissä hankkeeni yliopistopedagogiikan opintoja varten (laitoksen johtajan hyväksymänä). Tällöin työn tavoitteena Yliopistopedagogiikan opintokokonaisuuden opetussuunnitelman (2005-2007) mukaan ”on syventää osallistujan yliopistopedagogista ajattelua ja hänen ammatillista osaamistaan. Lisäksi tavoitteena on, että hanke edistää koko ainelaituksen pedagogista kehittämistyötä.” -Satu Öystilälle ja Kirsi Viitaselle kiitokset kommentteista.

² Laitoksen laatujärjestelmä on tiivistetty esitys tämän paperin osasta II.

³ Laadunvarmistukseen liittyvistä tavoitteista, käsitteistä ja toteuttamisesta, ks. Korkeakoulujen arviointineuvosto 2005; *Koulutuksen laatu valtion ohjailussa*, eli suomalaisen korkeakoululaitoksen laatupolitiikan keskeisistä tapahtumista vv. 1985-2003 eli KOTA-mietinnöstä Berliinin kommunikeraan, ks. Huusko-Saarinen 2003, 34-36.

Tampereen yliopiston laatujärjestelmä auditoidaan keväällä 2008 Korkeakoulujen arviointineuvoston (KKA) vahvistaman aikataulun mukaisesti. Auditoinnilla tarkoitetaan riippumatonta ulkopuolista arviointia, jonka tarkoituksena on selvittää ja varmistaa, että tämä em. laatujärjestelmä on tavoitteiden mukainen, tehokas ja tarkoitukseensa soveltuva.

Koska laatujärjestelmässä kyse on yliopiston ja sen yksiköiden toiminnan kehittämisestä, kuten Tampereen yliopiston laatujärjestelmän kehittämistyöryhmän muistiossa todetaan, on järkevää ryhtyä kehittämään laatujärjestelmätyötä yksiköistä käsin periaatteina itsearviointikeskeisyys ja se, että laatujärjestelmä rakentuu tulosityksiköiden omaksumista laatua kehittävästä ja varmistavista käytännöistä, uusista ja jo käytössä olleista. Laatujärjestelmän periaatteena on myös että se kattaa koko yliopiston toiminnan: koulutuksen ja opetuksen, tutkimuksen ja hallinnon⁴.

Laadunvarmistusjärjestelmässä voidaan erottaa kolme arviointitasoa: jatkuva itsearviointi laitostasolla, opetuksen sisäinen arviointi yliopiston tasolla (esim. laitostason tuloksellisen ja laadukkaan opetustyön palkitseminen ja/tai tukeminen) ja ulkoiset arvioinnit⁵. Näin Oulun yliopistossa mutta samaa miellekarttaa voi käyttää täällä Tampereellakin⁶.

Itsearvioinnilla kerätään tietoa arviointikohteesta ja se toimii työkaluna oman toiminnan kehittämiseen. Tampereen yliopiston arviointi- ja laatujärjestelmä on työryhmämuistion mukaan itsearviointikeskeinen verrattuna pelkästään ulkoiseen arviointiin turvautumiselleen.

1.1. Laatujärjestelmän kehittäminen

Jos kehitämme opetuksen laatujärjestelmää, mitä silloin teemme? Laatujärjestelmä perustuu yliopiston omaksuman lähtökohdan mukaisesti jo olemassa oleviin hyviin käytäntöihin, niiden kehittämiseen ja arviointiin ja myös uusien kehittämiseen.

Moni ajattelee kuten Merja Kinnunen: ”Laitostasaisen ja kurssikohtaisen opetuksen arvioinnin pystyy käsittämään arkijärjellään. Sen sijaan kauhu valtaa mielen, kun

⁴ Laatujärjestelmän kehittämistyöryhmän muistio 2005, 6-7.

⁵ Opetus- ja opiskelijapalvelut 2006, 6.

⁶ Laatujärjestelmästä Tampereen yliopistossa <http://www.uta.fi/laatujaarjestelma/index.php> ja Korkeakoulujen arviointineuvoston (KKA) roolista ja merkityksestä ja toiminnasta tällä alueella, ks. www.kka.fi. Koulutuksen laadun arvioinnin ja varmistuksen historia Tampereen yliopistossa, ks. <http://www.uta.fi/hallintokeskus/okopetus/index.html>; myös Ihonen 2004, 11-13.

yrittää saada tolkkua, mihin opettamisessa tarvitaan esimerkiksi korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointia (...)⁷.

Opetuksen laatujärjestelmään voi suhtautua (ainakin) kolmella tavalla:

(a) hylätä koko ajatus ja asettua Bolognan prosessia vastaan;

(b) pakko tehdä eikä siitä sen enempää;

(c) positiivinen suhtautuminen joka tarkoittaa, että opetuksen miettiminen jollakin tavalla järjestelmällisesti on hyvä asia ja laitokselle aidosti hyödyllinen. Ajatteluun liittyy määritelmällisesti kriittisyys.

Tässä esityksessä keskitytään kohtaan c: *miten laatua ja laatujärjestelmää voidaan käyttää laitoksen opetustoiminnan kehittämiseen.*

Laatutyö voidaan ymmärtää laadun kehittämisen lisäksi laadun näkyväksi tekemisenä⁸. Mitkään opetuksen laatujärjestelmät sinällään eivät takaa toiminnan kehittämistä, siihen tarvitaan laitosten opetushenkilökunnan ja opiskelijoiden yhteistoiminnallisuutta ja halukkuutta. Yliopisto-opetus ei kehity ilman kaikkien osapuolten yhteistyötä⁹. Kati Isoaho, Suomen ylioppilaskuntien liiton koulutuspoliittinen sihteeri esittää, kuinka laatutyö pitää sisällään oikeuksia: opiskelijoilla on oikeus laadukkaaseen koulutukseen, opettajilla on oikeus edellyttää työyhteisöltään yhteistä panostusta toiminnan kehittämiseen. Työyhteisöön tulisi olla sisäänrakennettuna laatua tukevia toimintoja¹⁰.

Opiskelijoilla tulee olla oma panoksensa prosessissa; mikään sellainen laatujärjestelmä ei ole uskottava, missä ei ole opiskelijoiden panosta. Opettajan ja opiskelijan suhdetta voisi kuvata tässä yhteistyösuhteeksi – muuta mahdollisuutta oikeastaan ei ole, mikäli halutaan kehittää opetuksen laatujärjestelmää opiskelijakeskeisesti¹¹. Oma kysymyksensä on mitä tarkoittaa opiskelijan panos tässä prosessissa. Tampereen yliopisto on osallistunut vv. 2005-2006 valtakunnalliseen koulutusprojektiin ”Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa”, jonka raportti julkaistaan Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisusarjassa¹².

Pedagogisen muutoksen käsitteellä viitataan todelliseen muutokseen toimijoiden toiminnassa, ja tarkoitetaan opettajien toiminnan havaittavaa muutosta. Muutos on

⁷ Kinnunen 2006, 34. Muutenkin Kinnusen artikkeli ’ Opettaminen uuden kapitalismin ajan yliopistossa’ tuo esiin niitä monia kriittisiä ajatuksia , joita voidaan esittää koko laatujärjestelmähankkeesta. Risto Rinne puhuu tässä yhteydessä kuten Kinnunenkin New Public Management -liikkeestä, jonka perusajatukseksi hän esittää Helsingin Sanomien haastattelussa 14.8.2006 sen, että tutkimus ja koulutus on markkinatavara siinä missä mikä muu tahansa tavara.

⁸ Isoaho 2004, 22.

⁹ Koivula 2003, 30; ks. myös Sarja& Knubb-Manninen 2003, 57-75.

¹⁰ Isoaho 2004, 21.

¹¹ Karjalainen 2005, 18; ks. myös Freire 2005, 80-100.

¹² Ithonen et al. , 2006, 2, 16-18. Opiskelijan roolista ks. myös s. 12-13.

tapahtunut, kun uudet käytännöt ovat tulleet osaksi yksikön toimintakulttuuria¹³. Opetuksen laatujärjestelmän tavoitteena voi olla uudenlaisen opetuskuulttuurin kehittäminen. Muutos on aina luonteeltaan prosessi, ei tapahtuma: laadukas opetus edellyttää pitkäjänteistä kiinnostusta oppimisen ja opetuksen kysymyksiin, joka syntyy itseään kiinnostuneesti ja kriittisesti tarkastelevasta toimintakulttuurista ja joka haluaa syventää ymmärrystään omasta toiminnastaan¹⁴: laitoksen/yksikön opetuksen aukikirjoittaminen voi toimia kehittämisen lähtökohtana¹⁵. Opetuksen laatujärjestelmän kehittäminen on koko työyhteisön asia.

2. Laatu ja laadun määrittelemisen ongelmallisuudesta

Mitä tämä tavoiteltava laatu on? Siitä on monta määritelmää ja käsitystä. KKA on esittänyt omansa, useat tutkijat omansa. Akateemista ja hallinnollista keskustelua laadusta ja laatujärjestelmästä on käyty eri foorumeilla. Toistuvasti korkeakoulujen laatukseskusteluissa on kuitenkin käynyt selväksi se, että osanottajat eivät tiedä mistä silloin puhutaan, kun puhutaan koulutuksen tai opetuksen laadusta. Arvioinnin asema on alkanut kehittyä 1980-luvun puolivälistä¹⁶. Risto Rinne puhuu kokonaisen arviointiteollisen kompleksin syntymisestä¹⁷. Laatujärjestelmillä on oleellisesti ja luonnollisesti sekä poliittinen että pedagoginen merkitys.

Tästä määrittelyn ja hahmottamisen ongelmallisuudesta on seurannut edelleen mm. että koska 'opetustuote' (ja sen laatu) on vaikeasti määriteltävä, sitä on lähdetty korvaamaan erilaisilla sijaistuotteilla. Puhutaan koulutukseen käytetystä ajasta (valmiiksi 2/3/4/5 vuodessa) ja suoritettujen tutkintojen määristä (tulostavoitteet). Laaduksi voidaan katsoa myös sellainen koulutus tai opetus, joka menestyy tietyillä tavoilla suoritetuissa arvioinneissa – kuten laatuysikkövalinnoissa, auditoinneissa tai erilaisissa rankkauksissa (yliopiston/yksikön sijoitus erilaisissa kansallisissa tai kansainvälisissä kilpailuissa)¹⁸.

Teollinen massatuotanto teki laadusta ongelman ja systemaattisen laatuajattelun juuret ulottuvat 1920-luvulle. Laatu on kehittynyt erottautumisen keinona, kilpailuvälineenä ja toiminnan jatkuvuuden välttämättömänä edellytyksenä ja edelleen elitistisenä ominaisuutena, tuotteen hintavastaavuutena ja asiakkaan tyytyväisyytenä. Laatu on tulkittavissa tuotantoprosessi-, tuote- ja kuluttajakeskeisesti

¹³ Karjalainen 2004.

¹⁴ Nuutinen, 2003, 147.

¹⁵ Knubb-Manninen 2004, 15.

¹⁶ Salminen 2005; Nuutinen 2003, 142. Huusko-Saarinen 2003, 33-54, ovat analysoineet laatu puheen epätarkkuutta ja muutosta korkeakoulutuspolitiikan dokumentaatioissa. ks. myös koulutuksen laadun arvioinnin ja varmistuksen historia Tampereen yliopistossa, <http://www.uta.fi/hallintokeskus/okopetus/index.html>

¹⁷ ks. Helsingin Sanomat 14.8.06

¹⁸ Nuutinen 2003, 142.

tai tuotteen ominaisuuksina suhteessa hintaan eli arvona. Laatu järjestelmillä pyritään todistamaan laadun synnyttäminen, hyväksyttämään se ulkoisilla arvioijilla ja raportoimaan sertifiikaateiksi tai muuksi todisteeksi tuleville asiakkaille¹⁹.

KKA:n mukaan laatu voidaan määritellä mm. huippulaadun, tasalaadun, asiakaslaadun, kustannustehokkuuden tai toiminnan aikaansaaman muutoksen näkökulmasta. Laatu voi olla myös sellaista tavoitteiden saavuttamista, josta on näyttöä kuten edellä jo mainittiin²⁰.

Laatu ja laadukkuus on moninainen käsite: vaikea määritellä, vaikeasti mitattava, merkitsee eri ihmisille eri yhteyksissä eri asioita. Laatu ja sen muodot ovat riippuvaisia kontekstistaan. Niinpä laatu ei ole vakaa ja muuttumaton käsite tai asia, vaan dynaaminen ja muutoksessa oleva²¹.

Sampo Koivula tuo tekstissään esille vielä erään laadun ulottuvuuden, sellaisen joka viittaa muutokseen. Muutoksellisen laadun perusta on 'laadullisessa muutoksessa', sanoo Koivula²².

Laadulla tässä em. tarkoitetaan muutoksen aikaansaamista: opiskelijan osaamisessa, taidoissa ja oppimisessa tapahtuu laadullista muutosta ja kehittymistä oppimisen ja opetuksen seurauksena. Opiskelijalle syntyy *lisäarvoa*²³ ja mitä enemmän yliopisto tai laitos kykenee opiskelijoilleen sitä tuottamaan, sitä laadukkaampi se on.

3. Opetuksen tehtävä – laadukas opetus

Laadukas opetus voidaan esittää dynaamisena käsitteenä, joka ottaa huomioon ja muuttuu yhteiskunnallisten olosuhteiden ja tieteellisten käsitysten muuttuessa. Kun mietitään ja pohditaan tavoiteltavia ja hyviä opetusjärjestelyitä, oppimisen ja opettamisen erilaiset koulukunnat kiinnittävät huomiota ja pitävät tärkeinä eri asioita. Laatu-käsitteen sisältö ja merkitys muuttuu jatkuvasti suhteessa kontekstiinsa ja suhteessa yhteiskunnassa käytävään keskusteluun²⁴. Korkeakoulutuksen tavoitteesta ja tehtävästä juontuen on mahdollista ymmärtää opetuksen tehtävä samaksi kuin tutkimuksenkin tehtävä: *jatkuvasti syvemmän ymmärryksen tuottaminen. Opetuksen laadussa on kyse jatkuvasta itsearvioinnista, reflektiosta*²⁵.

¹⁹ Raivola 2000, 28-47, ks. myös Karjalainen 2005, 1-9.

²⁰ Korkeakoulujen arviointineuvosto 2005, 34.

²¹ Koivula 2003, 17-19; myös Koivula 2004, 4-5; Rantamäki 2004, 6-7.

²² Koivula 2003, 25-27..

²³ ks. Karjalainen 2005, 15-17.

²⁴ Knubb-Manninen 2003, 12.

²⁵ Nuutinen 2003, 143-144. Kurs. TS

Anita Nuutinen esittää²⁶, että opetuksen kehittämisessä tarvitaan sekä minimi- että huippulaadun käsitteitä. Huippulaadun toteamista tarvitaan hänen mukaansa etsittäessä uusia ja aiempia parempia ratkaisuja opetuksen ongelmiin. Opetuksessa huippulaatu edistää ymmärtävää oppimista; opettajat ja opiskelijat muodostavat tiedon tuottamisen yhteisön, kokeillaan erilaisia opetusratkaisuja, kerätään vaihtelevaa ja jatkuvaa palautetta opetuksesta ja käydään niihin perustuvia kehittämiskeskusteluja opettajien ja opiskelijoiden kesken ja ajatellaan, että *opetus lisää tutkimuksen resursseja*. Opiskelun tavoitteena on opiskelijan ymmärtäminen ja kehittyminen, opiskelijalle syntyy oivalluksia, hänellä on omia tavoitteita ja opiskelija tuo uutta tietoa myös laitoksen osaamiseen.

Opetuksen minimilaatu ilmentää sitä, että tuotetaan suuri määrä tutkintoja mahdollisimman vähäisillä resursseilla, opetus ilmentää alalla vallitsevaa käsitystä, arviointi- ja palautejärjestelmä perustuu ns. opiskelijatytyväisyyden mittaamiseen ja koetaan, että *opetus vie resursseja tutkimukselta*. Opiskelun tavoitteena on opintojen suorittaminen, tarkistetaan, että kursseilla esitetty tieto on omaksuttu, tenteistä on päästy läpi ja tutkinto on suoritettu kohtuullisessa ajassa²⁷. –Opetuksen kehittämisen tavoitteina näiden kahden mallin perusteella piirtyy aivan erilainen kuva.

Knubb-Mannisen ja Nuutisen²⁸ tutkimuksen mukaan yliopiston opetushenkilökunta useimmiten käsittää laadukkaan opetuksen didaktisesti: korostetaan asian hallintaa, toimivaa vuorovaikutusta ja opiskelijoita aktivoivaa opetusta. Määritelmän keskiössä on tiedon ja taidon välittäminen ja edistäminen. Harvemmin tarkasteltiin laadukkuutta ammatillisen asiantuntemuksen kehittämisen näkökulmasta; joissakin laatuyksiköissä oli laadukkuuden mittariksi nostettu kuitenkin se, että opetus kytketään tieteenalan todellisuuteen joko niin että ammattitaitoa kehitetään yhteistyössä työelämän kanssa tai niin että opetus perustuu tutkimukseen. Suhteissa ns. työelämään eri tieteenalojen oppiaineet ovat kuitenkin erilaisessa asemassa.

Gunnel Knubb-Manninen²⁹ esittää laadukkaan opetuksen piirteinä mm. seuraavia tekijöitä:

- syvällinen tieto siitä, mitä opettaa
- pedagoginen taito
- pedagoginen intressi
- toimivat ohjaussysteemit
- toimiva vuorovaikutus
- käytetään opiskelijoita aktivoivia opetusmenetelmiä

²⁶ *ibid.*, 146. Kurs. TS

²⁷ *ibid.* Kurs. TS

²⁸ Knubb-Manninen&Nuutinen 2002, 8. Muistiossa tarkasteltiin vv. 1999-2000 ja 2001-2003 valittuja laatuyksiköitä. Tutkimuskysymyksenä esitettiin, millaiset käsitykset laadukkaasta opetuksesta ohjaavat eri alojen laatuyksiköiden opetushenkilöiden toimintaa.

²⁹ Knubb-Manninen 2004, 14.

- tutkimus ja opetus on kytkeyty toisiinsa
- käytännön sovellettavuus
- visio siitä, mikä on syvällinen idea opetuksen takana.

4. Laadullinen muutos - oleellista on oppiminen

Oppiminen on opetuksen ensisijainen tavoite, se on sitä, mitä tulisi pyrkiä ensisijaisesti seuraamaan ja *oppimistulos* on se tekijä, jota koulutusorganisaatiossa tulisi yrittää hahmottaa. Koulutusorganisaation ensisijaisen tuotteen ollessa oppiminen, rahoittajan edellyttämät tutkintomäärät ja intressiryhmien arvostama osaaminen syntyvät ainoastaan opiskelijoiden oppimisen kautta³⁰.

Oppimistuloksen seuraamisen perusyhtälö on $J-A=T$ eli

A= alkutieto – opiskelijan osaaminen ennen järjestettyä opetusta

J=jälkitieto – opiskelijan osaaminen järjestetyn opetuksen ja tentin jälkeen

T= oppimisen lisäarvo (oppimistulos)³¹.

Mitataan siis oppimista. Opetuksen laadun yleinen määritelmä on Karjalaisen mukaan muotoa: laadukas opetus edistää oppimista. Opetuksen tulee siis tuottaa lisäarvoa, mutta se ei ota kantaa siihen, miten tuo lisäarvo tuotetaan tai mitä se tarkoittaa. Tähän ei olekaan selkeää tai yksinkertaista tai alati pätevää vastausta, josta seuraa, että opetusta ja opetusjärjestelyitä on jatkuvasti kehitettävä ja mietittävä uudelleen³².

Opiskelijan oppiminen on oleellista. Kansainvälisessä yliopistokeskustelussa on alettu puhua yhä useammin oppimisesta opettamisen sijasta. Kyseessä ei ole ainoastaan siirtyminen opettajakeskeisestä pedagogiikasta opiskelijakeskeiseen, vaan on esitetty, että kyse olisi laajemmasta kulttuurisesta muutoksesta, jota ilmentää oppimisyhteiskunnan käsite: on siirrytty informaatioyhteiskunnan jälkeiseen aikaan, jossa menestyminen perustuu kykyyn oppia nopeasti ja jatkuvasti uusia vaikeita asioita³³. Onko koulutuksesi vanhentunut, kysyi presidentti Halonenkin arvovaltaiselta yleisöltään Presidenttifoorumissa elokuussa 2006.

Opetus on laadukasta, kun se auttaa opiskelijaa oppimaan asian helpommin, nopeammin tai syvällisemmin kuin se itseopiskellen olisi mahdollista (itseopiskelu voi käynnistää opiskelun). Se mahdollistaa siis syvemmän ymmärryksen, kasvattaa kriittisyyteen ja itsenäisyyteen. On varsin terveellistä huomata tai muistaa, että opetuksesta ei suoraan seuraa oppiminen, vaan oppiminen seuraa opiskelijan omasta

³⁰ Karjalainen 2005, 8, 14-15.

³¹ Ibid., 14-15.

³² Ibid., 17.

³³ Ihonen et al., 2006, 8.

työskentelystä; tästäkin syystä laatuajattelua on syytä kehittää opiskelijakeskeisesti. Hyvä opetus rakentaa edellytykset hyvään oppimiseen³⁴. On terveellistä myös huomata, että joskus oppimista tapahtuu opetuksesta huolimatta, ei sen vuoksi³⁵.

Opetuksen laatuajattelulla on neljä tunnuspiirrettä³⁶:

1. koulutusorganisaation/yliopiston tuote on oppiminen;
2. opettaja ja opiskelija ymmärretään yhteistyöosapuolina;
3. opiskelija toimii opetustilanteessa vastuullisena osapuolena: opiskelija ei siis seuraa opetusta tai nauti opetusta eikä saa opetusta, vaan osallistuu siihen omalla panoksellaan;
4. kyse on jatkuvaan kehittämiseen tähtäävästä yhteistyöstä: tehtävänä ei ole rutiinien luominen, vaan pikemminkin niiden synnyn ehkäiseminen ja kaikkea yliorganisointumista tulee välttää.

Opetuksen laatuajattelua kehitettäessä on huomionarvoista, että arvioinnilla ei seurata sosiaalista todellisuutta vaan luodaan sitä. Tässäkin mielessä kyse on sekä pedagogisesta että poliittisesta projektista.

Oppimistulosta arvioitaessa on syytä muistaa, että opiskelija rakentaa oman tuloksensa omalla työskentelyllään. Opetuksessa opiskelija tekee varsinaisen tuloksen (oppimisen) ja siihen johtavat ns. oppimisteot. *Opettajan roolina on tehdä tämä mahdolliseksi*. Taitavinkaan opettaja ei voi oppia opiskelijoiden puolesta, mutta hän voi saada opiskelijan työskentelemään opittavaksi aiottujen asioiden parissa siten, että oppiminen mahdollistuu. Opiskelija oppii vain omien tekojensa kautta³⁷. Tämä on perusta ja peruste sille, miksi opetuksen laatuajattelua on syytä kehittää opiskelijälähtöisesti. Kyse on isosta laadullisesta muutoksesta hahmottaa opettajan rooli tiedonjakajasta oppimisen mahdollistajaksi. Kyse on itse asiassa varsin suuresta opetuskulttuurisesta muutoksesta – sekä opettajien että opiskelijoiden kohdalla³⁸.

Oppimista ei enää ymmärretä vain yksilöllisenä tietojen omaksumisena (behavioristinen oppimiskäsitys) ei myöskään aktiivisena tiedon prosessointina (kognitiivinen oppimiskäsitys). Vallitsevana käsityksenä kasvatustieteissä tällä hetkellä on, että oppiminen on yhteisöllinen prosessi, jossa yhdessä oppimista ja opiskelijoiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta pidetään tärkeänä (konstruktivistinen oppimiskäsitys)³⁹.

³⁴ Opetus- ja opiskelijapalvelut 2006, 5.

³⁵ ks. Poikela 2005, 64.

³⁶ Karjalainen 2005, 17-19;12.

³⁷ Karjalainen 2005, 8.

³⁸ Poikela 2005, 64.

³⁹ Piekkari-Repo-Kaarento 2002, 308. Konstruktivismiin kritiikistä, ks. Bowers 2005.

4.1. Opettajan ja opiskelijan muuttuneet roolit

Perinteinen käsitys opettajasta tiedon jakajana ja opettamisesta tiedon jakamisena on muuttumassa. Erilaiset oppimiskäsitykset – opettajan tai opiskelijan henkilökohtainen näkemys oppimisesta⁴⁰ - johtavat erilaisiin koulutuksellisiin ratkaisuihin. Näiden oppimiskäsitysten taustalla on oppimisen näkemys tai oppimisen teoria⁴¹ tai oppimisteoria⁴² - em. käsitteet viittaavat teoriaan, jolla selitetään oppimista. Oppimiskäsitykset ovat itse kullakin joko implisiittisinä tai eksplisiittisinä olemassa.

Taulukko 2. Oppimisen näkemyksiä kuvaavat ulottuvuudet.

	Tiedon jakaminen	Jäsenneen tiedon välittäminen	Opettajan ja opiskelijan vuorovaikutus	Ymmärtämiseen auttaminen ja tukeminen (fasilitointi)	Käsitteellinen muutos
Oppimisen näkemys	Behaviorismi.	Kognitiiviset näkemykset.	Humanismi.	Konstruktivismi.	Sosioonstruktivismi.
Opettajan rooli	Tiedon valmistelija ja jakaja.	Tiedon jäsentäjä ja välittäjä.	Ohjaaja ja valmentaja.	Fasilitaattori, auttaja ja opastaja.	Muutosagentti ja kehityksen alkuunpanija, edelläkulkija.
Opetus	Tiedonvälitystä.	Tiedollisen ristiriidan herättäminen ja oppimisprosessia loogisesti tukeva jäsenneily esitys.	Vuorovaikutuksellinen, keskusteleval prosessi.	Prosessimaista opetusta, jossa tavoitteena oppijoiden oppimisen tukeminen.	Kehittävää, suuntaa näyttävää ja lähikehityksen vyöhykkeelle ohjaavaa opetusta
Opiskelijan rooli	Passiivinen vastaanottaja.	Vastaanottaja, aktiivinen kokeilija.	Osallistuja.	Opiskelija vastaa omasta oppimisestaan.	Opiskelija osallistuu yhteiseen oppimisprosessiin ja vastaa myös muiden oppimisesta.
Sisältö	Sisältö on määritelty etukäteen opetus-suunnitelmassa.	Opettaja organisoii ja jäsentää opetussuunnitelmassa kuvatun sisällön opetusta varten.	Opettaja etsii ja valitsee sisällöt oman asiantuntemuksensa pohjalta.	Sisällön määrittävät ja sopivat opettaja ja opiskelija yhdessä.	Opiskelijan itse määrittämä ja muodostama, muuttuva sisältö.
Tieto	Opettajan omistama tieto. Tieto siirtyy opiskelijalle.	Opettajan omistama tieto. Opiskelija saa tiedon oivaltamalla ja soveltamalla.	Opettajan omistama tieto, jonka opiskelija löytää.	Opiskelija rakentaa itse oman tietonsa.	Sosiaalisesti yhdessä muiden kanssa konstruoitu tieto.

Lähde: Kember 1997.

Oheisesta taulukosta ilmenee oppimisen näkemysten sijoittuminen yhteisöllisen ja yksilöllisen oppimisen ulottuvuuksille; esim. opettajan ja opiskelijan roolit hahmottuvat varsin erilaisina erilaisissa orientaatioissa⁴³.

Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään opiskelijan aktiivisena kognitiivisena ja/tai sosiaalisena toimintana, jossa hän rakentaa jatkuvasti uudelleen kuvaansa maailmasta; konstruktivistinen pedagogiikka painottaa opiskelijan omaa aktiivista roolia ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa⁴⁴.

⁴⁰ Nevgi-Lindblom-Yläne 2003, 82.

⁴¹ ibid. 82; 85-113.

⁴² esim. Poikela 2003, 87-89; Poikela 2001a, 106-111.

⁴³ Taulukko sit. Nevgi-Lindblom-Yläne 2003, 113.

⁴⁴ Tynjälä 1999, 162-164.

Opiskelijan roolina on siis ottaa vastuu omasta oppimisestaan; opettajan roolina on tehdä tämä mahdolliseksi. Opettaja on fasilitaattori ja opastaja tavoitteenaan ymmärtämiseen auttaminen ja tukeminen. Opetus on prosessimaista opetusta, jossa tavoitteena opiskelijoiden oppimisen tukeminen. Behaviorismin tavoitteena on tiedon jakaminen, opettajan rooli on tiedon valmistelija ja jakaja, opetus on tiedonvälitystä ja opiskelijalle jää tiedon vastaanottajan passiivinen rooli⁴⁵.

Eräs konstruktivistisen suuntauksen merkittäviä esiin tuomia seikkoja onkin se, että oppimista ei enää ymmärretä kykynä toistaa opetettuja asioita vaan muutoksena opiskelijan käsityksissä suhteessa kyseisiin asioihin⁴⁶. Konstruktivismi on haastanut perinteisen behavioristisen oppimiskäsityksen ja opettajan roolin. Hyvän opettajuuden kuvaa ei ole ollut haastamassa ainoastaan alan tutkijat – ihmisen oppiminen on oleellisesti erilaista kuin perinteisesti on oletettu, vaan haaste on tullut myös muualta yhteiskunnasta, jolloin on tiedostettu asiasisältöjen nopea muuttuminen⁴⁷.

Opettajan tehtävä muuttuu suuresti, mikäli lähdetään siitä, että opettajan tehtävänä on oppimisen mahdollistaminen luomalla sellaisia oppimisympäristöjä, joiden kautta opiskelija saa mahdollisuuden kehittää omia valmiuksiaan⁴⁸.

Opettaja saattaa kohdata pyrkimyksissään ja toimissaan muutosvastarintaa – muiden opettajien, muun työyhteisön ja/tai opiskelijoiden taholta⁴⁹. Siirtääkö opettaja kaiken tekemisen ja vastuun opiskelijalle? Perinteisesti opettaja on se, joka puhuu ja touhuaa ja opiskelija istuu hiljaa ja kirjaa ylös sen, mitä kulloinkin pitää⁵⁰. Nyt ollaan kääntämässä asiaa päinvastoin: opettaja on suhteellisen hiljaa ja opiskelijat touhuavat. Opettajan on kuitenkin hallittava koko prosessi ja tiedettävä koko ajan 'missä mennään'. Asia ei ehkä ole tullut helpommaksi tai vaikeammaksi, vaan erilaiseksi.

Opettajalta oppimiskäsitysten muuttajana toimiminen edellyttää paljon⁵¹, mutta voi myös antaa paljon. Maijaliisa Rauste –von Wright esittää opettajalle tässä tilanteessa seuraavia edellytyksiä⁵²:

- opettajan tulee hallita opettamansa sisältöala niin hyvin, että pystyy tilanteessa kuin tilanteessa toimimaan ongelmaratkaisijana;

⁴⁵ Nevgi-Lindblom-Ylänne 2003, 113.

⁴⁶ Tynjälä 1999, 166.

⁴⁷ Rauste-von Wright 1997, 27-29.

⁴⁸ *ibid.* 30.

⁴⁹ *ibid.*, 31; Kaivola-Lindblom-Ylänne-Nevgi 2003, 41: opetuksen kehittämishankkeet ja niiden synnyttämät jännitteet oppimis- ja työympäristössä.

⁵⁰ Rauste-von Wright 1997, 32.

⁵¹ Rauste-von Wright (1997, 8) huomauttaa, että konstruktivismin vahva esiinnousu oppimis-opetusprosessin yhteydessä on helposti ymmärrettävää ja siitä puhuminen on helppoa, mutta että sen omaksuminen ei ole helppoa ja eikä myöskään ole helppoa ymmärtää mitä se toiminnassa/käytännössä tarkoittaa.

⁵² Rauste –von Wright 1997, 34-35. Opettajan roolista ja opettajana kehittymisestä ks. myös Tynjälä 2006; Heikkinen 2005; Hakkarainen-Holmberg-Marttila 2001; Järvinen 1999; Kohonen 1990. Myös Nevgi-Lindblom-Ylänne 2003a, 23: kuvio 2. Opetustyön monet ulottuuvedet.

- opettajan on hallittava asiansa niin hyvin, että pystyy ymmärtämään miten muista lähtökohdista käsin hahmotetaan eri ilmiöitä ja käsitteitä;
- opettajan on ymmärrettävä ei vain teoriassa, vaan myös käytännössä uuden (konstruktivistisen) oppimiskäsityksen pedagogiset seuraukset;
- opettajan on hallittava oppimisen ohjaamisen taidot;
- opettajan on ymmärrettävä, että opetus-oppimisprosessi on toisaalta opettajan ja opiskelijan välinen, toisaalta opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutusprosessi.

Myös **opiskelijoille** tämä merkitsee uudenlaista suhtautumista opintoihin, vastuun ottamista ja itseohjautuvuuden vahvistumista. Opiskelijoiden itseohjautuvuutta pyritään edistämään mm. HOPS-ohjauksella. Millainen on itseohjautuva opiskelija? Itseohjautuvuus ei ole synnynnäinen ominaisuus, ei staattinen tila tai tapahtuma, vaan prosessi sekin, jota ja jossa voidaan oppia. Itseohjautuvuudesta on monia erilaisia määritelmiä, koska siitä on keskusteltu monen eri oppimiskäsityksen näkökulmasta käsin. Tietyistä keskeisistä periaatteista ollaan kuitenkin yksimielisiä; itseohjautuva opiskelija

- hyväksyy itsensä oppijana
- pystyy suunnitelmallisuuteen
- omaa sisäisen motivaation
- on avoin
- on joustava
- on yhteistyökykyinen ja kykenee yhteisöllisyyteen
- kykenee itsearviointiin ja omaa itsereflektiivisiä valmiuksia⁵³.

Onko kyseessä yli-opiskelija? Ei välttämättä, vaan opiskelijan kasvua itseohjautuvuuteen pyritään tukemaan siten, että hän kykenee määrittämään oppimistarpeitaan, opiskelunsa tavoitteita, osaa suunnitella opintonsa ja kykenee arvioimaan omia suorituksiaan ja että opiskelija kykenee ja haluaa omalla panoksellaan ottamaan osaa opetukseen.

Opiskelijasta tulee objektin sijaan subjekti. Itseohjautuvuuden tukeminen merkitsee vaatimuksia myös opettajalle. Opettajan tulee kyetä auttamaan opiskelijoita olemaan itsenäisiä ja muodostamaan omia näkemyksiä ja jopa kehtämään sen, että opettajan opit kyseenalaistetaan. Tämä itseohjautuvuusdiskurssi antaa kuitenkin ja joka tapauksessa sekä opiskelijoille että opettajille uudenlaisen normin⁵⁴.

Opiskelijan roolin muutoksen korostamisesta looginen seuraus on, että opiskelijalla tulee olla myös rooli opetuksen laadun kehittämisessä. Tähän on paneuduttu

⁵³ Öystilä 2005, 18. ks. Grow 1991.

⁵⁴ Vuorikoski 2004, 19-20.

tuoreessa OTUKEn raportissa *Opiskelija opetuksen laadun kehittämisessä*⁵⁵. Tekijät ovat halunneet tuoda lukijoille pohdittavaksi esiin nousseita ajatuksiaan, jolloin korostavat opiskelijan roolin vahvistamista arviointi- ja palautejärjestelmässä, joka on toimivan opetuksen laatu- ja edellytysten edellytys. Vaikka opiskelijoilla on edustus ja ovat monenlaisessa toiminnassa mukana, leimaa heidän osallistumisestaan kuitenkin jonkinlainen näennäisyys ja puolinaisuus. Tämän näennäisyyden ja puolinaisuuden voittamiseen tekijät toivovat muutosta ja esittävät keinoja: opiskelijoiden osallistamista ja osallistumista on parannettava. Myös tässä prosessissa on opettajilla tärkeä roolinsa⁵⁶.

Opintosuoritusten arviointia sekä palautejärjestelmää käsitellään osan II luvuissa 6 ja 7.

4.2. Pedagogiikasta - pedagogisen asiantuntijuuden kehittäminen

Miten opettaja sitten kykenee toimimaan niin, että oppiminen mahdollistuu? Oppimistutkimusten uusien tulosten mukaan pedagogiikka (tässä: se kasvatustieteen osa-alue, joka käsittelee oppimista ja kasvua sekä opetusta ja opettamista) kykenee tarjoamaan erilaisia ja uusia opettamisen välineitä, joita voidaan hyödyntää kun halutaan aktivoida opiskelijoiden omaa ajattelua ja oppimista reflektiovia menetelmiä. Tätä kautta on vahvistunut myös näkemys, että näitä menetelmiä voisi ja tulisi hyödyntää myös yliopisto-opetuksessa. Pedagogisen tietämyksen vahvistumista yliopisto-opetuksessa lisää käsillä oleva opetuksen arviointikäytäntö, joka on siis kasvanut tasaisesti sekä määrällisesti että laadullisesti ajatellen 1980-luvulta lähtien. Miten siis pitäisi tuoda tämä pedagoginen tietämys eri tieteenalojen opettajille? Perinteisesti yliopistoissa ei ole vaadittu opettajilta pedagogista koulutusta⁵⁷.

Oili-Helena Ylijoki puhuu mm. 'pahasta pedagogiikasta' yliopisto-opetuksen ja – opiskelun eräänä jaettuna kulttuurisena lähtökohtana väitöskirjassaan v. 1998. Ylijoki viittaa korkeakoulupedagogiikan huonoon kaikuun ja esittää eräänä mahdollisena syynä tähän, että opettajuus muodostaisi uhkan tiedeperustaiselle professionille⁵⁸. Varmaan näinkin, mutta aina myöskin paradoksaalisesti ollaan oltu ylpeitä menestyneistä opiskelijoista. -Tilanne on kuitenkin muuttumassa.

Pedagogisen tietämyksen tuomista eri tieteenaloille tarkastelee Gunnel Knubb-Manninen artikkelissaan⁵⁹ *Tieteenalat ja pedagogiikka – Miten kohdataan, että kummankin näkökulman rajat ylittyvät?* Knubb-Manninen esittää, että opetuksen kehittäminen on tieteenalojen ja pedagogiikan kohtaamisen arena. Opetuksen

⁵⁵ Ihonen et al., 2006.

⁵⁶ ibid. 40-45.

⁵⁷ Knubb-Manninen 2002, 99-100; myös Ylijoki 1998, 47.

⁵⁸ Ylijoki 1998, 47-50.

⁵⁹ Knubb-Manninen 2002.

kehittäminen tietyllä tieteenalalla nojaa luonnollisesti kunkin tieteenalan tiedonkäsitykseen ja toimintatraditioihin, mutta opetuksen kehittäminen edellyttää myös oppimisen ja opettamisen tietämystä ja asiantuntemusta. Laatuysiköissä (tässä viitataan v. 2001 opetuksen laatuysikköstatuksen saaneisiin yliopistojen yksiköihin) tieteenala ja pedagogiikka Knubb-Mannisen tutkimuksen mukaan kohtaavat siten, että ne täydentävät toisiaan, jota kuvaamaan hän käyttää sosiaalisesti hajautetun asiantuntijuuden käsitettä. Tieteenala- ja pedagogisten yksiköiden välillä ei ole kovinkaan paljon vuorovaikutusta, joten pedagoginen asiantuntemus nousee oman yhteisön sisältä, pedagogisen koulutuksen saaneilta henkilöiltä. Jos yksikkö toimii sosiaalisesti jaetun asiantuntijuuden pohjalta, kaikkien yhteisön jäsenten ei tarvitse kehittää omaa asiantuntijuuttaan yhtä pitkälle. Toisaalta, yliopisto-opetuksen kehittäminen on korostetusti yhteisöllinen prosessi ja tässä mielessä asialle on vahvasti eduksi, että kaikki opettajat jossain määrin harrastaisivat 'pedagogista ajattelua' jotta keskustelussa olisi käytössä yhteisiä käsitteitä⁶⁰.

Opetuksen kehittämisessä ja kehittymisessä voidaan erottaa erilaisia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä valmiuksia, jotka molemmat ovat merkittäviä. Toisaalta voidaan erottaa diskursiivinen valmius ja halukkuus nostaa esiin pedagogisia ongelmia ja kysymyksiä, keskustella niistä ja toisaalta sitten valmius toimintaan opetuksen ja käytäntöjen kehittämiseksi ja muuttamiseksi tarvittaessa⁶¹.

Pedagogista asiantuntijuutta voi vahvistaa (a) käytännön toiminnan kautta sekä myös (b) osallistumalla koulutukseen.

Yliopistopedagogiikan muista pedagogista tutkimusalueista erottava tekijä on Nevgin ja Lindblom-Ylänteen mukaan *tutkimus opiskelijoiden ohjaamisessa ja tieteellisen ajattelun kehittämisessä* eli opiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen ja tutkijan valmiuksien antaminen, tehtävä, joka on uniikki. Toiseksi keskeiseksi tutkimusalueeksi yliopistopedagogiikassa mainitaan *asiantuntijuuden kehittämisen tutkiminen* ja kolmanneksi *opiskelijoiden yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen sekä akateemisten keskustelutaitojen kehittyminen*⁶².

Tampereen yliopistossa yliopistopedagogiikan opintojen tavoitteena esitetään, että osallistujat kehittävät

- aikuisten opettamiseen ja oppimisen ohjaukseen liittyvää pedagogista osaamistaan yliopisto-opetuksen kontekstissa;
- tutkivaa ja tutkimukseen perustuvaa orientaatiota opettajantyöhön;
- osaamistaan suunnitella, toteuttaa ja arvioida opetusta;

⁶⁰ *ibid.*, 101-109.

⁶¹ Lestinen 2002, 177-178.

⁶² Nevgi-Lindblom-Ylänteen 2003a, 21., kurs. TS.

- osaamistaan ohjata opiskelijoiden oppimis- ja työprosesseja sekä yksilö- että ryhmätilanteissa⁶³.

Yliopistojen ja korkeakoulujen välinen kilpailu on kasvanut, kaksipuolisen tutkintojärjestelmän käyttöönotto on siihen vaikuttanut ja tämä mahdollistaa opiskelijoiden liikkuvuuden aiempaa paremmin. Opiskelijoiden hakeutuminen sellaisiin opintajoihin, joissa annetaan hyvää opetusta, on todennäköistä⁶⁴.

Pedagogisen reformin vaikeus on Esa Poikelan mukaan olennaisesti kulttuurisen muutoksen vaikeudessa. Poikela tarkastelee artikkelissaan 'Yliopistopedagogisen asiantuntemuksen jäljillä' mm. yliopiston muuttunutta roolia ja hakee yliopistopedagogisen asiantuntemuksen perusteita erityisesti oppimisen ja tutkimuksen yhdyntymisen näkökulmista, johon laskee kuuluvaksi myös pedagogisen kehittämisen. Poikela määrittelee yliopistopedagogiikan akateemiseksi ydinpätevyydeksi, joka käsittää tutkimiseen, opettamiseen ja kehittämiseen sisältyvän perustietämyksen ja -taitamisen⁶⁵.

II Opetuksen laatuja järjestelmä Poliittikan tutkimuksen laitoksella

Laatuja järjestelmällä voidaan operationalisoida vaikeaa laadun käsitettä. Tampereen yliopiston omaksuman käytännön mukaisesti laatuja järjestelmän tavoitteena ja lähtökohtana on ollut laitoksen jo olemassa olevat laatuja kehittävät ja varmistavat käytännöt sekä niiden konkretisoiminen uudella tavalla ja myös joidenkin uusien käytäntöjen aloittaminen.

Tietojenkäsittelyopin laitoksella opetuksen laatuja järjestelmä⁶⁶ on esitetty 'laatuja käsikirjan muodossa'. Sosiaalipoliittikan ja sosiaalityön laitos on julkaissut oman laatuja järjestelmänsä laitoksensa verkkosivuilla⁶⁷. Alla esitetään luonnos Poliittikan tutkimuksen laitoksen opetuksen laatuja käsikirjaksi, joksi sitä ainakin tässä vaiheessa voisi nimittää. Mukana olevat elementit ovat niitä, joiden kautta voidaan hahmottaa laitoksen opetustoiminnan eri ulottuvuuksia.

⁶³ Yliopistopedagogiikan opintojen opetussuunnitelma 2005-2007.

⁶⁴ Nevgi-Lindblom-Yläne 2003a, 27.

⁶⁵ Poikela 2005, 58,63-64.

⁶⁶ ks. www.cs.uta.fi/oplaa/kasikirja.html

⁶⁷ ks. <http://www.uta.fi/laitokset/sospol/laatu/index.htm>

1. Valintakoe

Laitoksen molemmat oppiaineet ovat jo monen vuoden ajan systemaattisesti kehittäneet oppiaineensa valintakoetta osana tiedekunnan opiskelijavalinnan laatujärjestelmää ja edelleen osana yliopiston valintastrategiaa⁶⁸.

Valintakokeen, joka muodostuu laitoksen molemmissa oppiaineissa valintakoeteoksesta ja aineistokokeesta, tavoitteeksi on tiedekunnan valintaperusteissa kansainvälisessä politiikassa esitetty että

”Valintakokeessa jaettavaan materiaaliin perustuvissa tehtävissä painotetaan hakijan kykyä tulkita kansainvälisen politiikan tapahtumia ja ilmiöitä. Aineistokoe edellyttää myös kykyä soveltaa valintakoeteoksen tietoja aineistokokeen materiaaliin.”

ja valtio-opissa, että

”Valintakokeessa jaettavaan materiaaliin perustuvissa tehtävissä mitataan hakijan kykyä tulkita ja analysoida valtio-opin tutkimusalaan liittyvää ajankohtaista aineistoa. Aineistokoe edellyttää valintakoekirjan tietojen soveltamista.”

Tiedekunnan valintatoimikunta valmistele valintaperusteet, mutta laitoksen olisi mahdollista esim. juuri laatujärjestelmässään määritellä selkeämmin mikä on valintojen tavoite, mikä on valintojen suhde opintojen sisältöön ja tutkinnoilla saavutettavaan osaamiseen. Kaksiportainen tutkintorakenteen vuoksi valintojen tavoitteiden selkeyttäminen olisi tärkeää.

Valtakunnallinen yhteiskuntatieteellisen alan valintayhteistyöprojektin ohjausryhmä valmistele parhaillaan loppuraporttia aiheesta. Laitoksen molemmat oppiaineet ovat päätyneet jatkamaan omaa erillisvalintaansa, mutta seuraavat asian kehittymistä. Nykyisenkaltaisella valintakokeella on saatu molempiin oppiaineisiin hyviä ja motivoituneita opiskelijoita. Onnistuneella opiskelijavalinnalla on suuri merkitys ei ainoastaan opinnoissa menestymisen, vaan myös opiskelijoiden valmistumisen kannalta.

2. Opetustavoitteet

Kansainvälisen politiikan opetus Tampereen yliopistossa tarjoaa opiskelijalle kattavat tiedot tieteenalasta, sen teoriasta ja metodologiasta. Opetus antaa valmiudet hankkia tietoa tieteenalan tutkimuskohteena olevasta ilmiökentästä sekä tieteellistä tutkimusta että käytännön työelämän tarpeita varten. Opetus ja tutkimus painottuvat kolmelle toisiaan tukevalle painopistealalle: maailmanpolitiikkaan, Eurooppa-tutkimukseen sekä rauhan- ja konfliktintutkimukseen. Opiskelija saavuttaa valmiuksia toimia kansainvälisissä tehtävissä erityisesti julkisen hallinnon ja järjestöjen sekä

⁶⁸ Valintakokeen laatulista 2006.

tiedotusalan palveluksessa sekä kelpoisuuden tieteellisiin jatko-opintoihin kansainvälisessä politiikassa.

Valtio-opin opetus kohdistaa päähuomionsa politiikan moninaisuuden ja sen jatkuvan muutoksen ilmentymiin. Poliittikkaa ja sen muutosta lähestytään laaja-alaisesti, mutta samalla rajatusta näkökulmasta kiinnittäen huomiota sekä uusiin poliittisen toiminnan muotoihin että myös vakiintuneempien poliittisten instituutioiden ja käyttäytymisen uusiin merkityksiin. Sekä tutkimuksen että opetuksen keskeisenä lähtökohtana pidetään politiikan tutkimusta, joka tutkii ja kehittää vaihtoehtoisia lähestymistapoja politiikan analyysivälineiksi sekä pohtii valtio-opin teoreettista ja yhteiskunnallista merkitystä.

Sekä kansainvälisessä politiikassa että valtio-opissa opetuksen haasteena pidetään kriittisyyttä, tieteellistä ajattelua ja valmiuksia niiden soveltamiseen.

3. Opetuksen suunnittelu - opetussuunnitelmat

Opetussuunnitelmatyöskentelyssä yhdistyvät teoria ja käytäntö. Opetuksen suunnittelu alkaa sen perustehtävän määrittelystä: valmius arvioida kriittisesti muuttuvaa todellisuutta ja problematisoida itsestäänselviksi käyneitä ajattelutottumuksia. Tästä em. johtuen opetussuunnitelmaa on hahmotettu opetuksen laatu järjestelmän keskeiseksi tekijäksi ja sen jatkuva kehittäminen takaa uudistumis potentiaalin. Laatu tuottaa kuitenkin vain se, jos opiskelijat oppivat heille opettavia asioita⁶⁹. Opetuksen suunnittelu alkaa luonnollisesti myös tutkinnoille asetetuista tavoitteista⁷⁰. Tiedekunnan tasolla on ns. Tura-ryhmä, dekaanin asettama tutkintorakennetyöryhmä, jonka tehtävänä on mm. yhteydenpito opetussuunnitelmatyöryhmiin.

Miten opetussuunnitelma käsitteellisesti on rakentunut? Tätä on havainnollistettu hahmottamalla opetussuunnitelma perinteiseksi malliksi, moduulimalliksi, voidaan puhua juonneopetussuunnitelmasta tai projektiopetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelmamallien metaorientaatioista voidaan löytää erilaisia olettamuksia tiedosta ja oppimisesta ja jotka johtavat yleensä erilaisiin pedagogisiin ratkaisuihin⁷¹.

Opetussuunnitelma sisältää toiminnan ohjauksen eli peruseriaatteet. Opetussuunnitelman avulla opetuksesta tulisi muodostua ehjä kokonaisuus, josta on poistettu päällekkäisyydet ja kyetään osoittamaan eri opintojen välinen yhteys.

⁶⁹ Karjalainen 2005, 7-8.

⁷⁰ Nevgi-Lindblom-Yläntee 2003b, 239. Tämä Nevgin ja Lindblom-Ylänteen artikkeli tarjoaa opetuksen suunnittelun työkaluja.

⁷¹ Poikela 2002, 230-235.; Viitanen 2006.

Opetussuunnitelman jatkuva arviointi on välttämätöntä, jotta voidaan tehdä tarvittavat korjaukset ottaen huomioon myös muuttuvat työmarkkinat⁷².

Laitoksen molemmissa oppiaineissa on omat opetussuunnitelmatyöryhmänsä, jotka jatkuvasti kehittävät sekä tutkintovaatimuksia että opetusohjelmaa. Opetussuunnitelmatyöryhmien toimintaan osallistuvat sekä oppiaineiden opettajat että opiskelijat. Kansainvälisen politiikan ja valtio-opin opetussuunnitelmatyöryhmien yhteisiä kokouksia on päätetty lisätä, mm. siksi, että voidaan paremmin ja helpommin koordinoida opetusta ja/tai järjestää yhteistä opetusta.

Molempien laitoksen oppiaineiden opetussuunnitelmat on rakennettu siten, että eri opintokokonaisuuksille on esitetty tavoitteet, joita toteutetaan eri opintojaksoilla. Kansainvälisessä politiikassa ja valtio-opissa opiskelua yhdistävänä juonteena kandidaatin tutkinnossa on tieteenalan ja sen tutkimuskohteena olevan ilmiökentän perustiedot – tieteellinen kirjoittaminen – kandidaatin seminaari ja tutkielma. Opiskelija perehtyy oppiaineen tutkimuksellisiin käytäntöihin ja sisältöihin kolmen vuoden aikana. Opinnot koostuvat pakollisista kursseista, kirjallisuuskuulusteluista ja niitä korvaavasta opetuksesta.

Maisterin tutkinnon kansainvälisen politiikan syventävät opinnot muodostuvat seminaarityöskentelystä ja henkilökohtaisessa opintosuunnitelmassa sovitusta aikataulusta siten, että pro gradu –tutkielma on valmistunut seminaarityöskentelyn päättyessä. Seminaarityöskentely on ajoitettu kahdelle vuodelle. Vapaaehtoinen harjoittelu vahvistaa käytännön valmiuksia.

Kullekin opintokokonaisuudelle on määritelty vastuuopettaja. Vastuuopettaja vastaa opintokokonaisuuden toimivuudesta, valmistelee sen sisällön opetussuunnitelmatyöryhmälle ja arvioi opintokokonaisuuden ja sen opintojaksojen kaikinpuolista asianmukaisuutta.

4. Opetus ja tutkimus, erilaiset opetusmuodot

Voidaan esittää, että yliopisto-opetuksen vahvuus ei ole tutkimuksen tulosten välittämisessä, vaan siinä toimintaprosessissa, jossa tutkimus yhdistyy oppimiseen. Poikela huomauttaa näkemyksensä, että on outoa puhuakin opetuksen ja tutkimuksen ykseydestä, kun oikeastaan pitäisi puhua tutkimuksen ja oppimisen ykseydestä⁷³. Tutkiva oppiminen alkaa kysymysten esittämisestä: opiskeluun tulisi sisältyä alusta lähtien tiedonhankinta, lähdekritiikki, teoreettinen ajattelu ja metodien

⁷² Karjalainen 2003.

⁷³ Poikela 2005, 64.

käyttö, tieteellisten ja käytännöllisten ongelmien analyysit ja ratkaisut ja sen tulisi tuottaa kriittistä ajattelua ja kriittisesti ajattelevia asiantuntijoita⁷⁴.

Tällaisessa toimintaprosessissa kyse on ohjaamisesta sekä yksin- että ryhmätyöskentelyyn, ongelmien esittämiseen ja käsittelyyn, teoreettisen ja empiirisen tiedon hankintaan tieteellisiä menetelmiä soveltamalla eli aidosti tutkimuksen ja opetuksen/oppimisen yhteydestä. Esa Poikela siteeraten, ”Kysymys ei ole enemmästä eikä vähemmästä kuin tiedonjakopedagogiikasta luopumisesta aidosti”⁷⁵. Toisaalta sitten, hyvä luento on aina hyvä luento ja sillä on paikkansa, kun kuulijoina on omaehtoisia ja itsenäisiä opiskelijoita.

Laitoksen opetuksen lähtökohtana on ajatus, että opetus ja tutkimus liittyvät yhteen. Oleellista opetuksessa on kysymysten esittäminen ja oman ajattelun herättäminen. Eri opintojaksoihin on sisällytetty sekä ohjattua että itsenäistä tiedonhankintaa, tieteellistä kirjoittamista ensimmäisestä opiskelusyksystä lähtien, tutkimuksellista ajattelua ja tutkimuksen tekemisen harjoittelua tarkoituksena kehittää valmiutta arvioida kriittisesti muuttuvaa todellisuutta ja problematisoida erilaisia ajattelutottumuksia. Opiskelijoiden itseohjautuvuutta pyritään tukemaan ja kehittämään. Opetuksessa pyritään rohkaisemaan sekä itsenäiseen että ryhmätyöskentelyyn. Opintojensa loppuvaiheessa (pro gradu –tutkielma) opiskelijalla on mahdollisuus osallistua laitoksen tutkimushankkeisiin (esim. Euraasian tutkimusverkosto). Näillä em. tavoilla pyritään toteuttamaan ajatusta opetuksen ja tutkimuksen välisestä yhteydestä.

Laitoksella annetaan opetusta varsin erilaisia opetusmuotoja hyödyntäen, joiden avulla pyritään toteuttamaan em. ajatusta opetuksen/oppimisen ja tutkimuksen yhteydestä:

- a. luento-opetus
- b. seminaarit
- c. verkko-opetus
- d. pienryhmätyöskentely
- e. simulaatio ja tutkiva oppiminen
- f. lukupiirit/opintopiirit
- g. esseeseminaarit
- h. projektityöskentely
- i. etäopetus informaatioteknologiaa hyödyntäen
- j. tutoropetus
- k. tentit/ryhmätentit/luentopäiväkirjat/oppimispäiväkirjat/esseesuoritukset
- l. osallistuminen laitoksen tutkimusprojekteihin

⁷⁴ Poikela 2001, 22-24.

⁷⁵ *ibid.*, 26.

Eri opetusmuodot toteutetaan erilaisia pedagogisia menetelmiä hyödyntäen, joita pyritään edelleen kehittämään. Tenttejä voi korvata esseesuorituksilla, laitoksen opettajia on osallistunut yliopiston sähkötenttihankkeen pilottivaiheeseen.

Tenteissä sinällään on mahdollisuus moneen⁷⁶ (erilaiset vaihtoehdot tenttikäytännöt), jolloin haluttaessa voidaan siirtyä tiedon toistamisesta laajempien kokonaisuuksien hallintaan sekä asioiden sisäistämiseen ja ymmärtämiseen. Lindblom-Yläne, Nevgi ja Kaivola⁷⁷ ovat laatineet tentaattorille muistilistan:

Taulukko 5. Tentinlaatijan muistilista.

Suosi	Vältä
Luonnollisia, mallintavia tai murrettuja tenttimuotoja	Perinteistä tenttimuotoa
Tuottamistehtäviä	Tunnistustehtäviä
Asian ymmärtämisen mittaamista	Tiedon toistamisen mittaamista
Kokonaisuuden hallintaa edellyttäviä	Yksittäisen tiedon muistamista mittaavia tehtäviä
Kriittistä ajattelua ja päättelykykyä vaativia tehtäviä	Toisten (esimerkiksi opettajan) esittämien johtopäätösten kysymistä
Tiedon sovellusta vaativia tehtäviä	Toisten esittämien sovellusten kysymistä
Vaihtelevuutta, joustavuutta	Rutiinia, ennakoitavuutta
Selkeitä ja avoimia arviointikriteerejä	Epäselväksi ja epämääräiseksi jääviä arviointikriteerejä
Yksilöidyn palautteen antamista	Tenttinumeroa ainoana palautteena opiskelijan osaamisesta

Verkko-opetus muodostaa omanlaisensa kokonaisuuden. Verkkokurssi suoritetaan tietokoneen avulla internetyhteyksiä hyödyntäen ja siihen, miten tämä voi tapahtua on useita erilaisia mahdollisuuksia⁷⁸. Erilaisia verkkokursseja sekä kansainvälisessä politiikassa että valtio-opissa on pidetty jo usean vuoden ajan ja laitoksen opettajia on osallistunut TieVie -hankkeen koulutuksiin (valtakunnallinen virtuaaliyliopistohanke).

5. Opiskelijoiden ja opettajien yhteistyö

Opiskelijoiden ja opettajien välinen yhteistyö voi saada varsin erilaisia muotoja. Yhteistyön muoto on kussakin tapauksessa oma pedagoginen ratkaisunsa.

⁷⁶ ks. Karjalaisen väitöskirja *Tentin teoria* (2001); myös Karjalainen-Kemppainen 1994.

⁷⁷ Lindblom-Yläne-Nevgi-Kaivola 2002, 292.

⁷⁸ Verkkopedagogiikasta, opettamisesta verkossa ks. esim. Nevgi-Kurhila-Lindblom-Yläne 2003; Nevgi-Lindblom-Yläne-Kurhila 2003; Knubb-Manninen 2003a; Korhonen 2004; Sariola-Evälä 2005; Kivimäki 2006.

Laitoksen opiskelijoiden ainejärjestö Iltakoulun ja laitoksen henkilökunnan yhteiset laitoskahvit on järjestetty syksyisin ja keväisin, ja niissä on voitu keskustella erilaisista opintojen järjestämiseen ja niiden laatuun liittyvistä kysymyksistä.

Tavoitteena on, että laitos järjestää vuosittain ainakin yhden palautepäivän, jonka järjestämiseen opiskelijat osallistuvat. Opiskelijat kirjoittavat palautepäivälle ja palautepäivästä raportin (tilanne, tehdyt päätökset) ja mahdollisesti laajemmankin raportin opetuksen laadusta laitoksella. Tavoitteena on avoin ja vapaa keskusteleva ilmapiiri, jolloin voidaan keskustella myös vaikeista asioista.

Laitoksen kaikkien opettajien vastaanotot ovat samanaikaisesti, maanantaisin klo 12-13 ja maanantai-iltapäivä on varattu laitoksen henkilökunnan yhteisille kokouksille kuin myös tapaamisiin opiskelijoiden kanssa.

Opiskelijat välittävät tunteja ja tarpeita opetussuunnitelmatyöryhmälle, laitosneuvostolle ja opetusneuvostolle ja kaikin puolin tuovat opiskelijoiden näkökulmaa esille. Eri työryhmissä olevat opiskelijat välittävät tiedon laitoksen hankkeista ja suunnitelmista muille opiskelijoille. Opiskelijat voisivat toimia myös aloitteellisesti erilaisten seminaarien ja muiden opiskelumuotojen organisoimiseksi.

Laitos ja Iltakoulu voisivat toimia yhdessä erilaisten ekskursioiden järjestämiseksi sekä koti- että ulkomaille. Näiden ekskursioiden tavoitteena voisi olla työelämään tutustuminen ja/tai jonkun opintojakson suorittaminen.

6. Opintosuoritusten arviointi

Opetuksen laatujärjestelmästä puhuttaessa kyse on oleellisesti oppimisen ja osaamisen arvioinnista (vrt. opetuksen tai suorituksen arviointi). Arvioinnin tulisikin olla ennen kaikkea arvioinnin arviointia, koska oppimisen ja osaamisen näkökulmasta tärkeintä on opiskelijan kyky arvioida ja ohjata omia suorituksiaan⁷⁹; oppimisen arvioinnin lähtökohta on opiskelijan toiminta ja kohteena opiskelijan oppiminen⁸⁰.

Opetuksen ja oppimisen tutkimuksissa ja erilaisia arviointimuotoja koskevissa tutkimuksissa on tullut esille, että opiskelijoiden toimintaa ohjaa varsin voimakkaasti tapa, jolla heitä arvioidaan⁸¹. Arviointi siis ohjaa ja suuntaa oppimista. Opetuksen kehittämisessä tulisi korostaa myös arviointia. Kysymyksenä tulee siis esittää: mitä on se oppiminen, jota arvioidaan; mitä on se osaaminen, jota arvioidaan; miten luodaan arvioinnin kriteerit?⁸²

⁷⁹ Poikela 2002, 236.

⁸⁰ Arviointisanastoa 2006.

⁸¹ Poikela 2002, 230; Lindblom-Ylänne-Nevgi 2002, 254-255.

⁸² Poikela 2002, 230; myös Öystilä 2002, 107.

Erilaiset oppimiskäsitykset ilmentävät erilaisia käsityksiä tiedon ja arvioinnin tehtävistä ja merkityksestä. Jokaisen oppimiskäsityksen ilmentämää näkemystä tiedosta voidaan kuvata metaorientaationa; näistä erilaisista tietonäkemyksistä, ks. s. 11 taulukko. Poikela⁸³ esittää nämä eri oppimiskäsitysten ilmentämät metaorientaatiot seuraavasti:

- behaviorismin metaorientaationa on transmissio eli yksisuuntainen tiedon siirto opettajalta oppijalle; oppija ei osallistu millään tavalla omaa osaamistaan koskevaan arviointiin, koska sen tehtävänä on käyttäytymisen kontrollointi;
- kognitiivisen oppimiskäsityksen metaorientaationa on myös transmissio; kognitiivisen arvioinnin kohteena on tiedon hallinnan laatu ja laajuus;
- konstruktivismin metaorientaationa on transaktio, tieto kulkee kaksisuuntaisesti opettajan ja oppilaan välillä. Arvioinnissa ei pyritä samanlaisiin suorituksiin ja tiedon hallintaan, vaan huomioidaan oppijoiden yksilölliset lähtökohdat ja tavoitteet. Kiinnostavaa ei ole lopputulos, vaan se prosessi, jolla ne saadaan aikaan. Tässä yhteydessä voidaan puhua myös ns. jatkuvan arvioinnin periaatteesta: arviointia ei voida erottaa toimintaprosessista;
- humanismin metaorientaatio on transaktio, jossa korostuu opettajan ja oppijan dialogi, vuorovaikutus ryhmässä, kommunikaatio yhteisössä. Humanismi voi pyrkiä myös kriittisyyteen, jolloin metaorientaationa on transformaatio. Arvioinnin kohde on interaktion ja kommunikaation prosessit ja oppimisen sosiaaliset prosessit ja kontekstit.

Kuten edellä olevasta voidaan päätellä, arvioinnilla voi olla erilaisia tavoitteita ja tehtäviä; arviointi sekä sanana että käsitteenä on monimerkityksinen⁸⁴. Em. huomioiden arvioinnilla voidaan esittää olevan kaksi ns. kilpailevaa tavoitetta - *kehityksellinen* ja *arvioiva*. Näitä tavoitteita voidaan toteuttaa formatiivisen ja summatiivisen arviointimenetelmän avulla. Formatiivisen menetelmän tavoitteena on saada selville, mitä opiskelijat osaavat ja tuoda esiin puutteet osaamisessa. Tämän arvioinnin tavoitteena on ilmentää opettajalle, miten hänen tulee kehittää ja suunnata opetustaan, jotta voi paremmin edistää opiskelijoiden oppimista. Tavoitteena on opiskelijan kehittyminen. Formattiivista arviointia opettaja tekee koko opiskeluprosessin ajan (luentopäiväkirjat, oppimispäiväkirjat, väliraportit, evaluaatiot)⁸⁵.

Summatiivinen arviointi kohdistuu oppimisen lopputulokseen, suorituksen arviointiin tentin, kandidaatintutkielman, pro gradu –tutkielman muodossa. Tämän arvioinnin avulla varmistetaan, että opiskelijalla on riittävät tiedot ja taidot⁸⁶.

⁸³ Poikela 2002, 234-235.

⁸⁴ Karjalainen 2006.

⁸⁵ Lindblom-Ylänne-Nevgi 2002, 257.

⁸⁶ *ibid.*

Summatiivinen arviointi lienee se arviointimenetelmä, joka yleisimmin käytössä yliopistossa. Kyse on suorituksen arvioinnista, joka on erotettu toimintaprosessista ja johon arviointiprosessiin ei opiskelija itse osallistu. Tällaista itse asiassa voitaisiin pitää varsin sopimattomana. Arvioinnin puolueettomuus pyritään turvaamaan ulkopuolisilla arvioitsijoilla. Mukana ei ole vertais- ja/tai itsearviointia, joskin näistä käsitteistä on ryhdytty puhumaan aiempaa enemmän⁸⁷.

Mikäli voidaan tai halutaan puhua arviointiparadigman muutoksesta⁸⁸ arvioinnissa tulisi voida keskittyä enemmän prosessin arviointiin tai ainakin sen huomioimiseen arviointiprosessissa. Arviointi on prosessi, eikä ainoastaan tapahtuma – tai tähän luonnollisesti riippuu arvioitsijan arviointikäsitteistä. Miten siis voitaisiin kehittää ns. jatkuvan arvioinnin periaatetta yliopistossa, jossa perinteisesti on keskitytty lopputuloksen arviointiin?

Päivi Tynjälä kysyy tekstissään⁸⁹, mitä konstruktivismi merkitsee pedagogiikalle ja esittää asioita, joita konstruktivistisesta oppimiskäsitteestä seuraa käytännön opetustyöhön. Siitä seuraa mm. uusien arviointimenetelmien kehittämistä. Tässä haastetta ja projektia työyhteisössä.

Laitoksella ei ole kovin paljon keskustelu yhdessä erilaisista arviointiin liittyvistä kysymyksistä. Tavoitteena voisi kuitenkin olla, että perinteisistä tenttikäytännöistä siirryttäisiin enemmän osaamisen ja ymmärtämisen arviointiin. Tässä voi kuitenkin huomauttaa, että myös erilaisissa tenttikäytännöissä on kehittämisen mahdollisuus (erilaiset vaihtoehdot tenttikäytännöt, ks. kohta 4, s. 21) Tavoitteena on, että jokaisella kurssilla on eksplisiittisesti esitetyt arviointikriteerit, koska arviointiperusteiden tulee olla julkisia.

Politiikan tutkimuksen laitoksella ei ole ollut aiemmin yhtenäistä julkilausuttua opinnäytteiden arviointikriteeristöä. Keväällä 2006 laitoksen opettajia pyydettiin kirjaamaan käyttämänsä arviointikriteeristö, jota edelleen on käsitelty laitoksen kehittämiseminaarissa elokuussa 2006, erilaisissa opettajien ja opiskelijoiden keskinäisissä kokouksissa prosessikirjoittamisen hyviä periaatteita noudattaen. Lokakuussa hyväksyttiin laitosneuvostossa opinnäytteiden arviointikriteerit (ks. liite 1)⁹⁰.

⁸⁷ ks. esim. *ibid.*, 263-266.

⁸⁸ ks. esim. Poikela 2002.

⁸⁹ Tynjälä 1999a, 60-67.

⁹⁰ Perustuu laitoksen opettajien esityksiin, ja jossa hyödynnetty myös Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan, historiatieteen laitoksen (TaY), Itä-Aasian tutkimuksen laitoksen (HY) sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen (TaY) arviointiperusteita ja -kriteereitä.

Laitoksen opettajien painotukset arvioinneissa ovat olleet hieman erilaisia, joten ensin ajattelulla saattoi tuntua hankalalta yhteensovittaa näitä erilaisia näkemyksiä ja painotuksia. Koska laitokselta on puuttunut julkinen yhteinen kriteeristö, arviointiprosessissa oli luotettu kunkin opettajan ammattitaitoon arvioida opinnäytteitä oikeudenmukaisesti ilman yhtenäisiä ja yhteisiä ohjeita. Yhteisen kriteeristön puuttuminen on kuitenkin saattanut joissain tapauksissa aiheuttaa tiettyjä tulkintaongelmia⁹¹.

Arviointikriteeristön olemassaolon hyödyllisyyttä voi perustella siten, että se harmonisoi olemassa olevia käytäntöjä, ohjaa nuorempia opettajia laitoksen käytäntöihin ja kertoo opiskelijoille, mitä opinnäytteiltä edellytetään. Julkilausutut opinnäytteiden arviointikriteerit ilmentävät arviointiperusteiden läpinäkyvyyttä. Asia on luonnollisesti tärkeä myös opiskelijoiden oikeusturvan kannalta.

”Arviointi on lähtökohtaisesti hyvän palveluksessa”⁹², sillä halutaan jotakin parempaa. Noudattaa voi esim. American Evaluation Association’n arviointieettisiä ohjeita:

- arvioinnin tulee olla suunnitelmallista ja perustua läpinäkyviin ja ymmärrettäviin menetelmiin;
- arvioijilla tulee olla arviointiosaamista ja heidän tulee sitä kehittää;
- arvioijien tulee olla rehellisiä, lahjomattomia ja perustella arvionsa;
- arvioijien tulee kunnioittaa ihmisyyttä ja ihmisarvoa;
- arvioijien tulee olla tietoisia kytköksistään erilaisten arvojen ja intressien verkostoon ja heidän tulee pohtia arvioinnin piileviä vaikutuksia ja sivuvaikutuksia⁹³.

7. Palautejärjestelmä

Laitoksella ei ole ollut yhtenäistä palautejärjestelmää, vaan kukin opettaja on itse vastannut palautteen keräämisestä. Tavoitteena on, että kaikista kursseista kerätään palaute. Palautteen voi kerätä opettaja tai opiskelijat.

Mikä on palautteen tehtävä, miksi palautetta kerätään? Palautteen avulla *opettaja voi* kehittää opetustaan. Oman opetuksen todellinen arviointi vaatii aikaa ja vaivaa sekä opiskelijapalautteen että kollegapalautteen analysointia⁹⁴. Opiskelijapalautteen kerääminen saattaa tuntua työläältä ja hankalalta ja joskus jopa turhauttavalta.

⁹¹ Näin myös sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksella, jolla Ruusuvuori teki graduarviointeihin liittyvän kehittämistyön. ks. Ruusuvuori 2003, 100-120.

⁹² Karjalainen-Huusko 2004, 6.

⁹³ ibid.

⁹⁴ Nevgi-Lindblom-Yläne 2002, 248. Kollegapalautetta käytetään suhteellisen vähän, liian vähän Nevgin ja Lindblom-Ylänteen mukaan, kun ottaa huomioon sen potentiaalisen merkityksellisyyden.

”Opetuksessa ei voi kaikkia miellyttää”⁹⁵ ja Matti Kuittisen mukaan opetuksen kehittäminen on jatkuvaa tasapainoilua opetusfilosofian, opetusmetodien ja opiskelijoiden ristiriitaistenkin odotusten välillä⁹⁶.

Mikä sitten on palautteen tehtävä ja merkitys opettajalle? Palautteella on mm. arviointitehtävä – opettaja oppii tuntemaan opiskelijoiden näkemykset, tiedot ja taidot, palaute voi toimia opettajan itsearvioinnin ja –tuntemuksen välineenä⁹⁷.

Arvioinnin tulee tuottaa laadullista eli sanallista palautetietoa, jolloin asioista voidaan keskustella konkreettisesti. Numeerista aineistoa voidaan käyttää laadullisen arvioinnin tukena. Jatkuvaan opetuksen laadun parantamiseen tähtäävän arvioinnin tulee olla jatkuvaa ja tämän vuoksi yksinkertaista arviointimenettelyä kyetään toteuttamaan vuodesta toiseen⁹⁸.

Asko Karjalainen⁹⁹ on todennut asiakasmetaforan olevan koulutuksessa hieman ongelmallinen, sillä tavoitteena ei ole asiakkaan tyytyväisyys (kaikkia ei ole ehkä tarpeenkaan *miellyttää*), vaan yhteistyökumppanin – joksi opiskelija ymmärretään – oppiminen: asiakastytyväisyys ei muodosta pätevää pohjaa opetuksen laadun yleiselle määrittelylle. Kysymys siis kuuluukin: *onko annettu opetus auttanut opiskelijaa oppimaan?*

Palautteessa tulisikin siten keskittyä opiskelijan oppimiseen (vrt. opetuksen arviointi, jolloin palautteen kohteena on opettajan tiedot ja taidot, eri välineiden käyttötaidot, jne.). Opiskelijapalautteiden tavoite *opiskelijoiden kannalta* onkin erityisesti heidän oman oppimisensa edistäminen ja itsearviointivalmiuksiensa kehittäminen. Opiskelijat arvioivat palautteessa – kun kysytään heidän oppimistaan – omaa osaamistaan, itseään, ei opettajaa. Tässä samaisessa palauteprosessissa opiskelijat otetaan yhteisön jäseniksi ja kehitetään opettajien ja opiskelijoiden välistä yhteistyötä¹⁰⁰.

Palautetta suunniteltaessa tulee määrittää sen sisältö ja antamisen muoto. Mitä arvioidaan ja miten palaute annetaan? Yleisin tapa lienee erilaiset palautelomakkeet (ne voidaan dokumentoida/opetusportfoliot); palaute voidaan luonnollisesti antaa myös suullisesti järjestämällä kurssin päätteeksi palautekeskustelutilaisuus.

Miten palautelomakkeet sitten tulee muodostaa? Mitä palautelomakkeessa pitää kysyä?

- *Tulee kysyä oppimisesta:* mitä opit, mikä opetuksessa oli merkityksellistä?

⁹⁵ Kuittinen 2004, 16.

⁹⁶ *ibid.*

⁹⁷ Öystilä 2002, 108; Öystilä 2006.

⁹⁸ Oulun opetuksen kehittämissyksikkö 2006.

⁹⁹ Karjalainen 2005, 16.

¹⁰⁰ Öystilä 2006.

- *Tulee kysyä itsearviointista:* miten vaikutit opetuksen onnistumiseen, omaan ja muiden oppimiseen, ryhmän vuorovaikutukseen? Millaiseksi arvioi oman aktiivisuuden? Mikä jäi epäselväksi?
- *Tulee kysyä ryhmän merkityksestä:* ryhmän merkitys omalle oppimiselle
- *Tulee kysyä opettajan merkityksestä:* opettajan asiantuntemuksen, ohjausvalmiuksien ja vuorovaikutuksen vaikutus oppimiseen
- *Tulee kysyä tehtävistä:* materiaali, verkon käyttö, menetelmät, etätehtävät jne.¹⁰¹ .

Palaute annetaan yleensä nimettömänä, mutta mieltä voi tulisiko sen sittenkin olla nimellä varustettua? Kuka haluaa vastaanottaa nimetöntä palautetta? Kuka haluaa antaa nimetöntä palautetta? Luonnollisesti syy nimettömään palautteeseen on ajatus siitä, että palautetta voisi antaa rehellisemmin ja rohkeammin nimettömänä. Toisaalta voisi ajatella, että opettajan tehtävänä on kyetä luomaan sellainen työskentelyilmapiiri, että rehellistä ja pidäkkeetöntä palautetta voitaisiin antaa myös nimellä. Näkökulma muuttuu myös silloin, jos ajatellaan, että palautelomakkeissa opiskelijat arvioivat itseään arvioidessaan omaa oppimistaan; niissä ei esim. arvioida opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia. Vastuu palautteesta kasvaa, jos sen antaa omalla nimellä; samoin voisi arvioida sen vahvistavan opiskelijan kasvua itseohjautuvuuteen. Palautteen antaminen on tässä suhteessa eri asia kuin esim. tutkimuskäyttöön tarkoitetut haastattelulomakkeet, joissa luottamuksellisuus ja nimettömyys ovat ensiarvoisen tärkeitä seikkoja.

Palautetta tulisi myös hyödyntää ettei palautteen kerääminen jäisi itseisarvoksi. Palautteen hyödyntämisen ongelmallisuuteen on kiinnitetty huomiota. Palaute jää useinkin vain opettajalle tiedoksi ja opiskelijat jäävät useinkin epätietoisiksi siitä, miten heidän antamansa palaute on otettu huomioon. Ruotsalaisissa yliopistoissa on toimintamalli, jossa opiskelijat on otettu mukaan palautteen jälkikäsitteilytyöhön ja siellä on asiasta saatu hyviä kokemuksia¹⁰² .

Laitoksella on suunniteltu, että yhteenvedot kurssipalautteista toimitetaan perustettavalle opetusneuvostolle (ks. kohta 13), jossa olisi myös opiskelijajäseniä. Laitoksen verkkosivuilla on verkkopalautelomake, jolla voi antaa yleistä palautetta joko nimellä varustettuna tai ilman. Kaiken palautteen tarkoituksena on opetuksen laadun kehittäminen, ei minkään tai kenenkään kategorisointi.

¹⁰¹ Öystilä 2006.

¹⁰² Ihonen et al. 2006, 43-44.

8. Opintojen ohjaus - tutorointi - HOPS

Molemmilla oppiaineilla on oma tutor-opettaja, joka mahdollistaa aivan opintojen alkuvaiheessa vuorovaikutuksen uusien opiskelijoiden ja laitoksen välille ja auttaa opintojen suunnittelussa oman pääaineen osalta. Tutor-opettajan kanssa ja ohjauksessa laaditaan myös kandidaatintutkintoon liittyvä henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS). Tiedekunnassa on syksyllä otettu käyttöön e-Hops – järjestelmä.

Opiskelijalla on opintojen eri vaiheissa erilaisia ohjaustarpeita ja näin ollen ohjauskin saa erilaisia muotoja riippuen opiskelijan opintojen vaiheesta. Ajatuksena on, että tutor-opettaja toimii roolissaan opintojen koko keston, mutta tämä ei poista tai vähennä muiden opettajien antamaa opintojen ohjausta kunkin opintojakson tai opintokokonaisuuden osalta¹⁰³.

Kansainvälisessä politiikassa laaditaan syventävissä opinnoissa oppiaineen professorin kanssa henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS), jossa sovitaan opintojen etenemiselle tarkoituksenmukainen aikataulu, joka varmistaa pro gradu – työn valmistumisen seminaarityön päättyessä.

Opinnäytteiden ohjausta on pyritty tehostamaan. Syksystä 2005 lähtien kansainvälisessä politiikassa kuin myös valtio-opissa esim. pro gradu –seminaarien ryhmäkoko on onnistuttu pienentämään n. 7 opiskelijaan/ryhmä muuttamalla laitoksen opettajien työnjakoa siten, että useampi opettaja on mukana opinnäytteiden ohjaustyössä. Opiskelija-opettaja –suhde on parantunut merkittävästi, joten opettajilla on enemmän aikaa ohjattavaa kohden¹⁰⁴.

9. Opettajuuden vahvistaminen – pedagogisen asiantuntijuuden kehittäminen

Opettajiä kannustetaan ja tuetaan osallistumaan yliopistossa järjestettävään pedagogiseen koulutukseen. Laitoksen opettajiä on osallistunut yliopiston tarjoamaan pedagogiseen koulutukseen –(mm. opetusportfoliokoulutus, opetusmenetelmät ajan tasolle, yliopistopedagogiikan opinnot 30 op.) sekä valtakunnalliseen virtuaaliyliopistohankkeen TieVie – koulutukseen.

¹⁰³ ks. esim. Saarnivaara 2003, 101-119: *Pedagogisesta ohjaamisesta laatua opetukseen?*

¹⁰⁴ Opinnäytetöiden ohjaamisesta, ks. esim. Nummenmaa-Lautamatti 2004. Myös *Opinnäytetyö ja sen ohjaus*, 2004.

10. Kansainvälisyys

Kansainvälisyys on myös merkittävä opetuksen laadun kannalta tarkasteltuna. Parantaako kansainvälisyys opetusta?¹⁰⁵ Opetuksen kansainvälisyyden elementteinä voidaan esittää esim. seuraavia tekijöitä:

- a. opettajavaihto
- b. opiskelijavaihto¹⁰⁶
- c. osallistuminen englanninkielisiin ohjelmiin
- d. englanninkielisen opetuksen järjestäminen

Laitos on varsin kansainvälinen ja aktiivinen arvioituna opiskelijavaihdon, opettajavaihdon, englannin kielisten BA- ja MA –tasoisten ohjelmien järjestämisessä ja ylipäätään englanninkielisen opetuksen tarjoamisessa. Laitoksella opiskelee myös paljon vaihto-opiskelijoita. Laitoksella on vaihtoyhteistyötä yli 50 yliopiston kanssa eri maanosissa ja opettajavaihtosopimuksia 10 eri yliopiston kanssa. Varsin suuri osa laitoksen opiskelijoista opiskelee vaihtosopimusten kautta vieraissa yliopistoissa jossain opintojensa vaiheessa kyeten hyödyntämään näin saatuja erilaisia näkökulmia opinnoissaan. Laitoksen omien opiskelijoiden, vieraskielisten tutkinto-opiskelijoiden ja vaihto-opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus eri opetustilanteissa ja vapaa-aikana on merkityksellistä myös oppimisen kannalta.

Opettajan kannalta vieraskielisen opetuksen antaminen kulttuurisesti heterogeenisessä ryhmässä on haastavaa ja antoisaa ja edellyttää - kuten opetus aina-oman miettimisensä¹⁰⁷.

11. Tiedottaminen

Laitoksen verkkosivuilla kerrotaan laitoksen toiminnasta –opetuksesta, tutkimuksesta ja hallinnosta, opiskelijavalinnasta. Ajankohtaista –palstalla tiedotetaan mm. erilaisista opetukseen liittyvistä ajankohtaisista tapahtumista. Erilaista oppimateriaalia on tarjolla (verkkojulkaisut, muu opetus- ja tutkimusmateriaali) verkon välityksellä, samoin erilaisia haku- ja ilmoittautumislomakkeita. Sivustolla on myös palautelomake, jolla voi antaa palautetta niin opetus- kuin muustakin toiminnasta joko nimellä tai nimettömänä. Ulkomaisille opiskelijoille ja muille ulkomaalaisille yhteistyökumppaneille on informaatio myös englanniksi.

¹⁰⁵Kansainvälisyyden haasteista opetuksen laadulle ks. Taajamo 2003, 77-88.

¹⁰⁶ Opiskelijoiden kansainvälisestä liikkuvuudesta globaalina ilmiönä, ks. Virtanen-Eraydin 2002, 367-382.

¹⁰⁷ ks. Taajamo 2002.

12. Harjoittelu – työelämäyhteydet

Harjoittelu on sekä kansainvälisessä politiikassa että valtio-opissa vapaaehtoista, mutta vähintään kahden kuukauden harjoittelulla on mahdollisuus korvaavuuteen syventävissä opinnoissa sopimuksen mukaan. Harjoitteluun voi hakeutua itsenäisesti tai osallistumalla yliopiston harjoittelutukijärjestelmän puitteissa tuettuun harjoitteluun. Laitos osallistuu harjoittelun järjestämiseen tukemalla opiskelijoiden itsenäiseen harjoitteluun hakeutumista ja hoitamalla harjoittelun järjestämistä yliopiston harjoittelutukijärjestelmän puitteissa. Harjoittelupaikat ovat olleet valtion hallinnossa (mm. eri ministeriöissä, suurlähetystöissä), järjestöissä, yritysmaailmassa. Opiskelijat ovat kokeneet harjoittelujakson merkittävänä oman alansa asiantuntijuuden kehittymisessä ja suurin osa laitoksen opiskelijoista osallistuu harjoitteluun. Laitos pyrkii hoitamaan näitä yhteiskuntasuhteita ja suhteita työelämään parhaalla mahdollisella tavalla.

13. Opetusneuvosto

Laitokselle esitetään perustettavaksi opetusneuvosto¹⁰⁸. Opetusneuvosto koostuisi kahdesta kansainvälisen politiikan ja kahdesta valtio-opin opettajasta sekä yhdestä kansainvälisen politiikan ja valtio-opin opiskelijasta, yhteensä 6 jäsentä.

Opetusneuvoston tehtävänä olisi laitoksen opetuksen laadun seuraaminen, sen kehittämiseen liittyvä ideointi sekä yliopistopedagogiikkaan liittyvät kysymykset. Kokoukset, joita olisi tarpeen mukaan tai kerran lukukaudessa, olisivat avoimia kaikille opetuksen kehittämisestä kiinnostuneille laitoksella.

Opetusneuvosto käsitelisi palautelomakkeiden yhteenvedot, kiinnittäisi huomiota mahdollisiin ongelmakohtiin, muutostarpeisiin, kehittämisen arvoisiin asioihin, ajatuksena ja tarkoituksena saadun palautteen parempi hyödyntäminen. Opetusneuvosto voisi myös keskustella sellaisista opetukseen liittyvistä asioista, jotka edellyttäisivät yhteisiä pelisääntöjä laitoksella. Opetusneuvosto voisi myös kannustaa ja tukea opiskelijoiden aloitteellisuutta erilaisten opiskelumuotojen organisoimisessa ja välittää informaatiota opetussuunnitelmatyöryhmille edelleen opetusohjelmaan sisällytettäväksi. Kyse olisi esim. erilaisten lukupiirien, seminaarien, luentosarjojen organisoimisesta.

Opetusneuvosto huolehtii opetuksen laatu järjestelmän jatkuvasta seuraamisesta ja kehittämisestä ja palautteen hyödyntämisestä. Laitosneuvoston, opetussuunnitelmatyöryhmien ja opetusneuvoston keskinäiset suhteet: laitosneuvosto on päättävä elin, opetussuunnitelmatyöryhmät tekevät esitykset laitosneuvostolle,

¹⁰⁸ Nimi on pohdinnan alla. Esille on tullut ehdotuksia kuten 'Opetuksen kehittämisryhmä (OKE)' tai 'Opetuksen kehittämistyöryhmä (OKE)' tai 'Opetusasioiden työryhmä (OPA)'.

opetusneuvosto voisi olla innovoiva ja suunnitteleva taho, joka keskustelisi opetuksesta, sen kehittämisestä ja tekisi ja toisi ajatuksia ja ideoita opetussuunnitelmatyöryhmille/laitosneuvostolle.

Lähteet:

Arviointisanasto. Arvioinnin abc. TieVie.Oulun yliopisto.
http://tievie oulu.fi/arvioinnin_abc/muut/arviointisanasto.htm luettu 1.9.2006.

Bowers, C.A. (2005), *The false promises of constructivist theories of learning: a global and ecological critique*. New York: Peter Lang.

Freire, Paulo (2005), *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Helsingin Sanomat (2006) ”Työn tuottavuudesta on tullut vaikeasti mitattavaa”. Artikkel. 14.8.2006.

Hakkarainen, Kati-Doris Holmberg-Marttila (2001), Opettajasta oppimisen tutkijaksi, teoksessa Poikela, Esa-Satu Öystilä (toim), *Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen on tutkimista*. Tampere :TUP.ss, 132-146.

Heikkinen, Hannu L.T. (1999), Opettajuus narratiivisena identiteettinä, teoksessa Anneli Eteläpelto-Päivi Tynjälä (toim), *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, ss. 275-301.

Grow, G.O. (1991), *Teaching Learners to be Self-Directed*, <http://www.longleaf.net/ggrow/SSDL/SSDLIndex.html>

Huusko, Mira-Taina Saarinen (2003), Opetuksen laatu korkeakoulupoliittisena kysymyksenä, teoksessa Knubb-Manninen, Gunnel (toim.), *Laadun tekijät – havainnot yliopisto-opetuksesta*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. ss. 33-54.

Ihonen, Markku (2004), Mitä arvioinnin jälkeen, *Peda-forum*. Yliopistopedagoginen tiedotuslehti. 11(1),11-13.

Ihonen, Markku-Jukka Kiho-Kari Peltola-Pasi Rautanen-Ville Vuolanto (2006), *Opiskelija opetuksen laadun kehittämisessä*. Opetuksen ja tutkimuksen kehittämissyksikkö OTUKE. Tampereen yliopisto.

Isoaho, Kati (2004), Yhteisön vastuu laatutyöstä yliopistoissa ja korkeakouluissa, *Peda-forum*, Yliopistopedagoginen tiedotuslehti. 11(1), 21-22.

Järvinen, Annikki (1999), Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen, teoksessa Eteläpelto, Anneli-Päivi Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Juva: WSOY. ss. 258-274.

Kaivola, Taina-Sari Lindblom-Yläne-Anne Nevgi (2003), Uudistukset ja niiden omaksuminen yliopisto-opetuksessa, teoksessa Sari Lindblom-Yläne-Anne Nevgi (toim), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, ss. 29-51.

Karjalainen, Asko (2001), *Tentin teoria*. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 3.

Karjalainen, Asko (toim), (2003), *Akateeminen opetussuunitelmatyö*. Oulun yliopisto. Opetuksenkehittämissyksikkö.
<http://www.oulu.fi/tutkintorakenne/tyokalut/akatops305.pdf>

Karjalainen, Asko (2004), *Pedagoginen muutos yliopisto-organisaatiossa – idealismia vaiko realismia?* Opetuksen kehittämissyksikkö. Oulun yliopisto.
http://tievie.oulu.fi/arvioinnin_abc/laatu/PEDAGOGINEN%20MUUTOS.pdf

Karjalainen, Asko (2005), *Koulutuksen laatujärjestelmän perusteet*. Opetuksen kehittämissyksikkö. Oulun yliopisto. Artikkelijulkaisu 29.8.2005.
http://tievie.oulu.fi/arvioinnin_abc/laatu/koullaat.pdf

Karjalainen, Asko (2006), Arvioinnin käsitteestä. TieVie. Arvioinnin abc. Oulun yliopisto. http://tievie.oulu.fi/arvioinnin_abc/artikkelit/arvioinninkasite.htm luettu 1.9.2006.

Karjalainen, Asko-Tiina Kemppainen (1994), *Vaihtoehtoisia tenttikäytäntöjä*. Ohjeita ja ideoita yliopistotenttien kehittämiseen. Oulun yliopisto. Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali.

Karjalainen, Asko-Mira Huusko (2004), Arviointiajattelun pikaopas. Opetuksen kehittämissyksikkö. Oulun yliopisto

Kinnunen, Merja (2006), Opettaminen uuden kapitalismin ajan yliopistossa, teoksessa Kivimäki, Sanna-Merja Kinnunen-Olli Löytty (toim.), *Tilanteen taju, Opettaminen yliopistossa*. Tampere: Vastapaino. ss. 32-39.

Kivimäki, Sanna (2006), Opettaja verkossa, teoksessa Sanna Kivimäki-Merja Kinnunen-Olli Löytty (toim), *Tilanteen taju*. Opettaminen yliopistossa. Tampere: Vastapaino., ss. 183-190.

Knubb-Manninen, Gunnel (2002), Tieteenalat ja pedagogiikka – MITEN KOHDATAAN , ETTÄ KUMMANKIN NÄKÖKULMAT RAJAT YLITTYVÄT? teoksessa Lestinen, Leena-Marjatta Saarnivaara (toim.), *Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. ss. 99-114.

Knubb-Manninen, Gunnel (2003), Opetuksen kehittäminen yhteisöllisenä tehtävänä ja laadukkuudesta neuvottelemalla, teoksessa Knubb-Manninen, Gunnel (toim.), *Laadun tekijät – havainnot yliopisto-opetuksesta*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. ss. 7-13.

Knubb-Manninen, Gunnel (2003a), Tieto- ja viestintäteknologian käyttö opetuksen laadun määrittäjänä, teoksessa Knubb-Manninen, Gunnel (toim.), *Laadun tekijät – havainnot yliopisto-opetuksesta*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. ss. 89-99.

Knubb-Manninen, Gunnel (2004), Laadukkaan opetuksen monet kasvot, *Peda-forum*. Yliopistopedagoginen tiedotuslehti 11(1), 14-15.

Knubb-Manninen, Gunnel-Nuutinen Anita (2002), *Laatuyksikköjärjestelmä oppimisen ja opetuksen kehittämisen välineenä*. Muistio Korkeakoulujen arviointineuvostolle. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. http://www.kka.fi/pdf/muut/muut_julkaisut/ktlmuistio.doc.

Kohonen, Viljo (1990), Yhteistoiminnallinen oppiminen pedagogisena eheyttämisenä, teoksessa Reijo Laukkanen-Esko Piippo-Alina Salonen (toim.), *Ehyesti elävä koulu*. Helsinki:Valtion painatuskeskus, ss. 89-100.

Koivula, Sampo (2003), Yliopisto-opetus ja laadun merkitykset, teoksessa Knubb-Manninen, Gunnel (toim.), *Laadun tekijät – havainnot yliopisto-opetuksesta*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. ss. 17-32.

Koivula, Sampo (2004), Opetuksen laatu tiedeyhteisöllisenä itsensä ylittämisenä, *Peda-forum*, Yliopistopedagoginen tiedotuslehti, 11(1), 4-5.

Korhonen, Vesa (toim.)(2004), *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka*. Tampere: Tampere University Press.

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

Kuittinen, Matti (2004), Opetuksessa kaikkia ei voi miellyttää, *Peda-forum*. Yliopistopedagoginen tiedotuslehti, 11(1), 16-18.

Laatujärjestelmän kehittämistyöryhmä (2005), *Suunnitelman Tampereen yliopiston laatujärjestelmän kehittämiseksi*. Työryhmämuistio 24.5.2005/D2/303.15/2005.

Lestinen, Leena (2002), Epilogi: Erilaisuus oppimista palvelemaan, teoksessa Lestinen, Leena-Marjatta Saarnivaara (toim.), *Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. ss. 175-184.

Lindblom-Ylänne, Sari-Anne Nevgi (2002), Oppimisen arviointi – laadukkaan opetuksen perusta, teoksessa Sari Lindblom-Ylänne-Anne Nevgi (toim), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, ss. 253-267.

Lindblom-Ylänne, Sari-Anne Nevgi-Taina Kaivola (2002), Tentistä tenttiin – oppimisen arviointikäytäntöjen kehittäminen,, teoksessa Sari Lindblom-Ylänne-Anne Nevgi (toim), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, ss. 268-294.

Nevgi, Anne- Jaakko Kurhila-Sari - Lindblom-Ylänne (2003), Kohti virtuaalisia oppimisympäristöjä, teoksessa Sari Lindblom-Ylänne-Anne Nevgi (toim), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, ss. 376-402.

Nevgi, Anne-Sari Lindblom-Ylänne (2003), Oppimisenäkemykset antavat perustan oppimiselle, teoksessa Sari Lindblom-Ylänne-Anne Nevgi (toim), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, ss. 82-115.

Nevgi, Anne-Sari Lindblom-Ylänne (2003a), Johdanto yliopistopedagogiikkaan, teoksessa Sari Lindblom-Ylänne-Anne Nevgi (toim), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, ss. 14-28.

Nevgi, Anne-Sari Lindblom-Ylänne (2003b), Opetuksen suunnittelun työkalut, teoksessa Sari Lindblom-Ylänne-Anne Nevgi (toim), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, ss. 236-252.

Nevgi, Anne – Sari Lindblom-Ylänne –Jaakko Kurhila (2003), Yliopisto-opetusta verkossa, teoksessa Sari Lindblom-Ylänne-Anne Nevgi (toim), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, ss. 403-425.

Nummenmaa, Anna Raija-Liisa Lautamatti (2004), *Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa*. Ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa. Tampere:TUP.

Nuutinen, Anita (2003), Laatu ymmärryksen syvenemisenä, teoksessa Knubb-Manninen, Gunnel (toim.), *Laadun tekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. ss. 139-148.

Opetus- ja opiskelijapalvelut (2006), *Opetuksen jatkuva laadunvarmistusjärjestelmä Oulun yliopistossa. Ohje laitoksille.* Oulun yliopisto. http://www.oulu.fi/opetkeh/kehtoimi/laatu/laatukasikirja_oy.pdf

Opinnäytetyö ja sen ohjaus (2004). Ajatuksia ja esityksiä hyvistä käytänteistä. Tampereen yliopiston opinnäytetyöryhmän muistio. Tampereen yliopisto. <http://www.uta.fi/hallintokeskus/ok/opinnaytetyomuisto.pdf>

Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikkö (2006), Oulun yliopiston opetuksen laatukäsikirja. <http://oulu.fi/opetkeh/kehtoimi/laatu/index.html>.

Piekkari, Ulla-Saara Repo-Kaarento (2002), Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopistossa, teoksessa Sahlberg, Pasi-Shlomo Sharan (toim.), *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki:WSOY.

Poikela, Esa (2001), Tarvitaanko yliopistossa lehtoreita? teoksessa Poikela, Esa-Satu Öystilä (toim), *Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen on tutkimista*. Tampere: TUP.ss, 13-29.

Poikela, Esa (2001a) Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa, teoksessa Poikela, Esa-Satu Öystilä (toim), *Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen on tutkimista*. Tampere: TUP.ss, 101-117.

Poikela, Esa (2002), Osaamisen arviointi, teoksessa Honkonen, Risto (toim.), *Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi*. Professori Reijo Raivolan juhla-kirja. Vammala:TUP., ss. 229-245.

Poikela, Esa (2003), Opetustyö tieto- ja oppimisympäristönä – oppimisen ja osaamisen arviointi, teoksessa Poikela, Esa-Satu Öystilä (toim.), *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere:TUP. ss. 77-99.

Poikela, Esa (2005), Yliopistopedagogisen asiantuntemuksen jäljillä. *Aikuiskasvatus*, no. 1, ss. 58-66.

Raivola, Reijo (2000), *Tehoa vai laatua koulutukseen*. Juva:WSOY.

Rantamäki, Jari (2004), Yliopisto prosessissa: Laatukäsitykset esille yliopistoyhteisössä, *Peda-forum*, Yliopistopedagoginen tiedotuslehti. 11(1), 6-7.

Rauste-von Wright, Maijaliisa (1997), *Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä*. Juva:WSOY.

Ruusuvuori, Johanna (2003), Graduarvioinnin kehittämistyö – laitosyhteisön reflektointia oppimista, teoksessa Poikela, Esa-Satu Öystilä (toim.), *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere:TUP. ss. 100-120.

Saarnivaara, Marjatta (2003), Pedagogisesta ohjaamisesta laatua opetukseen? teoksessa Knubb-Manninen, Gunnel (toim.), *Laadun tekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. ss. 101-119.

Sariola, Janne-Annika Evälä (toim.)(2005), *Verkko-opetuksen laatu yliopisto-opetuksessa*. Verkko-opetuksen laadunhallinta ja laatupalvelu –hankkeen raportti I. Helsinki:Yliopistopaino.

Sarja, Anneli-Gunnel Knubb-Manninen (2003), Yhteisöllisyys oppimisen tukena laatuyksiköissä, teoksessa Knubb-Manninen, Gunnel (toim.), *Laadun tekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. ss. 57-75.

Salminen, Hannele (2005), *Laadun arvioinnin kuumat kysymykset*. Kever 1. <http://www.piramk.fi/kever.nsf/>

Taajamo, Matti (2002), Avauksia kulttuuriseen moninaisuuteen yliopisto-opiskelussa, teoksessa Lestinen, Leena-Marjatta Saarnivaara (toim.), *Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. ss. 57-80.

Taajamo, Matti (2003), Kansainvälisyys – korkeakoulutuksen laadun osa-alue, teoksessa Knubb-Manninen, Gunnel (toim.), *Laadun tekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. ss. 77-88.

Tynjälä, Päivi (1999), Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa, teoksessa Anneli Eteläpelto-Päivi Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki:WSOY, ss. 160-274.

Tynjälä, Päivi (1999a), *Oppiminen tiedon rakentamisena*, Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Tynjälä, Päivi (2006), Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit, teoksessa Anna-Raija Nummenmaa –Jouni Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. ss. 99-122.

Valintakokeen laatulista (25.4.2006), Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, Tampereen yliopisto.

Viitanen, Kirsi (2006), Muutoksen johtaminen opetussuunnitelmatyön prosessissa. Power point esitys 24.3.2006. Eduta-instituutti. Tampereen yliopisto.

Virtanen-Eraydin, Aki (2002), Opiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus globaalina ilmiönä ja tutkimuskohteena, teoksessa Honkonen, Risto (toim.)(2002), *Koulutuksen lumo*. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Professori Reijo Raivolan juhlakirja. Vammala:TUP. ss. 367-383.

Vuorikoski, Marjo (2004), Itseohjautuvuuden lupaus ja rajat, *Peda-forum*, Yliopistopedagoginen tiedotuslehti, 11 (1), 19-20.

Ylijoki, Oili-Helena (1998), *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere:Vastapaino.

Yliopistopedagogiikan opinnot. Opetussuunnitelma 2005-2007. Tampereen yliopiston opetuksen kehittämissyksikkö. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan Eduta-instituutti.

Öystilä, Satu (2002), Ongelmakohdat ryhmän ohjaamisessa, teoksessa Poikela, Esa (toim), *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä*. Tampere:TUP. ss. 88-114.

Öystilä, Satu (2005), Itseohjautuvuutta tukeva HOPS-ohjaus, teoksessa Eerola, Satu-Marika Vanhatalo (toim), *Tampereen yliopiston HOPS-opas*. Tampere: Opetuksen kehittämissyksikkö.

Öystilä, Satu (2006), Arviointi- ja arvioinnin kehittäminen yliopisto-opetuksessa. Power point esitys 24.3.2006. Eduta-instituutti. Tampereen yliopisto.

LIITE

Politiikan tutkimuksen laitoksen opinnäytteiden arviointikriteerit

Arviointikriteerit pro gradu -tutkielmissa

Pro gradu -tutkielmat arvostellaan asteikolla approbatur (hyväksytään), lubenter approbatur (mielihyvin hyväksytään), non sine laude approbatur (ei ilman kiitosta hyväksyty), cum laude approbatur (kiitoksella hyväksyty), magna cum laude approbatur (suurella kiitoksella hyväksyty), eximia cum laude approbatur (erinomaisella kiitoksella hyväksyty) ja laudatur (kiitetään).

Seuraavassa esitetään erilaisilla arvosanoilla hyväksytyjen pro gradu -tutkielmien tavanomaisia piirteitä. Jokainen pro gradu -tutkielma on kuitenkin yksilöllinen suoritus, jonka arvostelukriteerit käyvät ilmi työn tarkastuslausunnosta.

Approbatur (hyväksytään)

Tutkielman tutkimukselliset lähtökohdat ja tavoitteet jäävät epäselviksi. Selkeää tutkimusongelmaa ei ole, teorian ja menetelmien käyttö hyvin puutteellista tai ne eivät toimi. Raportointi on heikkolaatuista. Työ on suppea, eikä suurempikaan sivumäärä tilannetta paranna. Tutkielman kehittämistä on käyty useampia keskusteluja ja sitä on yritetty korjata, mutta se ei ole juurikaan parantunut. Tutkielma kuitenkin täyttää tieteellisen työn ja ilmaisen vähimmäiskriteerit, esimerkiksi akateemisen viitekäytännön ja lähdeluettelon osalta. Aihealueen tuntemus on puutteellisuudestaan huolimatta selkeästi havaittavissa.

Lubenter approbatur (mielihyvin hyväksytään)

Kirjoittaja osoittaa perehtyneensä johonkin asia-alueeseen kohtuullisen hyvin. Tutkimusote on kuitenkin jäänyt kuvailevaksi, eikä tutkimuksella ole selvää ja aikaisempaan tutkimukseen nivottua tutkimusongelmaa. Kyseessä on vaatimaton, pinnallinen työ; pohdinta on niukkaa. Työ sisältää epäjohtomukaisuuksia ja joitain muodollisia heikkouksia. Teorian ja metodin puutteista huolimatta raportti on kirjoitettu kohtuullisesti, usein on kysymys sinänsä sujuvastakin kirjoitustyylistä mutta enemmän selvityksestä kuin tutkimuksesta.

Non sine laude approbatur (ei ilman kiitosta hyväksyty)

Kirjoittaja hallitsee aihealueensa aika hyvin, tutkielma on kirjoitettu sujuvasti ja on käyty myös teoreettista ja metodista keskustelua mutta puutteellisesti. Ymmärrys teorian ja menetelmän merkityksestä tulee esille esimerkiksi työn rakenteessa, mutta sitä ei kuitenkaan sovelleta omassa työssä. Tutkielma on suppeahko laajuudeltaan tai käsittelyltään. Se on usein ainoastaan kuvaileva, mutta varsin systemaattinen ja tutkimuksen lähtökohtaa ja ongelmaa on pohdittu. Työssä ei näy suurempaa akateemista kunnianhimoa ja paneutumista ongelmanasetteluun sekä teorian ja metodin ymmärrykseen. Johtopäätökset nivelletään niukasti aiempaan tutkimukseen. Tulokset ovat vaatimattomia, mutta työ kokonaisuudessaan on asiallinen ja monella tapaa kiistatta riittävä maisterintutkinnon opinnäytteeksi.

Cum laude approbatur (kiitoksella hyväksyty)

Kirjoittaja hallitsee aihealueensa varsin hyvin, tuntee myös aikaisempaa kirjallisuutta ja osaa liittää oman työnsä siihen. Tutkielma on kirjoitettu sujuvasti ja asiallisesti. Tekijä on tyytynyt pääsääntöisesti kuvailevaan tutkimusotteeseen, jossa on kuitenkin tarkkuutta ja yksityiskohtaisuutta ja sitä kautta myös uutta tietoa, joten tutkielma täyttää tieteellisen tutkimuksen vaatimukset selvästi. Teoria- ja metodikeskustelusta ollaan hyvin perillä, mutta omaperäisyyttä ei juuri ole nähtävillä, joten omat ratkaisut jäävät vielä osin kehittelemättä. Tutkimuksellista yritystä on kuitenkin ollut, ja vaativaakin työtä on selvästi yritetty tehdä. Työn muodollinen puoli on johdonmukainen ja kieliasu hyvä. Tutkielma ansaitsee selvän kiitoksen, joten sen tasoa on pidettävä varsin hyvän

Magna cum laude approbatur (suurella kiitoksella hyväksytty)

Kirjoittaja hallitsee aihealueensa varsin hyvin; hän on perehtynyt kattavasti aikaisempaan kirjallisuuteen ja kytkee oman työnsä siihen. Työ on kirjoitettu erittäin hyvin. Pelkästään kuvailevasta tutkimusotteesta on siirrytty teoreettisesti ja metodisesti perusteltuun ongelmanasetteluun, ja osat (teoria, metodi ja analyysi) muodostavat toimivan kokonaisuuden. Tutkimuksellista osaamista, oivallusta ja omaperäisyyttä on havaittavissa. Teoria- ja metodikeskustelut toistavat vielä ennen sanottua, mutta osoittavat kuitenkin kirjoittajan hallitsevan tuon keskustelun varsin hyvin. Kyseessä on itsenäinen tutkielma, siinä on saavutettu itsenäisiä tutkimustuloksia ja sisäistetty kriittinen tutkimusote.

Eximia cum laude approbatur (erinomaisella kiitoksella hyväksytty)

Kirjoittaja hallitsee aihealueensa erittäin hyvin, hän on perehtynyt laajasti aikaisempaan kirjallisuuteen ja kytkee oman työnsä siihen osoittaen selvää halua ja pyrkimystä oman kontribuution esittämiseen. Tutkielma on kirjoitettu erittäin hyvin, ei vain kielellisesti vaan myös tutkimusteknisesti. Ongelmanasettelu on selkeä, se perustuu teoria- ja metodiosaamiseen. Kirjoittaja on tehnyt teorian, metodin ja aineiston analyysissä selviä oivalluksia, omia itsenäisiä ratkaisuja, joita ei ole suoraan omaksuttu aikaisemmasta tutkimuksesta tai muutoin epäitsenäisesti. Teoria-metodi-analyysi muodostavat ehyen kokonaisuuden, joten tuloksena on enemmän kuin irrallisten osien summa. Tutkielma osoittaa kaiken kaikkiaan erinomaista tutkimuksellista osaamista. Työ muodostaa hyvän perustan jatko-opinnäytteen tekemiselle.

Laudatur (kiitetään)

Kirjoittaja hallitsee aihealueensa, siihen liittyvän aikaisemman kirjallisuuden ja myös laajemmin yhteiskuntatieteellisen/tieteenfilosofisen keskustelun kiitettävästi. Hän osaa sijoittaa oman työnsä sekä tieteenalalle että myös laajempaan yhteiskuntatieteelliseen keskusteluun, ja hän tietää mitä tässä keskustelussa haluaa omana itsenäisenä kontribuutionaan tarjota. Hän kykenee siten arvioimaan uskottavasti myös omaa tekemistään suhteessa aikaisempaan tai muihin vaihtoehtoihin. Teoria- ja metodiosaaminen on esimerkillisen taidokasta. Tuloksena on korkeatasoinen tutkielma, jossa aineisto ja sen analyysi muodostavat teoreettisesti ja metodisesti hienon kokonaisuuden. Tämä tarkoittaa sitä, että vankasta ja tarkoin harkitusta aineistosta käydään koko ajan teoreettisesti ja metodisesti oivaltavaa keskustelua. Koko työ on kielen ja muun ilmaisun suhteen kokonaisuutena moitteeton, ja siinä näkyy kirjoittajan omaperäisyys sekä poikkeuksellinen itsenäinen osaaminen. Tutkielma on vankka perusta jatko-opinnäytteelle, ja sen voi uskoa virittävän myös laajemmin jatkotutkimuksen mahdollisuuksia ja avaavan uusia mahdollisuuksia tieteelliseen keskusteluun.

Arviointikriteerit kandidaatin tutkielmissa

Kandidaatintutkielmia on erityyppisiä: aiempaan tutkimuskirjallisuuteen keskittyviä pohdintoja, teoreettisia tai empiirisiä tai näitä elementtejä yhdisteleviä pienoistutkielmia. Ne arvioidaan arviointiasteikolla 1-5. Alla esitetään erilaisilla arvosanoilla hyväksytyjen tutkielmien tavanomaisia piirteitä; jokainen tutkielma on kuitenkin oma yksilöllinen suorituksensa. Kandidaatintutkielmat eivät ole julkisia toisin kuin pro gradu -tutkielmat.

1 (välttävä)

Tutkielma on jonkun aiheen vaatimaton kuvaus. Kyseessä on suppea ja pinnallinen työ, joka sisältää muoto- ja asiavirheitä. Kysymyksenasettelu on epätasällista, mutta kirjoittaja osoittaa kuitenkin perehtymistä aihealueeseen ja hallitsee akateemisen viitekäytännön ja tieteellisen kirjoittamisen vähimmäiskriteerit.

2 (tydyttävä)

Tutkielma on normaalin laajuinen kuvaus aiheesta, jolla on tutkimuksen rakenne tai se on asiallinen kirjareferaatti ilman omaperäistä panosta. Teksti on huolimaton ja kielenkäyttö epätasällista, mutta tieteellisen kirjoittamisen vähimmäiskriteerit täyttävää.

3 (hyvä)

Tutkielman perusosat (teoria, metodi ja aineisto) ovat kohdallaan ja tekijä osoittaa tietävänsä niiden merkityksen. Tutkimustehtävä on esitetty täsmällisesti, perustellusti ja tutkielma on selkeästi ja johdonmukaisesti kirjoitettu, mutta itsenäinen osuus ei vielä kovin vahvasti tule esille. Tälle tasolle sijoittuu myös tutkielma, joka perustuu aiempaan tutkimuskirjallisuuteen, jota on arvioitu itsenäisellä otteella; käytetty kirjallisuus on kuitenkin suppeahko. Kielenkäyttö on huolellista.

4 (kiitettävä)

Tutkielma ilmentää itsenäistä päättelyä ja selkeitä tuloksia, toisin sanoen selkeästi rajatun aineiston analyysissä on onnistuttu hyvin. Samoin aihealueen keskustelun tuntemus on laajempaa ja teoreettis-menetelmällisen keskustelun tuntemus tulee esille. Teoreettisia ja menetelmällisiä työkaluja on ollut käytössä. Tavoitetaso on kuitenkin vielä osin rajallinen, mutta tutkielma on hyvä pohja jatkotyöskentelylle.

5 (erinomainen)

Tutkielma ylittää selvästi edellisen arvosanan ja antaa vankat edellytykset pro gradu -tutkielman tekemiselle. Työn eri osa-alueilla voidaan osoittaa selkeitä tutkimuksellisia vahvuuksia. Teoreettisia ja menetelmällisiä ratkaisuja on kehitetty itsenäisesti. Kielenkäyttö on sujuvaa ja argumentaatio on tieteellisen täsmällistä. Tieteellisen kirjoittamisen muotoseikat ovat moitteettomat.