

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/336741939>

Kirjallisen palautteen merkitys yliopisto-opiskelijalle

Article · August 2019

CITATIONS

0

READS

123

3 authors, including:



Ville Mankki

University of Turku

14 PUBLICATIONS 10 CITATIONS

SEE PROFILE



Pekka Riih 

Tampere University

21 PUBLICATIONS 30 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Multilingual Adolescents in Finnish Basic Education: How to Scaffold Their Linguistic and Academic Development [View project](#)



Rähä, Pekka, KT, yliopistonlehtori, dosentti (opettajankoulutus)

Mankki, Ville, KM, väitöskirjatutkija (yhteyshenkilö), ville.mankki@tuni.fi

Samppala, Kristiina, KM, väitöskirjatutkija

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, 33014 Tampereen yliopisto

Kirjallisen palautteen merkitys yliopisto-opiskelijalle

Tutkimuksessa tarkastelemme yliopisto-opiskelijoiden opinnoissa saamalleen palautteelle antamia merkityksiä sekä heidän kokemuksiin palautteen riittävydestä ja hyödyllisyydestä. Toteutimme tutkimuksen mixed methods -menetelmällä. Määrällisenä aineistona hyödynsimme vuosittain kerättävää Kandipalaute-kyselyaineistoa (n = 11745). Opiskelijoiden kokemuksia palautteen riittävydestä ja hyödyllisyydestä kuvasimme vastausjakaumien ja tilastollisten tunnuslukujen avulla. Laadullisen aineiston (n = 85) keräsimme kyselyllä kasvatustieteen perusopintokurssin yhteydessä. Kyselyssä opiskelijat kertoivat, mitä kirjallinen palaute heille merkitsee. Analysoimme aineiston kolmivaiheisella aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Yliopisto-opiskelijoiden palautteelle antamat merkitykset kiinnittyivät kolmeen teemaan: 1) opiskelijaan itseensä, jolloin palaute näyttäytyi suoriutumisinformaationa ja voimaannuttajana; 2) opettajan ja opiskelijan väliseen suhteeseen, jolloin palaute ymmärrettiin dialogina, välittämisenä, vaatimustasona ja oikeudenmukaisuutena; 3) opettajaan, jolloin palaute nähtiin paitsi opettajan profilointina, myös opettajan velvollisuutena. Vaikka selvästi suurin osa yliopisto-opiskelijoista kokee opettajilta opinnoissaan saamansa palautteen itselleen hyödyllisenä, lähes puolet opiskelijoista kokee palautteen määrän riittämättömäksi. Tuloksemme viittaavat siihen, että vaikka opiskelijoille annettava palaute edistää esimerkiksi heidän mahdollisuuksiaan opiskella syväsuuntautuneesti ja kiinnittyä yliopistoyhteisöön, ei se tällä hetkellä kuitenkaan ole kiinteä ja vakiintunut osa yliopisto-opetuksen toimintakulttuuria.

Avainsanat: palaute, korkeakouluopiskelu, korkeakouluopetus, opiskelijat, oppiminen

The meaning of written feedback to university students

This study investigates the meanings university students give to the feedback they receive during their studies and students' experiences of the adequacy and usefulness of that feedback. The study was conducted as mixed-methods research by combining quantitative and qualitative research methods. The quantitative data was collected from the annual Bachelor Feedback (in Finnish, kandipalaute)

questionnaire (n = 11745), which examined students' experiences of university studies. The students' experiences of the adequacy and usefulness of the feedback were described using answer distributions and statistical parameters. The qualitative data originated in a questionnaire collected as part of the Education Science Basic Studies course. In the questionnaire 85 students described how they perceive written feedback. The data was analyzed using three-stage content analysis. The meanings given to feedback by university students are associated with three themes: 1) the student him- or herself, where feedback appears as performance information and empowerment; 2) the relationship between the teacher and the student, where feedback is understood as a dialogue, communication, requirement level and fairness; 3) the teacher, where feedback is seen not only as a profiling of the teacher, but also as the teacher's responsibility. Although clearly most of the university students feel that the feedback they receive from their teachers during their studies is beneficial, the experience of nearly half of them is that the feedback is insufficient. The results indeed indicate that although feedback promotes, for example, students' opportunities to achieve deep-level learning and engage with the university community, it is currently not an integral and well-established part of the university's teaching culture. The study also offered an opportunity to examine lecturing, a teaching method often accused of lacking interactivity. At best, written feedback does increase teacher-student interaction in lecture-based teaching.

Keywords: feedback, higher education, students, learning, lecture-based teaching

Johdanto

Yliopistot ovat alkaneet kiinnittää tutkimuksen laadun rinnalla aiempaa enemmän huomiota myös opetuksensa laatuun (D'Andrea & Gosling, 2005). Opetuksen laatua pyritäänkin varmistamaan monin eri tavoin. Esimerkiksi opetustaidon sekä erityisesti todistuksen osoitetun pedagogisen pätevyyden painoarvo opetushenkilökunnan rekrytoinneissa on lisääntynyt (Marinovich, 2007). Menettelyssä ei tokikaan ole kyse ainoastaan opetuksen laadun varmistamisesta, vaan myös sen arvon nostamisesta; yliopistossa kaikki meriitit ja tunnustukset ovat perinteisesti tulleet tutkimusansioista (D'Andrea & Gosling, 2005). Vaikka paine julkaisemiseen onkin tiedeyhteisössä suuri (Pölonen & Auranen, 2017; Sivula, Suominen & Reunanen, 2015), ei tutkimustoiminta kuitenkaan automaattisesti päteviä ketään pedagogiksi. Tämän vuoksi opetushenkilökunnalle onkin alettu enenevissä määrin tarjota pedagogista koulutusta, joskin koulutus käytännöt yliopistojen välillä eroavat toisistaan selkeästi (Murtonen & Ponsiluoma, 2014).

Opetuksen laatua on pyritty kehittämään myös keräämällä palautetta opiskelijoilta saamastaan opetuksesta ja ohjauksesta. Systemaattisesti ja tiuhaan opiskelijoilta kerätyistä palautteista onkin tullut keskeinen osa yliopistojen arkea.

Myös tulosneuvotteluissa yliopistoja palkitaan opiskelijapalautteen keräämisestä (OKM, 2018). Vaikka opiskelijapalautetta kerätäänkin runsain määrin, ei sen hyödyllisyydestä kuitenkaan ole takeita; opiskelijapalautte ei tutkimusten mukaan välttämättä saa opettajaa muuttamaan ja kehittämään opetustaan (Coates & Seifert, 2011; Hirsto, 2013). Niinpä palautteen kerääminen opiskelijoilta voi jäädä lopulta vain työnantajan vaatimaksi pakolliseksi riitiksi, vailla vaikutusta itse opetukseen (Moilanen, Nikkola & Räihä, 2008).

Vaikka opiskelijoilta kerätäänkin runsaasti palautetta, vaikutetaan yliopistoissa olevan vähemmän kiinnostuneita siitä, annetaanko palautetta toiseen suuntaan – opettajilta opiskelijoille. Ilmeistä on, että osa opettajista antaa opiskelijoille palautetta opintotehtävistä, osa taas ei. Osittain vapaus olla antamatta opiskelijoille palautetta kumpuaa yliopisto-opintojen luonteesta: vastuu oppimisprosessista on aina lopulta opiskelijalla itsellään (Blašková, 2014; Brookhart, 2008; Rodrigo-González & Caballer-Tarazona, 2015; Zimmerman, 2013). Kun osa opettajista tästä huolimatta kirjoittaa yksittäisillä opintojaksoilla enimmillään useita kymmeniä liuskoja palautteita opiskelijoiden kirjallisista tuotoksista, on perusteltua kysyä, mitä opiskelijat tällöin tekevät saamallaan palautteilla. Kun mitään

kommenttia palautteesta takaisin palautteen antajalle ei useinkaan kuulu, herääkin epäily, että saavuttaako tämäkään palautesuunta (opettajalta opiskelijalle) tavoiteltuja – tällä kertaa yksittäisen opiskelijan – kehitymisprosesseja. Mikäli kysymykseen ei saada vastausta, näytetään myös opettajan opiskelijalle antama kirjallinen palaute lähinnä vain tyhjänä rituaalina (Moilanen ym., 2008; Richardson, 2005).

Tässä artikkelissa keskitymme opiskelijoiden näkemyksiin saamastaan palautteesta. Tarkastelemme ensinnäkin sitä, millaisena yliopisto-opiskelijat kokevat opinnoissaan saamansa palautteen riittävyyden ja hyödyllisyyden. Toiseksi tarkastelemme sitä, millaisia merkityksiä opiskelijat antavat yliopisto-opinnoissaan saamalleen kirjalliselle palautteelle. Palautteeseen on havaittu liittyvän hyvinkin erilaisia odotuksia ja tarkoituksia, joita ei kuitenkaan tiedosteta tarkasti (esim. Bols & Wicklow, 2013; Nicol, 2010; Price, Handley, Millar & O'Donovan, 2010). Tutkimuskysymykset muotoilimme seuraaviksi:

- Millaisena opiskelijat kokevat saamansa palautteen riittävyyden ja hyödyllisyyden?
- Millaisia merkityksiä opiskelijat antavat saamalleen palautteelle?

Tutkimustulokset tuottavat tietoa paitsi yliopistojen vallitsevista palautekäytännöistä, mutta myös opiskelijoiden valmiuksista hyödyntää saamansa palautetta oppimistavoitteidensa saavuttamiseksi. Opettajan huolellisestikaan laatimasta palautteesta ei välttämättä ole apua, mikäli opiskelija ei sitä osaa tai halua hyödyntää (Blair, Wyburn-Powell, Goodwin & Shields, 2014; Price ym., 2010).

Palautteen solmukohdat

Yliopisto-opiskelijat ovat yleisesti tyytymättömiä saamaansa palautteeseen ja tyytymättömyyden on todettu vain lisääntyvän opintojen edetessä (Burke & Pieterick, 2010; Ferguson, 2011; Jonsson, 2012). Tyytymättömyyden vähentämiseksi on pyritty selvittämään opiskelijoiden käsityksiä siitä, millaista palautetta yliopistossa tulisi heidän mielestään antaa (ks. Burke & Pieterick, 2010; Ferguson, 2011). Palautteen laatuun vai-

kuttavat tekijät pystytäänkin jo melko tarkasti määrittelemään; ensisijaisesti palautteen tulisi kohdentua persoonallisuuspiirteiden sijaan opiskelijan suoriutumiseen (Jonsson, 2012).

Opiskelijat myös hyödyntävät saamaansa palautetta vain heikosti tai eivät ollenkaan (Ferguson, 2011; Jonsson, 2012). Palautteen hyödyntämisen voi estää muun muassa liian henkilökohtainen suhtautuminen omaan työhön, jolloin opiskelija ei välttämättä huomaa, ettei valmis työ vastaakaan suunniteltua toteutusta (Sadler, 2010). Esteeksi voi muodostua myös se, ettei opiskelija ymmärrä saamansa palautetta tai sitä, mihin palautteella pyritään (Ferguson, 2011; Sadler, 2010).

Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset palautteen tarkoituksesta onkin havaittu jokseenkin toisistaan eriytyneiksi. Opettajat uskovat palautetta antamalla voivansa ohjata opiskelijoita kohti tavoitetasoa, mutta toisaalta he pyrkivät myös perustelemaan antamiaan arvosanoja. Opiskelijoidenkin käsitysten mukaan palaute auttaa parantamaan suoritusta ja tarjoaa jotain uutta. (Price ym., 2010.) Molempia näkökulmia kuitenkin yhdistää se, että palautteen keskeisimmäksi tarkoitukseksi nähdään opiskelijan kehittäminen ja oppimistavoitteiden saavuttaminen.

Keskeisintä palautteen hyödynnettävyyden kannalta olisikin, että opiskelijat ja opettajat käsittäisivät sekä oppimistavoitteet että palautteen tarkoituksen samalla tavalla. Kun käsitykset opiskelijoiden ja opettajien välillä ovat yhteneväiset, on opiskelijan helpompi hyväksyä saamansa palaute, koska tavoitteisiin kohdennettuna se tuntuu opiskelijasta paitsi ymmärrettävämmältä myös perustellummalta (Nicol, 2010). Kun palaute on helpompi hyväksyä, se myös lisää palautteen arvostusta (Sutton & Gill, 2010).

Palautteitseohjautuvan ja dialogisen oppimisen tukena

Vaikka yliopisto-opiskelijoiden oletetaan olevan jo valmiiksi itseohjautuvia (esim. Blašková, 2014; Brookhart, 2008; Rodrigo-González & Caballer-Tarazona, 2015; Zimmerman, 2013), ei heillä välttämättä tosiasiaassa ole tällaisia valmiuksia. Yliopisto-opettajien mukaan opiskeli-

joilla saattaa olla esimerkiksi vaikeuksia sitoutua ja motivoitua opintoihinsa, eivätkä he koe itseään aktiivisiksi oppijoiksi, vaan odottavat tulevansa opetuksi (Boud & Molloy, 2013). Itseohjautuvuuteen pyrkiminen voi tuntua opiskelijasta hankalalta, koska päätösvalta ja vastuu on koulussa jo varhain opittu luovuttamaan auktoriteettiasemassa olevalle opettajalle (Mäensivu, 2012).

Opiskelijat tarvitsevatkin ohjausta tottuakseen itseohjautuvaan oppimiseen, sillä useimmilla opiskelu perustuu miellyttämishaluun ja pyrkimykseen suoriutua opettajan toivomalla tavalla (Ramsden, 2003). Näin myös palautekäytäntöjen tulisi tukea itseohjautuvuutta. Opettajan ei tulisi keskittyä palautteessa niinkään siihen, kuinka laadukas opiskelijan suoritus oli, vaan auttaa opiskelijaa huomaamaan, mitä hän voisi tehdä kehittyäkseen ja oppiakseen (Sadler, 2010). Sen sijaan että tyydyttäisiin pelkkiin toteamuksiin ja korjailuihin tulisi palautetta annettaessa pyrkiä laajentamaan opiskelijan ymmärrystä (Sadler, 2013). Mikäli palautteella ei ole mitään vaikutusta oppimiseen, se on pikemminkin informaatiota (Boud & Molloy, 2013).

Ilman ohjausta opiskelijat eivät kuitenkaan välttämättä ymmärrä, ettei palautteen tarkoitus ole ainoastaan korjailla suoritusta, vaan auttaa opiskelijaa kehittymään (Blair ym., 2014). Opiskelija tarvitsee ohjausta paitsi oppiakseen asettamaan itselleen tavoitteita, myös siinä, miten palautetta voi hyödyntää oppimistavoitteensa saavuttamiseksi (Jonsson, 2012). Ilman ohjausta opiskelijat eivät välttämättä havaitse kaikkia palautteen tarjoamia mahdollisuuksia (Price ym., 2010). Tällöin vaarana on, että opiskelu jää syvälliseen ymmärrykseen tähtäävän syväsuuntautuneen oppimisen sijaan pintasuuntautuneeksi, jossa oppiminen näyttäytyy lähinnä tiedon vastaanottamisena sekä ulkoa opitun tiedon toistamisena (Vermunt, Bronkhorst & Martinez-Fernández, 2014).

Jotta opiskelijat saisivat kaipaamaansa tukea ja ohjausta, tulisi opettajien ja opiskelijoiden välillä vallita vuorovaikutteinen ja dialoginen suhde (Blair ym., 2014; Ramsden, 2003). Usein opettajat joutuvat kuitenkin tekemään vain arvailuja opiskelijan ajattelusta ja intentioista tietämättä, milaista palautetta opiskelija todellisuudessa kaipaisi (Sadler, 2010; Taras, 2013). Opiskelijoiden

hyvinkin erilaiset palautetta koskevat tarpeet ja odotukset tulisi kuulla ennen arviointia ja palautteen antamista (Bols & Wicklow, 2013).

Jos opettajien ja opiskelijoiden välillä ei ole dialogisuutta, ei palaute todennäköisesti muodostu opiskelijalle merkitykselliseksi, eikä saa häntä ottamaan yhteyttä opettajaan (Price ym., 2010). Kun dialogia on, opiskelijat voivat palautteen avulla muuttaa ymmärrystään ja oppia ajattelemaan uudella tavalla (Taras, 2013). Näin ajattelu muuttuu oppimisen myötä (Ramsden, 2003).

Tutkimuksen toteutus

Toteutimme tutkimuksemme *mixed methods* -menetelmällä, koska tutkimuskysymyksemme edellyttivät monometodeja moniulotteisempaa tutkimusmenetelmää (ks. Pitkäniemi, 2015). Mixed methods -menetelmällä tavoitellaan laajempaa ja kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä yhdistämällä toisiinsa kvantitatiivisia ja määrällisiä orientaatioita ja aineistoja (Creswell, 2011). Erilaiset menetelmät ja aineistot täydentävät toisiaan ja tuovat esiin erilaisia näkökulmia ilmiöstä (Torrance, 2012).

Määrällisen aineiston avulla kuvasimme yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia opinnoissa saamastaan palautteesta, kun taas laadullisen aineiston avulla jäsensimme opiskelijoiden palautteelle antamia merkityksiä. Pelkästään laadullisella aineistolla tulokset olisivat kuvanneet palautteen kokemusta vain yhdessä tiedekunnassa, jolloin tulosten ja tehtyjen johtopäätösten uskottavuus olisi jäänyt puutteelliseksi. Toisaalta pelkän määrällisen aineiston analyysin avulla palautteelle annetut merkitykset olisivat jääneet selvittämättä ja tutkimustulokset varsin ohuiksi. Aineistot siis täydentävät toisiaan tarjoamalla erilaisia, mutta kiinteästi yhteenkuuluvia näkökulmia palautteeseen. Yhdessä aineistot ja metodologiat auttavat rakentamaan kokonaisvaltaista ja koherenttia kuvaa opiskelijoiden yliopisto-opinnoissa saamasta palautteesta.

Määrällinen aineisto: palautteen riittävyys ja hyödyllisyys

Yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia opintojen aikana saamansa palautteen riittävydestä ja hyödyllisyydestä tutkimme Kandipalaute2015

-aineistolla (Suomen yliopistot UNIFI ry & CHE Consult GmbH, 2016). Vuosittain yliopistopöskelijöiden opiskelukokemuksia selvittävä kysely on valtakunnallinen ja lähetetään kaikille opiskelijoille, jotka ovat suorittaneet kandidaatin tutkinnon tai tietyillä aloilla kolme vuotta opinnoistaan. Kyselyaineistoon vastasi kaikkiaan 11745 opiskelijaa.

Laajasta 252 kyselylomakemuuttujan joukosta hyödynsimme tutkimuksessa kahta muutujaa, jotka käsittelivät opiskelijöiden kokemusta saamansa palautteen riittävydestä (olen saanut riittävästi palautetta opettajilta) sekä hyödyllisyydestä (opettajilta saamani palaute on auttanut minua opinnoissa. Vastajat vastasivat väitteisiin asteikolla 1–4 (1 samaa mieltä – 2 osittain samaa mieltä – 3 osittain eri mieltä – 4 eri mieltä). Analysoimme palautteen koettua riittävyttä ja hyödyllisyyttä vastausjakauilla sekä tilastollisilla tunnusluvuilla.

Laadullinen aineisto: palautteen merkitykset

Keräsimme aineiston Tampereen yliopistossa lukuvuonna 2014–2015 järjestetyn kasvatus-tieteen perusopintokurssin yhteydessä. Kurssin luentosarjaan (4 x 3 tuntia) osallistui opiskelijoita luokan- ja aineenopettajakoulutuksista, varhaiskasvatuksen sekä elinikäisen oppimisen koulutusohjelmista. Osallistujiin kuului myös kasvatus-tieteen perusopintoja sivuaineenaan suorittavia sekä avoimen yliopiston opiskelijoita. Yhteensä kurssille osallistui 339 opiskelijaa.

Aiempien vuosien tapaan luennoitsija kirjoitti jokaiselle opiskelijalle kannustavan ja eteenpäin suuntaavan palautteen tämän oppimispäiväkirjasta. Pyrkimyksenä oli kohdentaa palautteet kunkin opiskelijan päiväkirjaan henkilökohtaisesti, välttämällä yleisiä ”hyvää pohdintaa” -tyyisiä ilmaisuja. Kirjoitettujen palautteiden pituudet vaihtelivat muutamasta rivistä jopa 30 riviin.

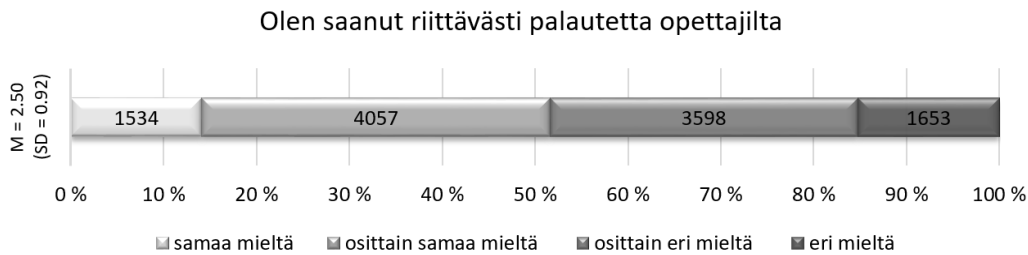
Kaikkien palautteita kirjoitettiin noin 70 liuskaa. Koska kirjoitettavia palautteita oli runsaasti, opettajalle heräsi epäily koko toiminnan tarkoituksista ja mielekkyydestä: mitä opiskelijat oikein tekevät saamallaan palautteilla? Tutkimusidea kirjallisten palautteiden yleisemmästä merkityksestä syntyi siis palautteiden kirjoittamisen aikana.

Tutkimusidean kehkeytymisen jälkeen opiskelijat saivat tiedon palautetutkimuksesta Moodle-alustan kautta. Opiskelijoille lähettämässämme viestissä informoimme heitä tutkimuksen tavoitteesta, vapaaehtoisuudesta sekä tutkittavien anonymiteetista, ja lähetimme linkin tutkimuksen e-lomakkeeseen. Ohjeistimme opiskelijoita e-lomakkeessa seuraavasti: *kuvaille, mikä merkitys kirjallisella palautteella on omaan opiskeluusi*. Vastauksia kyselyyn tuli 85 kappaletta, joka on 25 prosenttia kaikista kurssille osallistuneista.

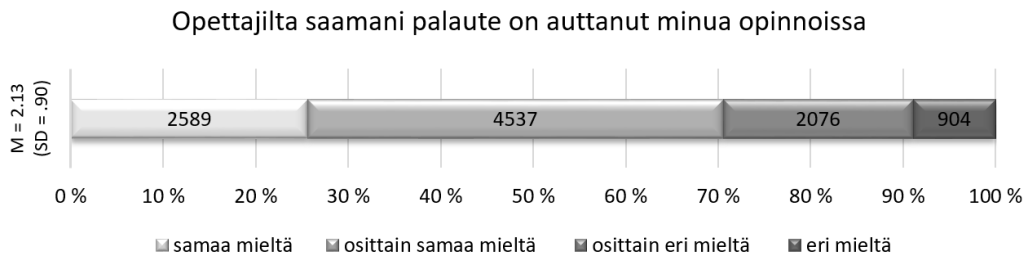
Koska monille opiskelijoille luentojaksoilta saatu kirjallinen palaute vaikutti olleen ensimmäinen laatuaan yliopistossa, osa tutkimusvastauksista rakentui antamastamme ohjeistuksesta huolimatta enemmän tai vähemmän juuri kyseisen palautteen varaan. Mikäli tällainen tutkimusvastaus sisälsi kuitenkin myös yleisen tason tarkastelua palautteen merkityksestä, otimme sen mukaan analyysiin. Sitä vastoin pelkäämään kyseiseen opintojaksoon tai opettajaan kohdentuneet palautteet jätimme tutkimuksen ulkopuolelle.

Suoritimme analyysin aineistolähtöisellä sisälönanalyysillä. Aloitimme analyysin lukemalla aineiston lukuisia kertoja läpi. Aineistosta havaitsimme, kuinka opiskelijoille tarjottu mahdollisuus jäsentää palautteen merkitystä omista henkilökohtaisista lähtökohdistaan – riippuen esimerkiksi siitä oliko saanut palautetta aiemmin vai ei – tuotti näkemyksiin runsaasti vaihtelua. Aineistoon tutustumisen jälkeen jokainen meistä jäseni itsenäisesti aineistosta nousevia teemoja. Kun olimme suorittaneet erilliset analyysimme, esittelimme toisillemme teemamme, keskustelimme tulkinnoistamme ja yhdistimme löydökset tutkijatriangulaatiota hyödyntämällä mielekkääksi kokonaisuudeksi.

Yhteensä löysimme aineistosta kaikkiaan 108 analyysiyksikköä, jotka ositimme merkityssisältöjen perusteella. Yksi analyysiyksikkö oli laajuudeltaan tällöin muutamasta sanasta aina muutamaan virkkeeseen. Yksittäisen opiskelijan vastaus saattoi sisältää useampaankin teemaan jakautuneita analyysiyksiköitä. Erilaisten tulkintatapojen arvioinnin jälkeen yhdistelimme löytämämme analyysiyksiköt seitsemäksi alateemaksi. Analyysin lopuksi tiivistimme seitsemän alateemaa edelleen kolmeksi kokoavaksi yläteemaksi.



Kuvio 1. Opiskelijoiden kokemus saamansa palautteen riittävydestä



Kuvio 2. Opiskelijoiden kokemus saamansa palautteen hyödyllisyydestä

Tulokset

Etenemme tulososiossa analyysin tapaan kaksivaiheisesti. Kuvaamme ensin yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia opinnoissa saamansa palautteen riittävydestä ja hyödyllisyydestä. Tämän jälkeen erittelemme teemoittain opiskelijoiden palautteelle antamia merkityksiä.

Palautteen riittävyys ja hyödyllisyys

Väitteeseen *olen saanut riittävästi palautetta opettajilta* vastasi 11118 opiskelijaa. Heistä 276 (2.5 prosenttia vastaajista) ei pystynyt arvioimaan tätä väitettä, joten poistimme heidät analyysistä. Analyysiin jääneistä 10842 opiskelijasta 51.6 prosenttia koki saaneensa riittävästi palautetta opettajiltaan (*samaa* tai *osittain samaa mieltä*). Vastaavasti 48.4 prosenttia kyselyyn vastanneista ei kokenut saaneensa riittävästi palautetta opettajiltaan (*eri* tai *osittain eri mieltä*). Vastausten keskiarvo asteikolla 1–4, jossa pienempi arvo merkitsee samanmielisyyttä väitteen kanssa, oli 2.50 (SD = .92). Vastausjakaumat esitetään kuviossa 1.

Väitteeseen *opettajilta saamani palaute on auttanut minua opinnoissa* vastasi 11122 opiskelijaa. Heistä 1016 (9.1 prosenttia vastaajista)

ei pystynyt arvioimaan tätä väitettä, joten poistimme heidät analyysistä. Analyysiin jääneistä 10106 opiskelijasta 70.5 prosenttia koki saamansa palautteen auttaneen heitä opinnoissa (*samaa* tai *osittain samaa mieltä*). Vastaavasti 29.5 prosenttia kyselyyn vastanneista ei kokenut saamansa palautteen auttaneen heitä opinnoissaan (*eri* tai *osittain eri mieltä*). Vastausten keskiarvo oli 2.13 (SD = .90). Vastausjakaumat esitetään kuviossa 2.

Vaikka yliopisto-opiskelijat siis kokevat saamansa palautteen hyödylliseksi, kokee lähes puolet opiskelijoista jäävänsä ilman riittävää palautetta. Nostamme esimerkinomaisesti määrällisen tarkastelun tueksi myös muutaman laadullisen tutkimusaineistomme sisältämän kuvauksen opiskelijoiden toiveista nykyistä runsaammalle palautteelle:

Oli kiva kerrankin saada palautetta omasta luentopäiväkirjasta. Harvemminhan yliopistossa saa kirjallista palautetta omista tuotoksistaan.

Palautetta on saanut mielestäni muilla kursseilla aivan liian vähän! Edes hylättyyn tenttiin ei vaivauduta laittamaan kunnollista palautetta!

Opiskelijaan itseensä kiinnittyvät merkitykset (59) Palaute	Opiskelija-opettaja suhteeseen kiinnittyvät merkitykset (41) Palaute	Opettajaan kiinnittyvät merkitykset (8) Palaute
<ul style="list-style-type: none"> • suoriutumisinformaationa (43) • voimaannuttajana (16) 	<ul style="list-style-type: none"> • dialogina (9) • välittämisenä (24) • vaatimustasona (3) • oikeudenmukaisuutena (5) 	<ul style="list-style-type: none"> • profilointina (5) • velvollisuutena (3)

Kuvio 3. Opiskelijoiden kirjalliselle palautteella antamat merkitykset

Silloin, kun palaute ei kuulu kiinteänä osana opintoihin ja yliopiston toimintatapoihin tai on satunnaista, se voi näyttäytyä opiskelijalle todellisenä erikoisuutena:

Palautteen saaminen tuntui oudolta. Palasin luentopäiväkirjaani ja silmäilin sitä. Olin aina sitä mieltä, että kukaan ei lue niitä luentopäiväkirjoja tosisaan. Ihan ensimmäinen reaktioni oli se, että huusin poikaystävälleni: "HEI! MÄ SAIN PALAUTTEEN!" ja me luettiin se yhdessä, yhtä ihmeissään.

Palautteelle annetut merkitykset

Opiskelijoiden palautteelle antamat merkitykset jakautuvat kolmeen teemaan: 1) *opiskelijaan itseensä kiinnittyvät merkitykset*, 2) *opiskelijan ja opettajan suhteeseen kiinnittyvät merkitykset* ja 3) *opettajaan kiinnittyvät merkitykset*. Teemat ja niihin sisältyvät alateemat esitetään kuviossa 3. Kuviossa ilmaistaan myös kuhunkin teemaan ja alateemaan sisältyvien analyysiyksiköiden lukumäärä.

Aineistosta tehtyjen tulkintojen vakuudeksi esitetään aineistokatkelmia. Aineistokatkelmien ensimmäinen kirjain kertoo vastaajan sukupuolen ja numero järjestysnumeron. Lopun kirjainyhdistelmä kertoo vastaajan koulutusohjelman (VK = varhaiskasvatus, LO = luokanopettajakoulutus, ELO = elinikäinen oppiminen ja kasvatus, SA = sivuaine, AYO = avoin yliopisto). Seuraavassa tulokset esitellään teemoittain.

Opiskelijaan kiinnittyvät merkitykset

Opiskelijoiden kiinnittäessä palautteen merkityksen itseensä, näyttäytyy palaute tuolloin *suoriutumisinformaationa* ja *voimaannuttajana*. **Suoriutumisinformaationa** palaute ymmärretään silloin, kun opiskelijat kokevat sen antavan tietoa heidän suoriutumisestaan opinnoissa. Palaute näyttäytyy opiskelijoille yhtenä tärkeimmistä edellytyksistä kehittymiselle – ilman sitä kehittyminen on jopa mahdotonta:

Palautteen saaminen on minusta yksi tärkeimmistä oman toiminnan kehittämisen aspekteista. Kuinka voisi kehittyä, jos ei ikinä saa kuulla, miten suoriutus on sujunut? N2LO

Ilman palautetta on hyvin vaikeaa tai jopa mahdotonta kehittyä. Palaute tukee oppimista ja kertoo siitä missä on parannettavaa. M35VK

Opiskelijoiden palautteelle antamissa informatiomerkityksissä korostuvat erityisesti opiskelijoiden tekemien virheiden ja väärin käsitysten korjaaminen:

Ilman palautetta ei voi tietää oliko essee oikeanlainen ja mitä parannettavaa voisi olla. Emme me muuten kehity ellemmme saa palautetta asioista. N66VK

Ilman palautetta opiskelijalle voi myös jäädä vääriä käsityksiä opetetuista asioista, jos ei näitä korjata palautteen avulla. M35VK

Kuten jo edellisessä tulosluvussa kuvasimme, opiskelija ei aina tarpeestaan huolimatta saa palautetta. Tämä vaikeuttaa opiskelijan mahdollisuuksia tehdä päätelmiä osaamisestaan ja kehittymisen tarpeistaan sekä opintojaksolla menestymisen tai menestymättömyyden syistä. Seurauksena voikin olla, että opiskelija yrittää summittaisesti ja päämäärätiedottomasti kehittää työskentelyään:

Mistä voi tietää, osasiko esimerkiksi viitata lähteisiin oikein tai kirjoittaa tarpeeksi tieteellistä tekstiä, jos sitä ei kukaan kerro. – – Kaikki vain palauttavat töitä, eivätkä tiedä yhtään, ovatko työt oikein vain väärin tehtyjä. Joskus tulee hylätty, ja sitten vain tehdään hieman isommalla vaivalla uusi työ, ja toivotaan, että se menisi läpi. N67LO

Pahimmillaan opinnoissa palautteetta jääminen voikin johtaa syvempään – jopa epätoivoiseen – epätietoisuuteen, vaikka halua ja tahtoa kehittymiseen löytyisikin:

Vähän tuuliajolla olen. Ei oikein ole käsitystä siitä, mitä kehittäisin kirjoituksiani, vaikka oppia haluaisinkin. N13VK

Kun palautetta tarkastellaan informaatiomerkitsestä, nostavat opiskelijat usein hyväksyty-hylätty- sekä numeroarvioinnin esiin heikkoina ja epäinformatiivisina palautemuotoina. Niiden ei nähdä tukevan kehittymistä siinä määrin kuin laajemman sanallisen palautteen:

Jos suorituksesta tulee ainoastaan hyväksyty/hylätty tai vaikka pelkkä numerokin, ei se kerro loppujen lopuksi paljoo siitä missä on onnistunut ja mitä olisi voinut tehdä toisin. Palautteen avulla itsensä kehittäminen oppijana on helpompaa. N7ELO

Tutkimusvastauksista kävi ilmi vähäisessä määrin myös se, että kaikki eivät palautetta suorituksesta edes halua:

Omasta opiskelusta saa hyvin vähän kirjallista palautetta. Mielestäni se on hyvä asia, sillä yliopistossa en ole pääosin kiinnostunut hyvästä suorittamisesta, vaan lähinnä pelkämästä kurssien läpikäynnistä. Tavoitteeni ei ole kirjoittaa erinomaista oppimispäiväkirjaa, vaan sen verran hyvä, että pääsen kurssista läpi. Enkä näin ollen haluaisi saada edes mitään palautetta – se kun tuskin on mitenkään erityisen kiittävä. N11SA

Tässäkin tapauksessa palaute ymmärrettiin suoritusinformaationa, mutta mahdollisesti puutteellisen panostuksen vuoksi tätä informaatiota ei olisi haluttu vastaanottaa. Vastausten perusteella omasta suorituksesta saatava tieto vaikuttaa olevan tärkeää vain sellaisille opiskelijoille, jotka pyrkivät kehittämään itseään ja oppimaan mahdollisimman hyvin. Mikäli tällainen tavoite puuttui ja opinnoilla oli opiskelijalle lähinnä välieneellinen merkitys, ei palaute ollut toivottavaa.

Voimaannuttajana palaute ymmärretään silloin, kun opiskelijat liittyvät sen merkityksen motivointiin, rohkaisuun sekä kannustamiseen:

Palaute rohkaisi ja toi uskoa omaan osaamiseen. N4SA

Palaute ikään kuin tsemppasi: osaat kyllä! N19SA

Omista pohdinnoista saatu palaute vaikuttaa tuntuvan opiskelijoista erityisen merkitykselliseksi. Oppimispäiväkirjojen ohjeistuksessa korostettiin juuri luennon herättämien ajatusten ja oivallusten kirjaamista luennon referoinnin sijaan. Myöskin palautteessa kannustettiin henkilökohtaisten ajatusten ja näkemysten reflektointiin. Tällainen palaute näyttäytyy opiskelijoille tärkeänä, koska se korostaa opiskelijan ajatusten arvoa:

Palaute antoi minulle uskoa itseeni ja opiskeluihini. Tuntuu hienolta kun joku pitää minun omia ajatuksia ja pohdintoja arvokkaina. N41VK

En ollut enää pelkkä riviopiskelija, vaan itse asiassa vakavasti otettava, asiantunteva ja fiksu ihminen. Sen parempaa palautetta ei voikaan toivoa opiskelijalle, joka on odottanut monta vuotta yliopistossa saavansa kuulla edes jotain palautetta omasta ajattelusta. N18SA

Parhaimmillaan voimaannuttava palaute antaa opiskelijalle vahvistusta oikeasta opiskelu- ja ammatinvalintapäätöksestä:

Tuskailin hirmu pitkään sen kanssa etten osaa pohtia asioita mutta palaute sai minut uskomaan että ehkä minusta onkin yliopistomaailmaan sittenkin. N15AYO

Tässä tapauksessa sain vain varmistusta siitä että olen oikealla tiellä. Palaute vaikutti jollain tavalla ammattilliseen identiteettiini positiivisesti. N18SA

Opiskelija-opettaja-suhteeseen kiinnittyvät merkitykset

Kun palautteelle annetut merkitykset sijoittuvat opiskelijan ja opettajan välille, näyttäytyy palaute dialogina, välittämisenä, vaatimustasona sekä oikeudenmukaisuutena. **Dialogina** palaute ymmärretään silloin, kun opiskelijat korostavat palautteen mahdollistavan tyypillistä yliopisto-opinnoista poikkeavan vuorovaikutteisuuden opiskelijoiden ja opettajan välillä:

Palautteen saaminen tuo vuorovaikutusta opiskelijoiden ja luennoitsijan välille. N12ELO

Palautteen antaminen suurella luenolla on varmasti työlästä, mutta on mahtavaa, että se tuo ainakin hieman enemmän vuorovaikutteisuutta muuten niin massatouhuun. N63SA

Palautteen mahdollistama dialogisuus voi myös pienentää opettajan ja opiskelijan välistä kuilua

sekä edistää opiskelijoiden kokemusta kiinnittymisestä yliopistoyhteisöön jäsenenä:

Se (palaute) ottaa opiskelijat enemmän mukaan yliopiston yhteisön jäseniksi kuin vain oppilaisiksi, joiden ajatuksilla ei ole muuta arvoa kuin kuuntelemisen osoittaminen. N25SA

Mahdollisuus dialogiin saattaa kuitenkin aiheuttaa opiskelijoille alkuun myös hämmennystä. Opiskelijoilla ei esimerkiksi ole selkeää käsitystä, millä tavoin dialogia voisi palautteen jälkeen jatkaa tai onko sen jatkaminen oikeastaan soveliasta ollenkaan:

Näin erityislaatuinen palaute aiheutti hämmennyksen tunteita, sillä olisin oikeastaan halunnut jatkaa keskustelua opettajan kanssa, mutta en kokenut sitä sopivaksi. N18SA

Parhaimmillaan kirjallisen palautteen mahdollistamalla dialogilla kuitenkin saavutetaan se, että vuorovaikutus opettajan ja opiskelijan välillä jatkuu myös palautteen ja opintojakson jälkeen:

Halusin ikään kuin antaa jotakin takaisin hyvistä luennoista, osallistua vuoropuheluun. Keskustelu jatkui myös palautteen saamisen jälkeen. N19SA

Välittämisenä palaute ymmärretään silloin, kun sen nähdään tarkoittavan opiskelijoiden työpanoksesta ja oppimisesta välittämistä. Yksinkertaisimmillaan palaute näyttäytyy välittämisenä silloin, kun palautteen saaminen merkitsee opiskelijalle, että hänen tuotoksensa on luettu:

Tuntui hyvältä, kun huomasi, että tekstini on todella luettu ja sen tason arviointiin on käytetty aikaa. En siis ollut kirjoittanut ”turhaan”. N16VK

Se antaa tunteen siitä, että joku todella on lukenut päiväkirjani, vieläpä ajatuksella, ja nähnyt vaivaa vastatakseni. Työ ei mene ”hukkaan”. N19SA

Palautteen saaminen saakin sekä tehtävän että sen tuottamisprosessin tuntumaan opiskelijasta huomattavasti merkityksellisemmältä:

Jos palautetta ei saa tuntua, että kirjoitustyö menee ikään kuin hukkaan, ja ettei oma ajatteluprosessi, mikä kirjoitusten taustalla on, merkitse mitään. Kun kirjoitusprosessin aikana tiedän jonkun lukevan kirjoitukseni ajatuksella, muuttuu prosessi paljon miellyttävämmäksi. N84LO

Palaute ei siis kiinnity vain tuotoksen merkitykseen, vaan se lisää koko oppimisprosessin mielekkyyttä. Tällöin palaute merkitsee opiskelijalle sitä, että hänen oppimisestaan ja kehitymisestään opinnoissa välitetään:

Se tekee opiskelijalle sellaisen olon, että opettajat ja luennoitsijat oikeasti välittävät kuinka opiskelijalla menee. M28LO

Saatu palaute, lyhytkin, osoittaa, että kurssin vetäjä on ollut kiinnostunut juuri minun vastauksestani ja halunnut uhrata aikaansa oppimiseni hyväksi. M24SA

Vaatimustasona palaute ymmärretään silloin, kun se saa opiskelijat näkemään aikaisempaa enemmän vaivaa opintasuoritustensa eteen sekä tavoittelemaan paremmin opettajan kursilla asettamia vaatimuksia. Esimerkiksi tämän tutkimuksen kohdalla etukäteistieto opettajan antamasta palautteesta sai opiskelijat panostamaan tavallista enemmän omiin opintasuorituksiinsa:

Se auttoi ponnistelemaan laadukkaamman tekstin tuottamiseksi ja avaamaan omaa pohdintaa vielä enemmän verrattuna siihen, jos tulos olisi ollut vain hyväksytty/hylätty. N3AYO

Tieto siitä, että tekstistä saa henkilökohtaisen palautteen aiheutti suorituspaineita, minkä itse tosin koin vain positiivisena. Panostin kirjoitukseeni

enemmän ja mietin tarkemmin, mitä asioita käsittelen ja minkä jätän pois. Motivaatio oli suurempi, kuin sellaisissa tehtävissä, joista saa vain hyväksytty hylätty merkinnän. N42SA

Oikeudenmukaisuutena kirjallinen palaute ymmärretään silloin, kun se saa opiskelijan pitämään kurssin tai tehtävän arviointia perusteltuna. Kun opiskelijan mahdollisuus päätellä arvosanaan johtaneita syitä on epäinformatiivisemmassa arvioinnissa puutteellinen, on tämän palautteen avulla helpompi vakuuttua arvioinnin oikeudenmukaisuudesta:

Varsinkin isomman työn jälkeen on mukava saada tietää mistä arviointi johtuu. Arvostelu on helpompi hyväksyä. Opettajan valta ei ole tyrannia vaan se on perusteltua. N17AYO

Huonosti menneestä tehtävästä on myös kiva saada palautetta niin ei jää esimerkiksi arvostelusta mitään hampaankoloon. N39SA

Opettajaan kiinnittyvät merkitykset

Kun opiskelijoiden kirjalliselle palautteelle antamat merkitykset kiinnittyvät opettajaan, näytetään palaute *profilointina* ja *velvollisuutena*. **Profilointina** palaute näytetään silloin, kun opiskelijan saama kirjallinen palaute informoi palautteen antajasta – opettajasta. Palaute inhimillistää esimerkiksi massaluentokurssilla mahdollisesti etäiseksi jäävää opettajaa:

Se (palaute) myös tuo opettajasta inhimillisemmän kuvan. N17AYO

Palautteen antamisen perusteella vedetään pitkällekin meneviä johtopäätöksiä opettajan ammatillisesta orientaatiosta ja suhtautumisesta opiskelijoihin:

Tarkempi kirjallinen palaute kertoo aina siitä, että opettaja tekee työnsä kunnolla ja on tosissaan kiinnostunut ja innostunut oppilaille antamistaan tehtävistä. M20LO

Velvollisuutena palaute näyttäytyy silloin, kun opiskelijat näkevät sen selkeästi opettajan työnkuvaan kuuluvaksi tehtäväksi. Vaikka opiskelijat kertovat ymmärtävänsä opettajien kiireen, nähdään palautteen antaminen opettajan velvollisuudeksi opiskelijoiden kehittymisen turvaamiseksi:

Mielestäni palautteen antaminen opiskelijoille on myös reilua ja toivottavaa. Näkisin sen jopa jonkinasteisena velvollisuutena opettajilta opiskelijoita kohtaan, koska tarkoituksena on varmasti herättää kaikki heissä oleva potentiaali. N56SA

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa selvitimme yliopisto-opiskelijoiden kokemusta saamansa palautteen riittävydestä ja hyödyllisyydestä sekä heidän palautteelle antamiaan merkityksiä. Opiskelijoiden palautteelle antamat merkitykset myötäilevät osaltaan Pricen ja kollegoiden (2010) havaintoja, joiden mukaan opiskelijat ymmärtävät palautteen merkityksen suorituksen parantajana. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat kuitenkin sen, ettei palaute jää opiskelijoille pelkäksi suoriutumisinformaatioksi vaan se merkitsee paljon enemmän; palautteen avulla voidaankin tukea monipuolisemmin opiskelijoiden henkilökohtaisia kehittymisprosesseja ja oppimistavoitteiden saavuttamista (ks. myös Boud & Molloy, 2013).

Opiskelijoiden mukaan pelkkiin korjailuihin tyytymisen sijaan keskeistä olisi, että palaute käsittelisi henkilökohtaisesti heidän ajatuksiinsa ja pyrki laajentamaan heidän ymmärrystään (ks. myös Sadler, 2013; Taras, 2010). Tälle olisi yliopistoissa nyky muodossaan kysyntää, sillä opiskelun merkitys on kaventumassa vain pakolliseksi välivaiheeksi ennen työelämään siirtymistä, mikä helposti lisää välineellistä suhtautumista opintoihin. Tehokkuuden ja hyödyn korostunut tavoittelu on riskeerannut yliopisto-opintojen merkitystä sivistyksen lähteenä samalla yksipuolistaen valmistuvien osaamista. (Kipponen & Annala, 2016.) Osalle opiskelijoista välineellinen opintoihin suhtautuminen on jo

vakiintunut yleiseksi normiksi, kuten tutkimusvastauksissa esiintynyt kommentti osoittaa:

Omasta opiskelusta saa hyvin vähän kirjallista palautetta. Mielestäni se on hyvä asia, sillä yliopistossa en ole pääosin kiinnostunut hyvästä suorittamisesta, vaan lähinnä pelkästä kurssien läpikäynnistä. Tavoitteeni ei ole kirjoittaa erinomaista oppimispäiväkirjaa, vaan sen verran hyvä, että pääsen kurssista läpi. Enkä näin ollen haluaisi saada edes mitään palautetta – se kun tuskin on mitenkään erityisen kiittävää.

Tutkimuksemme mukaan palaute vaikuttaa olevan tärkeää etenkin sellaisille opiskelijoille, jotka haluavat aidosti oppia ja olla hyviä siinä, mitä tekevät. Heitä voisi luonnehtia syväoppimiseen orientoituneiksi. Niille taas, jotka pyrkivät pääsääntöisesti vain läpäisemään kurssinsa, keräämään opintopisteitä, palaute voi olla jopa kurja ja ahdistava kokemus. Palaute ikään kuin tekee näkyväksi sen, että työn jälki on heikkoa, kun taas palautteen puute mahdollistaa rimaa hipoen suorittamisen vailla huonoa omaatuntoa. Tällaisia opiskelijoita voitaisiin taas luonnehtia pintaoppimiseen orientoituneiksi. Bergenhenegouwen (1987) kiinnitti jo 1980-luvulla huomiota siihen, että osa korkeakouluopiskelijoista on enemmänkin kiinnostunut tutkinnon vaihtoarvosta (*exchange value*) kuin sen käyttöarvosta (*practical value*). Olipa annettu opetus tai kirjoitettu palaute siis miten laadukasta hyvänsä, osa opiskelijoista suhtautuu opintoihinsa pintasuuntautuneesti, pyrkien vain saavuttamaan tutkinnon, jonka aikana voi ”vaihtaa” sopivaan työpaikkaan. Tällaiset opiskelijat eivät palautteesta hyödy.

Tutkimustulostemme mukaan kuitenkin enemmän kuin kaksi kolmesta opiskelijasta kokee saamastaan palautteesta olleen itselleen hyötyä. Tulos eroaa aikaisemmista havainnoista, joiden mukaan opiskelijat hyödyntävät saamaansa palautetta vain heikosti tai eivät ollenkaan (ks. Ferguson, 2011; Jonsson, 2012). Kuitenkin vain puolet opiskelijoista saa opinnoissaan mielestään riittävästi palautetta, mikä osoittaa, että palautetta tulisi kyetä antamaan opinnoissa selkeästi nykyistä enemmän. Tulok-

semme viittaavatkin siihen, ettei oppimista edistävän palautteen antaminen opiskelijoille ole kiinteä ja vakiintunut osa yliopisto-opetuksen toimintakulttuuria. Kun *”vain muutamat, aina samat opettajat, jaksavat panostaa palautteen antamiseen”* jää opiskelijan oppimisen tukeminen palautteen avulla ainoastaan satunnaiseksi, yksittäisten opettajien toiminnaksi.

Sen sijaan palaute toiseen suuntaan – opiskelijoilta opettajille – on jopa kiinteä osa yliopistojen rahoitusperusteita (OKM, 2018), jolla pyritään saamaan yliopistot kiinnittämään huomiota opetuksen laatuun. Vaikka pyrkimys on jalo, on asetelma kuitenkin oppimisen ja kehittymisen kannalta hieman nurinkurinen. Miksi palautetta, sen sisältämän ohjeistavan ja voimaannuttavan merkityksen vuoksi, ei ensisijaisesti säädeltäisi annettavaksi opiskelijalle? Oppimisen kannalta tämä olisi tärkeämpää kuin opetuksesta kerätty palaute.

Yliopiston opetuskäytänteet ja palautteen antaminen

Yliopiston opetusmuodoista erityisesti perinteinen luento-opetus on joutunut kritiikin kohteeksi; milloin massaluentoja syytetään opetuksen yksisuuntaisuudesta, milloin opiskelijoiden passivoittamisesta, milloin dialogin puutteesta, milloin etäiseksi jäävästä opettajasta ja sosiaalisesti eristäytyneistä opiskelijoista (esim. Mulryan-Kyne, 2010; Sironen, 2006). Tilalle on tarjottu aktivoivampia luentoja, jossa opiskelijat työstävät tietoa itsenäisesti tai vuorovaikutteisesti erilaisin aktivoinnin keinoin (esim. Karttunen, 2015). Kokemuksemme mukaan tällainen aktiivointi voi kuitenkin jäädä luennoilla keinotekoiseksi ja päälle liimatuksi.

Massaluennoista tuskin luovutaan jatkossakaan yliopistojen kiristyneen taloustilanteen vuoksi. Tutkimustuloksemme antavat viitteitä siitä, että perinteisen luento-opetuksen puutteita olisi mahdollista kompensoida luennolta annettujen opintotehtävien avulla, mikäli niihin sisällytetään henkilökohtainen palaute opettajalta, kuten tutkimustapauksessamme. Tähän opettajan jälkihoidolliseen tehtävään pitäisi kuitenkin resursoida nykyistä enemmän, koska luentokursseilla opiskelijoille laaditut kymme-

net, jopa sadat palautteet vaativat opettajalta eittämättä paljon aikaa ja vaivaa.

Joitakin toimenpiteitä resursoinnin parantamiseksi on jo tehty. Esimerkiksi Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa on kehitetty opetuksen resursointia mahdollistamaan palautteen antamisen opiskelijoille. Opettaja voi massaluentokursseilla merkitä työsuunnitelmaansa selkeästi enemmän opetusta kuin pelkkään luennoimiseen käytetyn tuntimäärän. Vaikka opettajan varsinaiset opetustuntimäärät näin vähenevätkin vuosittain, täytyy opetusvelvollisuus uudistetullakin laskukaavalla. Uudistuksesta huolimatta mitään palautteenantovelvoitetta ei ole, vaan lopulta opettaja itse päättää, miten käyttää saamansa paremmat resurssit. Mikäli ne käytettäisiin henkilökohtaisten palautteiden laatimiseen, auttaisi se opiskelijaa kehittymään taitavammaksi opiskelijaksi.

Palaute myyttien purkajana

Opiskelijoiden vastaukset antoivat lisäksi oikeutuksen pohtia yliopiston toimintakulttuuria myös sen piilevältä, näkymättömältä puolelta. Tarkastellaksemme tätä näkymätöntä puolta, on päästävä vastausten ilmimerkitysten taakse (ks. Moilanen & Rähä, 2010); opiskelijoiden vastaukset on ymmärrettävä piilevän opetus- ja opiskelukulttuurin heijastumina.

E erityisen pysäyttäviä olivat peräti 19 vastaajan epäilyt siitä, että oppimispäiväkirjoja ei lueta: *”tuli kerrankin sellainen tunne, että oppimistehdävällä on jonkinlainen merkitys ja varmistuin siitä, että luentopäiväkirjani on todella luettu”*. Tällaiset vastaukset viittaavat opiskelijoiden keskuudessa elävään uskomukseen, että opiskelijoiden tuotoksia ei joko lueta ollenkaan tai ne luetaan vain pintapuolisesti silmäillen. Vaikka uskomusten paikkansa pitävyydestä ei olisikaan varmuutta, ne ohjaavat kuitenkin yhteisön toimintaa (Combs, 1979; Moilanen, 2002).

Mikäli opiskelijat pitävät uskomustaan totena, on mahdollista, että opiskelijat eivät anna paras-taan kirjallisissa tehtävissä vaan yrittävät suoriutua niistä pienemmällä vaivalla. Ajatukselle löytyy tukea aineistosta, sillä jo pelkkä maininta jakson alussa siitä, että jokainen saa palautteen

oppimispäiväkirjastaan, sai osan opiskelijoista yrittämään enemmän:

Tieto siitä, että tekstistä saa henkilökohtaisen palautteen aiheutti suorituspainetta, minkä itse tosin koin vain positiivisena. Panostin kirjoitukseeni enemmän ja mietin tarkemmin, mitä asioita käsittelen ja minkä jätän pois.

Vaikka yliopistoinstituution tavoitteena lienee opiskelijoiden aidon ymmärryksen lisääminen ja syväsuuntautunut oppiminen, näyttää siltä, että sen käytännöt, kuten palautteettomuus, ruokkivat syväsuuntautuneisuuden sijasta pintasuuntautuneisuutta. Kiristynyt talous ja rahoitusohjaus ajavat yliopistoa entisestään tuottamaan opetusta kustannustehokkaasti, jolloin opetustyölle annetut reunaehdot toisinaan jopa estävät toimimisen opiskelijan parhaaksi (Günther & Kuusisto, 2016).

Toisaalta vastauksissa nousi esiin palautteen myönteinen vaikutus opintoihin ja yliopistoyhteisöön kiinnittymiseen. Opintoihin kiinnittyminen edistää oppimista, kehittää oppimis- ja tiedeyhteisöä sekä auttaa rakentamaan vastuullista ja aloitetykyistä kansalaisuutta. Vaikka kiinnittyminen linkittyy pääasiassa opiskelijan ominaisuuksiin ja omaan aktiivisuuteen, edellyttää onnistunut kiinnittyminen paljon myös opiskelijan opiskeluyhteisöltä. Erityisen merkittävä kiinnittymistä edistävä tekijä on osallistava toimintakulttuuri, joka syntyy muun muassa opintojen vuorovaikutteisuuden kautta. (Mäkinen & Annala, 2011.) Vuorovaikutteisuuden viitattiin myös opiskelijoiden vastauksissa:

Saamani palaute oli uskomaton kokemus. En ollut tiennyt, että opetushenkilöstö voisi olla kiinnostunut antamaan näin huolellista ja syvällistä palautetta, ja vielä niin vuorovaikutuksellisesti.

Kirjallisen palautteen saaminen tuo opettajaa ja oppilasta lähemmäs, sillä vuorovaikutus syvenee.

Yliopisto-opiskelijat kaipaavatkin nykyistä läheisempiä suhteita opettajiin, tunnetta siitä, että joku on heidän opinnoistaan kiinnostunut

(Kipponen & Annala, 2016). Tähän yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeeseen henkilökohtaisella palautteella ainakin osittain onnistutaan vastaamaan. Kun yliopistoyhteisöön kiinnittymättömyys lisää riskiä paitsi heikompaan opinnoissa menestymiseen, myös opintojen lakkauttamiseen tai venymiseen (mm. Lähteenoja, 2010; Tinto, 1975), ei palautteen avulla edistettävästä kiinnittymisestä hyödy ainoastaan opiskelija, vaan myös yliopisto-organisaatio sekä muu yhteiskunta.

Lopuksi

Vaikka aidosti henkilökohtaisen ja opiskelijan tarpeet huomioivan palautteen antaminen kymmenille tai jopa sadoille erilaiset tarpeet omaaville opiskelijoille on haastavaa, kannattaa sitä tutkimuksemme perusteella pyrkiä antamaan. Palautteen avulla on mahdollista edistää opiskelijoiden syvällisempää oppimista, oppimistavoitteiden saavuttamista, yliopistoyhteisöön kiinnittymistä ja tätä kautta lisätä kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Palautteen hyödyntämiseksi yliopistojen palautekulttuuria täytyy kuitenkin kehittää. Ensinnäkin, palautekulttuurista on tehtävä aiempaa läpinäkyvämpää yhtenäistämällä opettajien ja opiskelijoiden palautetta koskevia käsityksiä. Kun opiskelija tietää, mihin palautteella pyritään, hän pystyy hyödyntämään ja arvostamaan sitä aiempaa paremmin (ks. Ferguson, 2011; Sadler, 2010; Sutton & Gill, 2010). Lisäksi läpinäkyvyyttä lisäämällä hälvennetään yliopisto-opiskeluun tällä hetkellä juurtuneita myyttejä. Jotta opiskelijoiden huomiointi opetusmenetelmästä, -ympäristöstä tai opettajasta riippumatta voidaan turvata, opiskelijoille annettava palaute tulisi saada kiinteämmäksi osaksi yliopisto-opintoja.

LÄHTEET

- Berghenhenegouwen, G. (1987). Hidden Curriculum in the University. *Higher Education*, 16(5), 535–543. Saatavilla <https://www.jstor.org/stable/3446831>
- Blair, A., Wyburn-Powell, A., Goodwin, M. & Shields, S. (2014). Can dialogue help to improve feedback on examinations? *Studies in Higher Education*, 39(6), 1039–1054. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.777404>
- Blašková, M. (2014). Influencing academic motivation, responsibility and creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159(23), 415–425. Saatavilla <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.399>
- Bols, A. & Wicklow, K. (2013). Feedback – what students want. Teoksessa S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (toim.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education, developing dialogue with students* (s. 19–29). London: Routledge.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Burke, D. & Pieterick, J. (2010). *Giving Students Effective Written Feedback*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Coates, H. & Seifert, T. (2011). Linking Assessment for Learning, Improvement and Accountability. *Quality in Higher Education*, 17(2), 179–194. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/13538322.2011.554308>
- Combs, A. W. (1979). *Myths in education: Beliefs that hinder progress and their alternatives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. painos, s. 269–283). Thousand Oaks: SAGE.
- D’Andrea, V. & Gosling, D. (2005). Improving teaching and learning in Higher Education. A whole institution approach. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51–62. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/02602930903197883>
- Günther, K. & Kuusisto, K. (2016). Koulutustehtävä niukkeuden yliopistotalouden puristuksissa. *Kasvatus*, 47(5), 482–485. Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1818093>
- Hirsto, L. (2013). Palauteperustainen opetuksen kehittäminen ja laatu. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.), *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja opettamisen säröjä: aikuispedagogiikan haasteiden äärellä* (s. 147–162). Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5376-8>
- Jonsson, A. (2012). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63–76. Saatavilla <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>
- Karttunen, N. (2015). Miten parantaa vuorovaikutusta ja aktivoida opiskelijoita massaluennolla – esimerkkejä yliopiston perusopetuksesta farmasian alalta. *Yliopistopedagogiikka*, 22(2), 31–33. Saatavilla <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/10/29/miten-parantaa-vuorovaikutusta-ja-aktivoida-opiskelijoita-massaluennolla-esimerkkeja-yliopiston-perusopetuksesta-farmasian-alalta/>
- Kipponen, A. & Annala, J. (2016). Opintoihin kiinnittyminen opiskelijan – elämisaailmassa. *Kasvatus*, 47(5), 406–418. Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1403417>
- Lähteenoja, S. (2010). *Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma* (väitöskirja). Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6086-1>
- Marincovich, M. (2007). Teaching and learning in a research-intensive university. Teoksessa R. P. Perry & J. C. Smart (toim.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective* (s. 23–37). Dordrecht: Springer.
- Moilanen, P. (2002). Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Riihinen (toim.), *Opettajan taipaleelle* (2. painos, s. 61–80). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Moilanen, P., Nikkola, T. & Riihinen, P. (2008). Opiskelijapalautteen käyttökelpoisuus yliopisto-opetuksen kehittämisessä. *Aikuiskasvatus*, 28(1), 15–24. Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1403417>
- Moilanen, P. & Riihinen, P. (2010). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (3. painos, s. 46–69). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mulryan-Kyne, C. (2010). Teaching large classes at college and university level: challenges and opportunities. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 175–185. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/13562511003620001>
- Murtonen, M. & Ponsiluoma, H. (2014). Yliopistojemme tarjoamien yliopistopedagogisten opintojen historia ja nykyhetki. *Yliopistopedagogiikka*, 21(1), 7–9. Saatavilla <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2014/05/12/yliopistojemme-tarjoamien-yliopistopedagogisten-opintojen-historia-ja-nykyhetki/>
- Mäensivu, M. (2012). Auktoriteettisuhteen vankina? Tapaus-tutkimus luokanopettajiksi opiskelevista. *Aikuiskasvatus*, 32(2), 107–115. Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1539220>

- Mäkinen, M. & Annala, J. (2011). Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V. Värri (toim.), *Korkeajännityksiä: kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press. Saatavilla <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8530-5>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- OKM. (10.11.2018). Yliopistojen rahoitusmalli 2017 alkaen. Saatavilla <https://urly.fi/15yp>
- Pitkäniemi, H. (2015). Mixed methods -lähestymistapa kasvatustieteessä: argumentaatiosta kehittämiseen. *Kasvatus*, 46(3), 262–268.
- Pölönen, J. & Auranen, O. (2017). Julkaisupaine suomalaisessa tiedeyhteisössä. *Informaatiotutkimus*, 36(2), 24–41. Saatavilla <https://journal.fi/inf/article/view/65186/26297>
- Price, M., Handley, K., Millar, J. & O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277–289. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/02602930903541007>
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Richardson, J. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387–415. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/02602930500099193>
- Rodrigo-González, A. & Caballer-Tarazona, M. (2015). A model to assess students' social responsibility behavior within a classroom experiment. *International Review of Economics Education*, 18(1), 62–82. Saatavilla <https://doi.org/10.1016/j.iree.2015.01.002>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sadler, D. R. (2013). Opening up feedback: Teaching learners to see. Teoksessa S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (toim.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education, developing dialogue with students* (s. 54–63). London: Routledge.
- Sironen, E. (2006). Elementtejä luennon teoriaksi. Teoksessa S. Kivimäki, M. Kinnunen & O. Löytty (toim.), *Tilanteen taju: opettaminen yliopistossa*. Tampere: Vastapaino.
- Sivula, A., Suominen, J. & Reunanen, M. (2015). "A1 alkuperäisartikkeli tieteellisessä aikakauslehdessä": uusien julkaisukäytänteiden omaksuminen ihmistieteissä 2000-luvulla. *Kasvatus & Aika*, 9(3), 149–171. Saatavilla <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68543/29802>
- Suomen yliopistot UNIFI ry & CHE Consult GmbH. (2016). *Kandipalautte 2015*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Noudettu 15.1.2018. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD3135>
- Sutton, P. & Gill, W. (2010). Engaging feedback: Meaning, identity and power. *Practitioner Research in Higher Education*, 4(1), 3–13. Saatavilla <https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/prhe/article/view/45>
- Taras, M. (2013). Feedback on feedback: uncrossing wires across sectors. Teoksessa S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (toim.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education, developing dialogue with students* (s. 30–40). London: Routledge.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Higher Education*, 45(1), 89–125. Saatavilla <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Torrance, H. (2012). Triangulation, Respondent Validation, and Democratic Participation in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 111–123. Saatavilla <https://doi.org/10.1177/1558689812437185>
- Vermunt, J. D., Bronkhorst, L. H. & Martínez-Fernández, J. R. (2014). The dimensionality of student learning patterns in different cultures. Teoksessa D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson & J. D. Vermunt (toim.), *Learning patterns in higher education. Dimensions and research perspectives* (s. 33–55). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>