

# **Palautteen merkitys oppimisen edistäjänä yliopisto- opiskelijoiden näkemyksen valossa**

Pro gradu -tutkielma

Marianna Polvi

0367468

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2015

## **Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta**

Työn nimi: Palautteen merkitys oppimisen edistäjänä yliopisto-opiskelijoiden näkemyksen valossa

Tekijä: Marianna Polvi

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu –työ: X Laudaturtyö \_\_ Lisensiaatintyö \_\_

Sivumäärä: 72+1

Vuosi: 2015

### Tiivistelmä:

Tutkimus kuvaa yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia saamastaan palautteesta yliopisto-opinnoissa. Tutkimus keskittyy erityisesti siihen, miten opiskelijat kokevat palautteen vaikuttavan opintoihinsa ja millä tavalla he kehittäisivät yliopiston palautteenantoa. Tutkimuksen toteutus tapahtui laadullisin menetelmin avointa kyselylomaketta ja sisällönanalyysiä hyödyntäen. Tutkimushenkilöt ovat Lapin yliopiston opiskelijoita kasvatustieteiden, yhteiskuntatieteiden ja taiteiden tiedekunnasta. Tutkimuksen teoreettisessa osuudessa määrittelen hyvän ja huonon palautteen periaatteet ja käsittelen sen vaikutusta oppimiseen. Tuon myös esille mitä piirteitä liittyy palautteen antoon ja vastaanottamiseen. Käsittelen lisäksi palautteen osuutta yliopisto-opinnoissa.

Tutkimuksen tulosten perusteella palaute on opiskelijoiden kehittymisen ja oppimisen kannalta erittäin tärkeää. Suurin osa opiskelijoista kokee saamansa palautteen olleen opintojaan edistävää. Opiskelijoiden mukaan opintoja edistää monipuolinen, henkilökohtainen, kannustava ja rakentava palaute, joka antaa ohjeita oppimisen edistämiseksi. Suurin ongelma palautteenannossa on palautteen puute, opiskelijat kokevat saavansa aivan liian vähän palautetta, jolloin heidän on vaikea kehittyä. Muut palautteen antotapaan liittyvät ongelmat ovat palautteen väärä ajoittaminen ja lopputuloksen arvoa korostava palaute. Sisältöön liittyvät ongelmat ovat liian negatiivinen palaute, yleistyksiä sisältävä palaute ja epäolennainen palaute. Opiskelijoiden mielestä yliopiston palautekulttuurissa on kehitettävää. Opiskelijat haluavat kehittää palautteenantoa niin, että se olisi automaattinen käytäntö yliopiston kursseilla. Heidän mielestään opettajien täytyy sitoutua enemmän palautteen antamiseen. Opiskelijat tuovat esille palautteenantojärjestelmien kehittämistarpeen. He kokevat, että yliopistossamme pitäisi kehittää opettajan ja opiskelijan kannalta nopea, selkeä ja toimiva palautteenantojärjestelmä.

Saatuja tuloksia voidaan hyödyntää jatkotutkimuksissa tai palautteenantoa koskevassa kehittämistyössä. Tutkimuksen tulokset vahvistavat aiemmissä tutkimuksissa saatuja tuloksia palautteenannon puutteellisuudesta.

Avainsanat: palaute, oppiminen, korkeakouluopiskelu, kvalitatiivinen tutkimus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi x

(vain Lappia koskevat)

# Sisällys

JOHDANTO.....	6
1 PALAUTE.....	9
1.1 Palautteen määrittely .....	9
1.2 Palaute oppimisen edistäjänä .....	11
1.2.1 Myönteinen ja korjaava palaute .....	14
1.2.2 Suullinen ja kirjallinen palaute.....	16
1.3 Opettaja palautteen antajana .....	18
1.4 Opiskelija palautteen vastaanottajana.....	22
2 PALAUTE YLIOPISTO-OPINNOISSA.....	25
3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	29
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	30
4.1 Laadullinen tutkimus .....	30
4.2 Aineiston hankinta ja tutkimushenkilöt .....	31
4.3 Aineiston analyysi .....	34
4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	36
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	39
5.1 Palautteen tärkeys .....	39
5.2 Palaute oppimisen edistäjänä .....	42
5.3 Palaute oppimisen hidastajana .....	47
5.4 Palautekäytäntöjen kehittäminen .....	51

6 POHDINTA.....	56
6.1 Tulosten yhteenveto ja tarkastelua.....	56
6.2 Ideaali yliopisto-opintojen palaute .....	60
6.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet .....	63
LÄHTEET .....	66
LIITTEET .....	73
Liite 1. Kyselylomake .....	73

## JOHDANTO

Yliopisto-opetuksen on tarkoitus kehittää opiskelijoista oman alansa akateemisiä asiantuntijoita, jotka hallitsevat tieteellisen tiedon ja menetelmien soveltamisen. Useimpien opiskelijoiden täytyy kehittää tieteellistä ajatteluaan ja ymmärrystään oman alan opiskelun lisäksi. Opiskelijat tarvitsevat näiden tietojen oppimiseksi ja taitojen kartuttamiseksi oppimisen ohjausta, koska itsenäisesti tiedon ja taidon hallinnan saavuttaminen on haastavaa. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2002, 14—15.) Opettaja voi vaikuttaa omalla toiminnallaan opiskelijan oppimiseen (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2002, 117). Opiskelijalle annettu palaute vaikuttaa hänen uskomuksiinsa itsestään oppijana ja tulevana asiantuntijana (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 259). Joten palautteen merkitys on oppimisen ja kehittymisen kannalta suuri.

Jokainen ihminen on tekemisissä palautteen kanssa pienestä pitäen. Elämänsä aikana ihminen saa jatkuvasti palautetta toiminnastaan ympäristössään, joten palaute on kiinteästi mukana kaikissa elämän vaiheissa. Opiskelun aikana palautetta saadaan omaan oppimiseen ja kehitykseen liittyen opettajilta. Toiminnasta saadun palautteen avulla opiskelija rakentaa kuvaa itsestään opiskelijana. (Ranne 2006, 22—23.)

Opiskelu perustuu asetettujen tavoitteiden saavuttamiselle (Mella 2013, 4). Opettajan antama jatkuva palaute on tärkeää, koska opettajan tehtävä on auttaa opiskelijaa tiedostamaan omaa oppimistaan. Ilman palautetta opiskelijan on mahdotonta tietää kuinka kaukana hän on asetetuista tavoitteista. Palautekäytäntöjen oppiminen ja kehittäminen on tärkeä osa opiskelua, jotta jokainen oppisi sekä antamaan että vastaanottamaan palautetta. Tehokkaiden palautekäytäntöjen avulla on mahdollista tukea ja edistää oppimista. (Irons 2008, 1—2.)

Tutkielman aiheena on opiskelijoiden käsityksen ja kokemukset palautteesta yliopisto-opinnoissa. Tutkin miten tärkeää korkeakouluopiskelijoiden mielestä

palautteensaaminen on ja toimiiko se oppimisen edistäjänä tai hidastajana. Palautteikäytäntöjen kehittämisen kannalta tutkimuksessa selvitetään miten palautteenantoa tulisi opiskelijoiden mielestä edistää ja parantaa. Tarkastelen aihetta opiskelijoiden näkökulmasta, koska heidän näkökulmansa palautteenantoon on tärkeä. Omien kokemustensa kautta he ovat tämän aiheen asiantuntijoita, joten heidän kokemuksensa on tärkeä tuoda esille.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, tutkimuksen aineiston keräsin avoimen kyselylomakkeen avulla. Opiskelijat kertoivat avointen kysymysten avulla kokemuksistaan ja käsityksistään koskien palautteenantoa yliopistossa. Analysoin aineiston sisällönanalyysin avulla muodostamalla aineistosta havaintoja, jotka liitän osaksi tutkimuksen teoriaa raportointivaiheessa. Havaintoja yhdistämällä ja teemoittelemalla vastaan tutkimustani ohjaaviin kysymyksiin.

Tutkimuksen aihe on itselleni läheinen, koska opiskelijana minulla on kokemuksia palautteesta. Se tekee aiheesta mielenkiintoisen ja merkityksellisen tutkimisen kannalta. Oman kokemukseni perusteella yliopiston palautteenantoa tulisi kehittää. Monilla kursseilla ei saa minkäänlaista palautetta. Luokanopettajaopintoihin sisältyy melko paljon seminaareja ja pienryhmätyöskentelyä, joissa palautetta annetaan enemmän. Harjoittelut ovat merkittävä osa luokanopettajaopintoja ja niissä palautteenanto on ollut omalla kohdallani erinomaista. Harjoitteluissa sekä luokan lehtorit että yliopiston didaktiikan lehtorit antavat palautetta tunneista. Harjoittelut ovat erittäin opettavaisia kokemuksia ja saadun palautteen avulla on helpompi kehittää omaa opettajuutta. Palaute on auttanut kehittämään itse-tuntemusta, koska sen avulla ymmärrän paremmin omat vahvuudet ja heikkoudet.

Marja Venna (2005, 28—32) tutki opiskelijapalautteen keräämistä ja hyödyntämistä Helsingin yliopistossa, tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota myös siihen, miten opettajat antavat palautetta ja miten opiskelijat kokevat saavansa annetun palautteen. Suurin osa opettajien antamasta palautteesta oli vain numeerista. Yli puolet vastanneista opettajista koki antavansa joko suullista tai kirjallista pa-

lautetta usein opiskelijoille. Opiskelijoista melkein 80% koki, että se saavat kirjallista tai suullista palautetta harvoin tai eivät koskaan. Tutkimuksen mukaan opiskelijat haluaisivat enemmän henkilökohtaista palautetta.

Ahola & Olin (2000) tutkivat, mitä ja miten yliopiston opiskelijat oppivat. Tutkimukseen osallistui kolmen eri oppiaineen opiskelijoita, lääketieteen- ja luokanopettajakoulutuksen opiskelijoita, sekä sosiologian opiskelijoita. Aineisto kerättiin kyselylomakkeiden ja haastatteluiden avulla vuonna 1999 Turun yliopiston opiskelijoilta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opiskelijat kokivat saavansa liian vähän palautetta opiskelunsa tueksi. Lammelan ym. (2000) tutkimuksessa tutkittiin niin ikään Turun yliopiston opiskelijoita haastattelumenetelmän avulla vuonna 1998. Haastatellut opiskelijat pitivät palautetta tärkeänä ja kokivat sen edistävän heidän opintojensa etenemistä.

Oulun yliopiston opiskelijoiden kokemukset Discendum Optima verkkooppimisympäristössä järjestetystä kurssista olivat positiivisia. Kurssin yksi pää tarkoitus oli antaa opiskelijoille kirjallista, henkilökohtaista palautetta. Opiskelijat kokivat palautteen erittäin hyödyllisenä ja kannustavana, koska se tuki ja motivoi oppimista. Kirjallinen viestintätyyli oli opiskelijoiden mielestä hyvä, eikä siinä korostunut verkkoviestinnän heikko puoli, viestinnän etäisyys. (Virtanen & Syrjäkari 2007, 1, 8,11.)



# 1 PALAUTE

## 1.1 Palautteen määrittely

Saamme ympäristöstä ja itseltämme jatkuvasti palautetta omasta suoriutumistamme. Se on keskeinen osa jokaisen elämää ja muokkaa käyttäytymistämme eri tilanteissa. (Ranne 2006, 9.) Tässä yhteydessä käytän sanaa palaute kuvaamaan opettajan ja opiskelijan välillä tapahtuvaa palautteenantoa, jonka tarkoituksena on vaikuttaa opiskelijan oppimiseen. Palaute on tilanteesta ja suorituksesta tehdyn arvioinnin antamista tai saamista (Hätönen & Romppanen 2007, 6). Sen tarkoituksena on kertoa opiskelijalle hänen osaamisen tasostaan (Hattie & Timperley 2007, 81). Palautteesta käy ilmi mikä on osaamisen tai toiminnan tavoite, miten opiskelija suoriutuu sillä hetkellä tavoitteisiin nähden ja miten hän voi saavuttaa asetetut tavoitteet. (Atjonen 2007, 89.) Palautteen on tarkoitus korjata virheellisiä käsityksiä ja toimintoja sekä kannustaa jatkamaan oppimista (Aalto 2004, 10).

Palautteella on sen sisällön lisäksi aina jokin tavoite. Tavoite on sidoksissa oppilaan toimintaan ja osaamiseen koska sen tarkoituksena tukea tai muuttaa toimintaa ja osaamista. (Kaukiainen, Aalto, Lappalainen & Lindberg 1995, 10.) Palautteen antamisen ja saamisen tulisi muodostaa vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa osapuolten on mahdollista keskustella palautteen sisällöstä (Irons 2008, 39). Palaute ohjaa ja edistää oppimista, ilman sitä on vaikea ylläpitää edes saavutettua toiminnan tasoa eli palautteen puutteen seurauksena voi olla jopa taantuminen (Aalto 2004, 7).

Palaute on hyvää, kun se edistää oppimista ja kehitystä. Hyvä palaute on tavoitteisiin kytkettyä, laadukasta, kertoo oppimisen tasosta ja auttaa saavuttamaan tavoitteet. Huono palaute heikentää opiskelijan motivaatiota ja voi hidastaa tai estää oppimista. Huono palaute on epäselvää, asiayhteydestä irrallista, epäasiallista tai liian kriittistä. (Irons 2008, 38.)

Palautteen antamisen ja vastaanottamisen tavat ovat sidoksissa ympäristön, tässä tapauksessa opiskeluympäristön palautekulttuuriin. Opiskeluympäristön palautekulttuuri kehittyy opettajan ja opiskelijoiden toiminnan ja vuorovaikutuksen mukana. Luodun palautekulttuurin avulla määritellään, millainen palaute on hyvää, miten ja milloin sitä annetaan, vastaanotetaan ja pyydetään. Opettajalla on keskeinen rooli palautekulttuurin kehittäjänä. (Kupias, Peltola & Saloranta 2011, 103.) Palautetilanteiden kulkua voi olla vaikea ennakoida vuorovaikutuksellisuuden takia. Ennakoimattomuus voi tehdä tilanteesta hankalan jos palauttekeskustelun osapuoli ei reagoi tilanteessa odotetulla tavalla. (Lindblom-Ylänne & Wager 2002, 319.)

Palauteprosessi on vaiheittain toistuva jatkuva kehä. Ensimmäisenä vaiheena on palautteen hankkiminen ja antaminen, jonka jälkeen toisena vaiheena seuraa sen vastaanotto. Kolmas vaihe on vastaanotetun palautteen käsittely ja neljäs eli viimeinen vaihe koostuu palautteen vaikutuksesta toimintaan. (Ranne 2006, 28.)

Opettaja kerää palautetietoa osin tiedostetusti ja tiedostamattaankin opiskelijoiden oppimisprosessin eri vaiheissa. Palautteen kerääminen voi olla luonteeltaan järjestelmällistä tai satunnaisten huomioiden tekemistä. Jotta palauteprosessi olisi mahdollisimman hyödyllinen, opettajan keräämän palautteen tulisi olla säännöllistä, monipuolista ja tarpeeksi runsasta. (Ranne 2006, 28—29.)

Palauteprosessi muodostuu rajoittuneeksi, mikäli palautteen kerääminen on puutteellista. Se heijastuu suoraan prosessin muihinkin vaiheisiin. Puutteellista palautteen keräämistä voi olla esimerkiksi liian vähäisen palautetiedon hankkiminen. Jos opettaja kerää palautetietoa vain tietyistä asioista tai näkökulmasta ja jättää muut asiat huomiotta, se rajoittaa palautteen monipuolisuutta ja tekee palauteprosessista melko kapea-alaisen. (Ranne 2006, 28—29.)

Vaikka opettajan hankkima palaute olisi monipuolista, se ei ole tae sille, että opiskelija kykenisi hyödyntämään palautteen. Säännöllinen palautteen antaminen voi kuitenkin edistää opiskelijan taitoa ottaa palautetta vastaan. Ongelma muodostuu, mikäli opiskelija ei ymmärrä palautetta, ei ole kiinnostunut siitä tai ei halua ottaa sitä vastaan eli hylkää palautteen. Palautteen käsittelyn vaiheessa on mahdollista, että opiskelija joko hyödyntää palautteen tai jättää sen hyödyntämättä. (Ranne 2006, 29—31.)

Toiminnan korjauksen vaiheessa opiskelija vertaa palautteen sisältämää tietoa aiempiin tietoihinsa, jolloin palaute joko vahvistaa aiemmin opittua tai osoittaa muutoksen tarpeen. Näin opiskelija muodostaa palautteen avulla tietoa, joka ohjaa hänen toimintaansa eteenpäin vahvistaen tai muuttaen sitä. (Ranne 2006, 31.)

## **1.2 Palaute oppimisen edistäjänä**

Ihmisillä on aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin nojautuen erilaisia käsityksiä palautteesta. Käsitykset ovat muotoutuneet omista palautteeseen liittyvistä kokemuksista ja muualta saaduista tiedoista. Nämä käsitykset vaikuttavat siihen, millä tavalla opiskelija suhtautuu palautteeseen, sen antamiseen ja vastaanottamiseen. (Kupias, Peltola & Saloranta 2011, 26—27.) Keskustelemalla yhdessä opiskelijoiden kanssa palautteesta, saadaan aikaan parempi yhteisymmärrys palautteen tarkoituksesta ja merkityksestä. Sen jälkeen on helpompi lähteä kehittämään palauteprosessia. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 41.) Opettajan ja opiskelijoiden on tärkeä tiedostaa, että palautteen antoa ja vastaanottoa voi harjoitella. Palautetaitoihin vaikuttaa jokaisen temperamentti ja persoonallisuus, mutta ne eivät estä palautetaitojen kehittymistä. (Ranne 2006, 33.)

Hyvä palaute on sidoksissa meneillään olevaan oppimisprosessiin, se on yksilöllistä, tarkoituksenmukaista ja vuorovaikutuksellista. Palautteen on hyvä olla sidoksissa oppimisprosessiin, jotta opiskelija pystyisi hyödyntämään saamansa palautteen vielä prosessin aikana ja ymmärtämään sen merkityksen prosessin

kannalta. Yleispätevän palautteen merkitys on usein vähäinen, koska se ei välttämättä ylety koskettamaan opiskelijan prosessin ongelmakohtia. (Ranne 2006, 37.) Hyvä palaute sisältää muutaman oppimisprosessin kannalta oleellisen asian (Atjonen 2007, 91). Yksilöllisen palautteen avulla opiskelija saa tietoa ja ohjeita tarvitsemiinsa asioihin ja pystyy muuttamaan toimintaansa niiden mukaan. Tarkoituksenmukainen palaute on kehittävää ja ohjaavaa, jonka ensisijainen tarkoitus on auttaa opiskelijaa sen sijaan, että palautteella pyrittäisiin vain kritisoimaan ja osoittamaan virheitä. Vuorovaikutuksellinen palaute auttaa osapuolia ymmärtämään toisen näkökulmaa ja korjaamaan virheellisiä käsityksiä, jolloin vältetään väärinymmärryksiä ja mielen pahoittamisen mahdollisuutta. (Ranne 2006, 37.) Yksilöllisessä palautteessa on olennaista, että se on suhteutettu opiskelijan henkilökohtaisiin tavoitteisiin (Atjonen 2007, 91).

Palautteen tarkoituksena on parantaa ja lisätä opiskelijoiden oppimista (Irons 2008, 21). Hyvä palaute voi myös parantaa ja kohentaa opiskelijan itseluottamusta, koska palautteen avulla hän ymmärtää millaisissa asioissa hän on onnistunut (Burnett & Mandel 2010, 146). Palautteen tavoitteena on kertoa opiskelijan suoriutumisen tasosta eli antaa tietoa opiskelijan suorituksesta suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Tiedon ja ohjeiden avulla hän voi jatkaa pyrkimistä kohti tavoitteita. (Irons 2008, 23; Kirkland & Manoogian 1998, 7.) Palautteen ansiosta opiskelija pystyy ymmärtämään omat vahvuutensa ja heikkoutensa, ne tunnistamalla opiskelijan itsetuntemus paranee. Hän voi myös huomata itsessään piirteitä, joita ei tiennyt olevan. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 13—14.)

Palaute on tärkeä motivaatiota ylläpitävä asia (Lindblom-Ylänne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhältö 2009, 88). Palautteella on merkitystä oppimisen motivoivana tekijänä, koska se viestii opettajan kiinnostuksesta opiskelijan oppimisprosessia kohtaan. Palautetta antava opettaja haluaa edistää opiskelijan oppimista. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 18.) Hyvän palautteen ansiosta kohentunut opiskelumotivaatio voi lisätä ja tehostaa opiskelijan oppimista. Tiettyyn oppimistilanteeseen sidottu palaute vaikuttaa opiskelijan tulkintaan tästä tilanteesta, jolloin palautteella voi olla kauaskantoisempia vaikutuksia esimer-

kiksi koskien tiettyä oppiainetta. (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2002, 132.) Kun opiskelijan oppimisprosessiin liittyy uuden taidon opettelu, palautteen merkitys on keskeinen, koska usein tulee vastaan vaikeita asioita, joiden ratkaisuun opiskelijan tieto- tai taitotaso ei riitä. Opettajan antama palaute auttaa näkemään miten vaikeat asiat ratkaistaan ja kannustaa yrittämään uudelleen. Ilman palautetta opiskelijan motivaatio voi turhautumisen seurauksena heikentyä ja vaikean tehtävän kohdatessaan hän luovuttaa helpommin. Palaute antaa opiskelijalle mahdollisuuden korjata toimintaansa ja sen kautta onnistua (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 21, 27.)

Oppimisen kannalta on tehokkainta, kun palauteprosessi on jatkuva ja ulottuu eri toiminnan vaiheista loppuun asti. Oppimisprosessin aikana annettava palaute on usein tehokkaampaa, kuin palaute joka annetaan pelkästään suorituksen tai tehtävän jälkeen. (Kaukiainen ym. 1995, 10–11.) Palautteen antaminen olisi hyvä ottaa osaksi opiskelun arkipäivää, jolloin siitä tulisi luonnollinen osa oppimisprosessia (Rasila & Pitkonen 2009 10).

Aina palaute ei edistä oppimista, vaan sen vaikutus oppimiseen voi olla myös negatiivinen. Sisältö ja se tapa, jolla palaute annetaan, vaikuttaa suuresti sen tehokkuuteen. (Hattie & Timperley 2007, 81.) Huono palaute heikentää opiskelijan itseluottamusta, jolloin se voi hidastaa hänen oppimistaan ja saada aikaan jopa opintojen keskeyttämisen (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 259). Huono palaute leimaa opiskelijan helposti epäonnistujaksi ja se voi heikentää opiskelumotivaatiota (Räisänen & Frisk 1996, 17). Liian negatiivinen palaute voi saada opiskelijan puolustuskanalle, jolloin palautteen vastaanottaminen vaikeutuu. Opiskelija voi vetäytyä toiminnasta tai keskeyttää sen, hän voi kokea suorituksen ja tehtävän jatkamisen turhaksi ja suhtautuu välinpitämättömästi suoritusta kohtaan. Negatiivinen palaute voi saada aikaa jopa aggression tunteita. (Lammela ym. 2000, 18.)

Palautteen merkitys on opiskelijalle vähäinen, mikäli hän ei tiedä, kuinka palautetta tulisi käsitellä ja hyödyntää. Lammelan ym. (2000, 30) tutkimuksen mu-

kaan palautetta saaneet opiskelijat eivät usein hyödyntäneet saamaansa palautetta tehdessään uusia tehtäviä tai suorituksia. Palautteen merkityksestä tulisi keskustella opiskelijoiden kanssa, koska sekä sen antamista että vastaanottamista voi harjoitella. Kun opiskelijoille on selvää, minkä vuoksi palautetta on tärkeä antaa ja vastaanottaa, sen merkitys on suurempi ja palautteen hyödyntäminen on mahdollista. Palaute ei edistä oppimista, mikäli opiskelija ei kuuntele sen sisältöä. Mikäli opiskelija on kiinnostunut vain lopputuloksesta, esimerkiksi numeroarvioinnista, hän ei välttämättä ole kiinnostunut kuuntelemaan prosessin aikana annettua palautetta. Yleinen syy palautteen tehostomuuteen on se, ettei opiskelija ymmärrä mitä hän voisi tehdä eri tavalla saamansa palautteen pohjalta. (Irons 2008, 4, 48—49.) Palaute ei myöskään ole oppimista edistävää, mikäli opettaja ei korjaa väärää suorituksia tai vastauksia. Ilman korjaavaa palautetta opiskelija käsittää suorituksensa tai vastauksensa olleen oikein. (Atjonen 2007, 90—91.)

### **1.2.1 Myönteinen ja korjaava palaute**

Myönteinen eli positiivinen palaute kertoo, missä asioissa tai suorituksissa opiskelija on onnistunut, jolloin se motivoi jatkamaan samalla tavalla eteenpäin. Korjaava palaute kertoo, millaisissa asioissa opiskelijalla on vielä parantamisen varaa ja auttaa muuttamaan käytöstä tai suoritusta toivottuun suuntaan. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 73—75.) Korjaavasta palautteesta käytetään myös nimitystä negatiivinen palaute, mutta käytän tässä yhteydessä nimitystä korjaava palaute, koska haluan korostaa korjaavan palautteen hyödyllisyyttä oppimisen kannalta. Nimitys negatiivinen palaute luo helposti oletuksen, että palaute on huono asia ja sitä pitäisi jopa vältellä. Negatiivinen palaute yhdistetään helpommin toisen haukkumiseen ja moittimiseen, tämän vuoksi nykyisin suositaan termiä korjaava palaute. (Ranne 2006, 10.)

Myönteinen palaute auttaa kehittämään itseluottamusta ja itsetuntoa, sekä itsetuntemusta. Se kannustaa pyrkimään uudestaan yhtä hyvään tai jopa parempaan suoritukseen. Myönteinen palaute keskittyy usein siihen mitä opiskelija on

jo saavuttanut ja osaa, joten se korostaa oppilaan aikaansaannoksia. (Rasila & Pitkonen 2009, 12.) Myönteinen palaute voi kohdistua esimerkiksi opiskelijan kykyihin, ominaisuuksiin, persoonallisuuteen ja toimintaan (Aalto 2004, 13). Vaikeistakin tilanteista on mahdollista etsiä myönteisiä asioita huomioimalla, että opiskelija on yrittänyt parhaansa ja saavuttanut pientä edistystä (Ranne 2006, 73). Myönteistä palautetta olisi hyvä antaa suhteessa enemmän kuin korjaavaa palautetta, jotta niiden välinen tasapaino säilyisi (Rasila & Pitkonen 2009, 13). Myönteistä palautetta on helpompi antaa kuin korjaavaa palautetta, mutta joskus se itsestäänselvyytenä unohtuu ja jää sanomatta (Aalto 2004, 48).

Korjaavan palautteen on hyvä olla sävyllään rakentavaa ja ohjeita antavaa sekä hyvin perusteltua (Ranne 2006, 79). Korjaavan palautteen antaminen ja vastaanottaminen voi olla vaikeaa. Ihmiset eivät halua näyttää epäonnistumista ja vajavaisuuttaan toisten nähden. Korjaavaa palautetta pidetään usein negatiivisena asiana ja osoituksena epäonnistumisesta, jolloin palautteesta oppiminen on hankalaa. (Hathaway 1997, 3, 14.) Korjaava palaute voi joskus myös loukata opiskelijaa (Aalto 2004, 48). Korjaava palaute ei saisi koskaan kohdistua opiskelijan persoonaan ja ominaisuuksiin, vaan hänen toimintaansa. Lisäksi toimintaa koskevan korjaavan palautteen tulisi kohdistua tiettyyn tapahtumaan tai hetkeen. (Rasila & Pitkonen 2009, 23.) Muutoksen mahdollisuutta ja väliaikaisuutta korostava korjaava palaute on usein toimivaa, koska se viestittää, että oppimiseen voi vaikuttaa ja sitä on mahdollista kehittää (Ranne 2006, 80). Jos korjaava palaute keskittyy liiaksi ongelmiin ja on sävyllään liian jyrkkää, siitä on enemmän haittaa kuin hyötyä (Rasila & Pitkonen 2009, 18).

Korjaavaa palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen vaikuttaa opiskelijan, opettajan ja koko yhteisön suhtautuminen virheisiin. Mikäli virheet ovat opiskeluyhteisössä sallittuja, on helpompi ymmärtää korjaavan palautteen oppimiseen tähtäävä merkitys. Jos taas yhteisössä vallitsee virheitä välttelevä ja tuomitseva ilmapiiri, korjaava palaute on sävyllään helposti liian negatiivista, syyllistävää ja se on vaikea vastaanottaa. (Aalto 2002, 68—69.)

Mikäli korjaava palaute koskee vain yhtä opiskelijaa, palautetta ei tulisi antaa julkisesti kaikkien kuullen, vaan kahden kesken. Korjaavaa palautetta antaessaan opettajan kannattaa ensin muistella onko hän antanut opiskelijalle samasta aiheesta ennenkin palautetta. Mikäli samasta aiheesta on keskusteltu ennenkin, opettajan olisi ehkä syytä harkita toisenlaista lähestymistapaa, koska edellinen ei ole tuottanut tulosta. (Rasila & Pitkonen 2009, 20, 29.)

Eräs tunnettu palautteenantotapa on hampurilaismalli. Hampurilaismallissa annetaan ensin myönteistä palautetta, sen jälkeen korjaava palaute ja vielä lopuksi myönteinen kokonaisarvio tilanteesta. Opiskelijan on helpompi ottaa vastaan korjaava palaute, kun hän on ensin kuullut myönteisiä asioita. Lopuksi annettavan myönteisen kokonaisarvion tarkoituksena on jättää tilanteesta mukava ja positiivinen kokonaisvaikutelma. (Rasila & Pitkonen 2009, 31—32.)

### **1.2.2 Suullinen ja kirjallinen palaute**

Palaute voi olla kirjallista, suullista tai palautteen antaja voi näyttää oikeanlaisen suorituksen (Brookhart 2008, 15). Suullinen palaute mahdollistaa toisen ihmisen kohtaamisen. Palautteen pystyy antamaan nopeasti ja samassa tilanteessa on mahdollista kuulla molempien tai kaikkien osapuolten näkemys asiasta. Näin saadaan aikaan vuorovaikutuksen ja vastavuoroisen viestinnän mahdollistava tilanne. (Atjonen 2007, 89—90.) Vastavuoroisen viestinnän kautta opettaja pystyy varmistamaan, että opiskelija ymmärtää palautteen. Hän näkee kuinka opiskelija reagoi tilanteeseen ja voi siten keskustella palautteen herättämistä ajatuksista opiskelijan kanssa. Näin voi pyrkiä lieventämään opiskelijan mahdollisesti voimakasta reagoitua tilanteeseen. (Packard & Race 2000, 29.)

Suullisen palautteen vahvuus, vuorovaikutuksellinen tilanne, voi tuoda myös haasteita palautteenantotilanteeseen. Välittömässä vuorovaikutustilanteessa osapuolet reagoivat nopeasti eikä opettajalla ole välttämättä aikaa harkita tarkoin sanojaan. Jälkikäteen voi huomata, että tilanteessa olisi kannattanut toimia ja sanoa toisin. (Lindblom-Ylänne & Wager 2002, 319.)



Tilanteeseen on kytkeytyneenä suullisen palautteen lisäksi sanaton palaute, jolla voi olla yllättävän suuri merkitys viestinnän kannalta. Sanaton viestintä voi joko vahvistaa tai horjuttaa sanojen tehoa. Osapuolet tulkitsevat jatkuvasti toistensa ilmeitä ja eleitä tilanteen edetessä. (Ranne 2006, 12,15.) Suullinen palaute on tehokasta, koska sen voi antaa välittömästi prosessin aikana (Atjonen 2007, 89). Suullisen palautteen huono puoli on sen hetkellisyys, koska opiskelija väistämättä unohtaa osan opettajan antamasta palautteesta (Packard & Race 2000, 29).

Kirjallinen palaute voi olla monipuolista, mutta usein silti kapea-alaisempaa kuin suullinen palaute. Se on lisäksi vuorovaikutuksellisesti hitaampaa, koska palaute koostuu vain toisen osapuolen näkemyksestä, eikä näkemyksiä voi vaihtaa välittömästi. Kirjallista palautetta laatiessa opettajalla on usein aikaa pohtia oikeanlaista kirjoitusasua ja ilmaisua, jolloin sisältö on harkitumpi, kuin suullisen palautteen. (Ranne 2006, 13.) Kirjoitetun palautteen saaja voi tulkita tekstiä eri tavalla, kuin sen kirjoittaja on tarkoittanut. Kirjoitetusta tekstistä on tärkeä laatia mahdollisimman yksiselitteinen ja selkeä. (Brookhart 2008, 32.)

Kun palautteen kohteena on kirjoitettu teksti, kirjoitetun palautteen vaihtoehtona voi olla palautetta antavien merkintöjen tekeminen tekstiin. Niiden avulla opiskelija näkee mitkä kohdat ovat onnistuneita ja mitkä vaatisivat vielä korjailua. On tietysti selvää, että opiskelijan täytyy ymmärtää, mitä opettajan tekemät merkinnät tarkoittavat, jotta niistä on hyötyä. Merkintöjen tekeminen kirjoittamisen sijaan voisi olla yksi keino nopeuttaa ja helpottaa palautteen antamista. (Nevgi & Lindblom-Yläne 2009, 183.)

Kirjallista palautetta voi antaa palautelomakkeiden avulla, jotka sisältävät esimerkiksi numeerista ja sanallista palautetta tai palaute voi olla vapaamuotoista. (Lammela ym. 2000, 20—21.) Opettajien velvollisuus on säilyttää opiskelijoiden suorituksia kuuden kuukauden ajan. Opiskelijat saavat kuitenkin harvemmin

kirjalliset suoritukset takaisin, heidän pitäisi erikseen pyytää ne nähtäväksi. (Lapin yliopiston opinto-opas 2014, 22.)

Kirjallinen palaute voi olla verkon välityksellä annettua. Verkossa annettu palaute voi koostua esimerkiksi valmiiksi laaditusta lomakkeesta, joka voi sisältää yleisiä ohjeita, yksilöllisiä ohjeita ja opettajan työtä nopeuttavia valmiiksi laadittuja vaihtoehtoja, joista opettaja valitsee oikean vaihtoehdon kuvaamaan opiskelijan suoritusta. Verkossa annettava palaute voi olla nopeampi palautteenantotapa ja sen voi antaa useammalle oppilaalle kerrallaan. (Nicol & Milligan 2006, 68, 70.) Jotta opiskelija saisi palautteen nopeasti, voidaan verkossa palautettavaan tehtävään laatia automaattinen palaute, jonka opiskelija saa heti palautettuaan tehtävän. Automaattinen palaute kertoo mitä tehtävän olisi pitänyt sisältää esimerkiksi vastausesimerkin, pääkohtien luetteloinnin tai kysymysten avulla. (Suominen & Nurmela 2011, 228—229.)

Sähköpostin välityksellä annettu palaute tavoittaa nopeasti vastaanottajan. Tavoittavuuteen vaikuttaa kuitenkin opiskelijan suhtautuminen sähköpostin välityksellä annettuun palautteeseen. Jotta palaute tavoittaa opiskelijan, hänen täytyy lukea sähköpostejaan aktiivisesti. (Ranne 2006, 14.) On siis mahdollista, ettei sähköpostipalaute tavoita vastaanottajaa (Packard & Race 2003, 89). Sähköpostin välityksellä palaute on helppo välittää joko yksittäiselle opiskelijalle tai suuremmalle ryhmälle (Irons 2008, 94).

### **1.3 Opettaja palautteen antajana**

Opettajan tulee olla selvillä siitä, miksi hän antaa palautetta ja millä tavalla hänen antamansa palaute on yhteydessä asetettuihin tavoitteisiin. Palaute tulee antaa ensisijaisesti opiskelijan kehityksen ja oppimisen tueksi. Opettajan on siksi tärkeää pohtia miten opiskelijat hyötyvät palautteesta ja millä tavalla se edistää heidän oppimistaan. (Irons 2008, 54, 64.) Mikäli opettaja ei ole määritellyt oppimisen tavoitteita, hän ei voi antaa palautta opiskelijalle siitä, miten tavoitteet voi saavuttaa ja kuinka kaukana opiskelija on tavoitteiden saavuttamisesta.

(Atjonen 2007, 89.) Ennen palautteen antamista, opettaja voi selvittää millaista palautetta opiskelijat toivoisivat saavansa ja millaisista asioista se haluaisivat palautetta annettavan. Se voi suunnata palautteenantoa ja lisätä sen merkittävyyttä opiskelijoille. (Irons 2008, 50.)

Opettajan on tärkeä huomioida, että hän on tilanteessa tietynlainen auktoriteetti tai asiantuntija opiskelijaan nähden (Packard & Race, 2000, 29). Opiskelija on vasta matkalla alansa asiantuntijaksi ja opettajan asiantuntemus on usein parempi. Opettajan käsitykset ja tiedot saattavat erota paljon opiskelijan käsityksistä ja tiedoista, se asettaa haasteensa palautteenannolle. Opiskelija tarvitsee usein palautetta perusasioihin liittyen eikä pysty hyödyntämään opettajan antamaa palautetta, joka vaatisi edistyneempää asiantuntijuutta. (Lindblom-Ylänne & Wager 2002, 315—316.)

Palautetta tulee antaa vain sen verran, kuin opiskelija pystyy sitä hyödyntämään. Jos henkilö ei pysty omaksumaan paljoa kerralla, kannattaa keskittyä antamaan palautetta tietyistä aihealueista. Myönteisen ja korjaavan palautteen välillä pitää säilyttää tasapaino. (Brookhart 2008, 12—15.) Määrän lisäksi palautteen tulisi olla yleisestikin realistista, joten palautteen muodossa esitetty muutoksen tarve ei voi olla mahdoton tai liian suuri yhdellä kertaa (Rasila & Pitkonen 2009, 20).

Burnettin & Mandelin (2010, 149) tutkimuksen mukaan opettajat antavat useimmiten yleistä palautetta, johon ei sisälly mainintoja opiskelijan yksilöllisestä osaamisesta. Tällaista yleistä palautetta on esimerkiksi ”hyvä yritys” tai ”hyvin tehty”. Se ei ole kuitenkaan vaikutukseltaan kovin tehokasta. Onnistumisien ja vahvuuksien löytämiseen tähtäävä palaute on tehokkainta (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 39). Sydänmaanlakan (2002, 65) mukaan myönteistä palautetta tulisi antaa pienistäkin onnistumisista. Yksi syy vähäisen positiivisen palautteen antamiseen on se, että opettajat pitävät sitä liian itsestäänselvyytenä. Ei kuitenkaan pidä olettaa, että opiskelija itse pystyisi havainnoimaan kaikki asiat, joissa hän on onnistunut. (Lindblom-Ylänne & Wager 2002, 322.)

Palautetta annettaessa on tarpeellista huomioida vastaanottajan persoonallisuus ja antaa palaute sen mukaan, mikäli se on mahdollista. Ihmiset reagoivat eri tavalla palautteeseen ja osa pystyy ottamaan palautetta enemmän vastaan kuin toiset. (Kaukiainen ym. 1995, 8—9.) Kun palautteen antaminen päätetään kannustavin sanoin, tilanteesta jää positiivisempi mielikuva, vaikka palaute olisikin sisältänyt korjaavaa palautetta (Rasila & Pitkonen 2009, 25). Annettu palaute on antajansa subjektiivinen näkemys kyseisestä asiasta. Siihen vaikuttaa henkilön oma asennoituminen ja tietämys asiasta. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 167.)

Toisinaan palautetta voi antaa koko ryhmälle kerrallaan, mikäli kehittämisen ja kiitoksen kohde on kaikille yhteinen, jolloin jokainen hyötyy palautteesta (Kupias ym. 2011, 119). On kuitenkin hyödyllistä antaa palautetta pienemmissä ryhmissä esimerkiksi sellaisille, joilla on samanlaisia virheitä (Brookhart 2008, 17). Opettajan täytyykin arvioida, millaisista asioista voi antaa palautetta yhteisesti ja mitkä vaativat henkilökohtaista palautteenantoa (Lammela ym. 2000, 15). Yksilöllinen palaute on tärkeää, koska jokaisen taidot ovat erilaiset (Brookhart 2008, 18).

Palaute on tehokkainta, kun se annetaan silloin, kun opiskelijalla on palautteen ansiosta mahdollisuus vaikuttaa meneillään olevan tehtävän tai suorituksen lopputulokseen. Mikäli suoritus tai tehtävä on jo tehty eikä lopputulokseen voi vaikuttaa, tai tehtävän teosta on kulunut paljon aikaa, palaute on hyödyttömämpi. (Brookhart 2008, 10—12.) Kun palautetta annetaan säännöllisesti, opiskelija ei ehdi opetella väärää suoritustapaa. Palautetta on hyvä saada oppimisprosessin aikana, koska jo opitun asian korjaaminen on hankalampaa. Eli varhaisen puuttumisen avulla opiskelija ei ehdi saada vääränlaista käsitystä asiasta tai suorituksesta. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 30.)

Palautteen antaja voi joko innostaa ja motivoida tai lannistaa palautteen saajaa. Jotta opiskelija pystyisi hyödyntämään palautetta tehokkaasti, hänelle tulee an-

taa mahdollisuus kysyä ja keskustella palautteeseen liittyvistä asioista. Palautteesta on tärkeä keskustella, koska sen avulla voi huomata ymmärsikö opiskelija annetun palautteen oikealla tavalla. Annettu palaute menee hukkaan, mikäli opiskelija ei ymmärrä mitä sillä tarkoitetaan eikä pysty hyödyntämään sitä. Keskustelun avulla palautteen antaja viestittää aidosta kiinnostuksestaan ja halustaan auttaa. (Irons 2008, 49—50.)

Sanattomalla eli non-verbaalisella viestinnällä on yllättävän suuri merkitys palautteen antamisessa. Omalla kehonkielellään, eleillään ja ilmeillään opettaja voi joko viestittää aktiivisuuttaan ja kiinnostustaan tai välinpitämättömyyttään. Viestinnästä jopa 50% on sanatonta, joten olemuksen ja eleiden merkitystä ei pidä vähätellä. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 158—159.)

Usein on parempi keskustella opiskelijan kanssa aiheesta esittämällä siitä kysymyksiä, kuin että luettelisi vain kaikki asiat, joissa hän on onnistunut ja missä on parantamisen varaa (Brookhart 2008, 15—16). Kysymysten avulla opiskelija pystyy itsekin arvioimaan onnistumistaan (Packard & Race 2000, 30). Palautteen antajan on syytä varoa liioittelevia ilmauksia kuvaillessaan palautteen saajan toimintaa. Ilmaukset ovat tehokkaimpia kun ne ovat selkeitä, yksiselitteisiä ja todenmukaisia. Ilmaukset ”ei koskaan” ja ”aina” ovat hyviä esimerkkejä liioittelusta, joita ei tulisi käyttää. (Rasila & Pitkonen 2009, 26.)

Joistakin asioista on vaikea antaa palautetta, koska on vaarana, että sen saaja loukkaantuu ja opettaja haluaa välttää epämukavan tilanteen aiheuttamaa konfliktia. Korjaavan palautteen antaminen vaatii usein enemmän vaivannäköä ja käsittelyä, jolloin sen väistäminen voi tuntua helpommalta ratkaisulta. Korjaavan palautteen antaminen on kuitenkin tärkeää, jotta opiskelija ei saisi vääränlaista kuvaa omasta osaamisestaan. (Hätönen & Romppanen 2007, 19.) Korjaavan palautteen antamista voi helpottaa, kun lähestyy tilannetta tekemällä kysymyksiä opiskelijalle, jolloin on mahdollista saada selville onko hän itse ymmärtänyt tekemänsä virheet ja mikä on hänen kokemuksensa tilanteesta. Kysymyksiä

laatiessa ”miksi” sanaa kannattaa kuitenkin vältellä, koska se luo helposti syyttävän sävyn kysymykseen. (Rasila & Pitkonen 2009, 27—28.)

#### **1.4 Opiskelija palautteen vastaanottajana**

Opiskelija, joka pystyy ottamaan vastaan palautetta, voi oppia uutta palautteen avulla (Sydänmaanlakka 2002, 58). Palautteen käsittelemisen avulla opiskelija tulee tietoisemmaksi omista kyvyistään ja taidoistaan (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 113). Jokaisella ihmisellä on tiedon ja taidon alueita, joista ei itse ole tietoinen, mutta muut ihmiset pystyvät havaitsemaan ne. Palautetta vastaanottamalla on mahdollista oppia tunnistamaan nämä tiedostamattomat alueet. Tiedostamattomista asioista voi joskus olla vaikeampaa vastaanottaa palautetta, kuin niistä asioista, jotka opiskelija itse tiedostaa. (Hätönen & Romppanen 2007, 13—14.)

Opiskelijan tulisi kuunnella aktiivisesti ja pyrkiä ymmärtämään annettu palaute, jotta hän pystyisi hyödyntämään palautteen. Voi olla mahdollista ettei opiskelija keskity täysin kuuntelemaan palautteen sisältöä tai poimii siitä vain itselleen mieluiset asiat. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 121—123.) Opiskelijan on tärkeää esittää palautteesta kysymyksiä varmistuakseen, että on ymmärtänyt sen oikein (Irons 2008, 49). Opiskelijan mieliala voi vaikuttaa huomattavasti hänen tapaansa ottaa palautteen vastaan. Palautteesta voi jäädä mielialasta riippuen helpommin mieleen myönteiset tai kielteiset asiat. (Packard & Race 2000, 29.) Joskus opiskelijat vähättelevät saamaansa positiivista palautetta ja he tulkitsevat sen merkityksen liian negatiiviseksi. Positiivisen palautteen vastaanottaminen ei siis ole välttämättä helpompaa kuin korjaavan palautteen. (Lindblom-Ylänne & Wager 2002, 321—322.)

Palautteen antaja ja saaja eivät ole aina samaa mieltä annetusta palautteesta. Palautteen kieltämisen ja vastaan väittämisen sijaan opiskelija voi kysyä perusteluja saadusta palautteesta. Opiskelijasta vastaanottajana riippuu, millä tavalla palaute vaikuttaa häneen. Palautteen voi hyödyntää kokonaisuudessaan, osit-

tain tai ohittaa sen täysin. Keskeistä on opiskelijan avoimuus palautetta kohtaan ja hänen taitonsa käsitellä ja ymmärtää sitä. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 124—125, 130—131.) Opiskelija ei välttämättä kykene hyödyntämään saamaansa palautetta, mikäli sen merkitys on epäselvä. Tilanteen voi aiheuttaa huonosti muotoiltu palautteen sisältö tai palautteen epäselvä yhteys tehtyyn tehtävään. Opiskelijan tulee olla tietoinen, miksi palautetta annetaan, millaista palaute on, milloin sitä annetaan ja millä tavalla hän voi hyötyä palautteesta. (Irons 2008, 38, 48—49.) Voi olla, että opiskelija lukee tai kuuntelee ja käsittelee palautteen ja ymmärtää sen yhteyden palautetta edeltävään tehtävään tai toimintaan. Se ei kuitenkaan takaa, että opiskelija osaisi hyödyntää saamaansa palautetta tulevissa tehtävissä. Opiskelijan asettamat tavoitteet opiskelulle ohjaavat hänen tapaansa käsitellä ja hyödyntää palautetta (Lammela ym. 2000, 30.) Motivoitunut opiskelija tulkitsee palautteen luultavasti positiivisemmin ja pyrkii hyödyntämään sen sisältämät myönteiset ja korjaavat maininnat (Lindblom-Yläne & Nevgi 2002, 259).

Harjoittelun avulla opiskelijan taidot palautteen vastaanottajana voivat kehittyä. Kun opiskelija on tottunut palautteen vastaanottamiseen, hänen on helpompi pyytää palautetta itse aktiivisesti kysymällä opettajan mielipidettä. Ne opiskelijat, joiden palautteenkäsittelytaito on heikompi, eivät välttämättä aktiivisesti pyydä palautetta ja voivat jopa vältellä sitä. Heidän olisi tästä huolimatta tärkeä saada palautetta sekä kehittääkseen palautteen vastaanottamisen taitoa että oppimistaan muilla osa-alueilla. (Ranne 2006, 108.) Opiskelijoilla on erilaisia mielipiteitä hyvästä palautteesta. Osa opiskelijoista haluaa palautetta, joka kannustaa ja keskittyy myönteisiin asioihin. Toiset haluavat monipuolista palautetta, joka on sekä myönteistä että korjaavaa. Oppimisen kannalta pelkällä myönteisellä palautteella ei ole välttämättä yhtä tehokasta vaikutusta, kuin myönteisen ja korjaavan palautteen yhdistelmällä. (Lammela ym. 2000, 18—19.)

Palautteen laadun lisäksi opiskelijoissa on eroja sen suhteen, kuinka paljon he haluavat palautetta ja kuinka aktiivisesti he sitä hakevat. Osa opiskelijoista on itse aktiivisia ja he pyytävät enemmän palautetta opettajilta. Usein he myös

saavat palautetta enemmän. (Lammela ym. 2000, 30.) Opiskelijan on helpoin ottaa palautetta vastaan silloin, kun hän tuntee olonsa turvalliseksi palautetilanteessa. Hyväksyvän ilmapiirin ansiosta opiskelija ei joudu puolustuskannalle, joten hänen on helpompi ottaa vastaan kriittistäkin palautetta. Erityisen tärkeää on opiskelijan kokemus siitä, että annettu palaute on rehellistä ja aitoa. (Lindblom-Yläne & Wager 2002, 320—321.)

Korjaavaan palautteeseen reagoidaan monella eri tavalla, riippuen opiskelijasta, tilanteesta ja palautteen antajasta. Palaute torjutaan useimmiten silloin, kun se on virheellistä, epäoikeudenmukaista tai epäselvää. Opiskelija voi myös kokea olevansa syyllinen, huono tai kelpaamaton ja tämän takia hänen reaktionsa palautteeseen on torjuva. Torjunnan kanssa samankaltainen reaktio on puolustautuminen, joka ilmenee usein torjumisen jälkeen. Tällöin opiskelija hyökkää palautteenantajaa vastaan, syyttelee tai sulkeutuu. Siinä vaiheessa, kun opiskelija hyväksyy korjaavan palautteen, hän haluaa usein selittää, miksi epäonnistui tai teki virheen. Hän haluaa tulla ymmärretyksi. Kun opiskelija ymmärtää korjaavan palautteen, hän hyväksyy oman toimintansa ja sen seuraukset. Ymmärrettyään palautteen, opiskelijalla on mahdollisuus muuttaa ja kehittää toimintaansa, eli hän oppii. Joskus korjaavan palautteen vastaanottaminen vaatii kaikki nämä vaiheet, osa pystyy ottamaan palautteen heti vastaan. (Aalto 2002, 72—73.)



## 2 PALAUTE YLIOPISTO-OPINNOISSA

Yliopistojen tehtävä on opiskelijoiden oppimisen ja kehityksen tukeminen, koska näin tuetaan heidän kehitystään elinikäisiksi oppijoiksi (Sarja & Knubb-Manninen 2003, 57). Elinikäistä oppimisen taitoa tukevat opiskelijan itseohjautuvuuden taidot. Itseohjautuvuutta voidaan kehittää palautteen avulla, koska palaute kertoo opiskelijalle hänen oppimisen taidoistaan. (Kaukianen ym. 1995, 10—11; Nicol & Milligan 2006, 64.) Palaute on tärkeä osa ohjausta, joka edistää opiskelijan oppimista ja itseohjautuvuutta. Kun opiskelija saa tarpeeksi palautetta, hän tulee tietoisiksi omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Vahvuuksien ja heikkouksien tiedostaminen auttaa opiskelijaa refleктоimaan eli arvioimaan omaa toimintaansa ja kehittymään. Ilman monipuolista palautetta opiskelijan on mahdoton kehittää taitojaan ja valmiuksiaan. (Poikela & Vuorinen 2008, 30, 40.)

Yliopistoon hakeutuvien opiskelijoiden taustat ja lähtökohdat ovat erilaisia. Osa aloittaa yliopiston heti valmistuttuaan toisen asteen koulutuksesta melko nuorena. Toisilla aloittavilla opiskelijoilla voi olla takanaan aiempaa korkea-asteen opiskelukokemusta, työkokemusta tai paljon elämäkokemusta. Opiskelijoiden motivaatio sekä tiedot ja taidot opiskelua kohtaan ovat erilaisia (Tiilikainen 2000, 8—9, 10). Erilaisista taustoista ja lähtökohdista johtuen opiskelijoiden tarve palautteen saamiselle on vaihteleva. Kokemattomat opiskelijat tarvitsevat usein erilaista palautetta kuin kokeneet opiskelijat. (Lairio & Penttilä 2007, 9.)

Yliopisto-opiskelulle on tunnusomaista opintojen ja valintojen vapaus sekä opiskelijan suuri vastuu itsestään ja oppimisestaan. Yliopistossa kukaan ei kiinnitä enää niin paljon huomiota yksittäisen opiskelijan oppimista kohtaan, kuten perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa kiinnitetään. (Korhonen 2007, 140—141.) Toisen asteen koulutuksessa opiskelu on ohjatumpaa, yliopistoon tullessaan opiskelijan on sopeuduttava uuteen oppimisympäristöön ja erilaisiin vaatimuksiin sekä käytäntöihin. (Lindblom-Ylänne ym. 2009, 72.) Mikäli opiskeli-

ja ei saa palautetta opintojen alkuvaiheessa, hän saattaa kokea epävarmuutta ja tunnetta, että täytyy selviytyä yksin opinnoista (Penttinen & Falck 2007, 44).

Lapin yliopistossa opintojen ohjauksen tarkoituksena on opiskelijan sujuvan opiskelun edistäminen ja asiantuntijaksi kasvamisen tukeminen. Opiskelun ja asiantuntijuuden kehittämiseksi opiskelijaa ohjataan tunnistamaan osaamistaan ja kehittämään vahvuuksiaan sekä tunnistamaan opiskeluun liittyviä ongelmia ja kehittämään työskentelyään. Ohjauksen jatkuvuus ja koko henkilökunnan sitoutuminen ohjaukseen tukee ja kannustaa opiskelijaa opintojen aikana. Tehokkaalla opintojen ohjauksella voidaan vaikuttaa pitkittyneisiin opintojen suoritusaikoihin ja opintojen keskeyttämiseen. Opinnoissa esiintyvät vaikeudet sekä opiskelukykyyn ja motivaatioon liittyvät ongelmat voivat pidentää opiskeluaikaa. (Mella 2013, 2—3, 6.)

Oppimisprosessia ohjaava palaute on erilaista opiskelijasta ja opiskelun vaiheesta riippuen (Lammela ym. 2000, 19). Opintojen alussa opiskelija tarvitsee palautetta liittyen akateemisten opiskelutaitojen kehittämiseen ja esimerkiksi tieteellisen tekstin tuottamiseen. Opintojen myöhemmässä vaiheessa opiskelija tarvitsee erityisesti palautetta kandidaatin tutkielmaan ja pro-gradu – tutkielmaan liittyen sekä opiskeluun sisältyviin työharjoitteluihin liittyen. (Mella 2013, 12—14.)

Yliopistossa hyödynnetään monia erilaisia opiskelumuotoja- ja tapoja, jotka sisältävät lähiopetusta, verkko-opiskelua ja itsenäistä opiskelua. Kursseja suoritetaan esimerkiksi luentojen, harjoitusten, seminaarien ja tenttien avulla (Kautto ym. 2012, 21—23). Useimmiten opiskelijan kurssista saama palaute on arvostana, mutta kurssin toteutuksesta, suoritustavasta ja opettajasta riippuen opiskelijat saavat myös sanallista tai kirjallista palautetta (Venna 2005, 28—29). Yleisin verkko-opiskelussa käytetty oppimisympäristö on Lapin yliopistossa Optima Discendum –verkko-oppimisympäristö (Lapin yliopiston opinto-opas 2014, 24). Optima on monipuolinen työkalu, jota voi hyödyntää sekä opetuksessa että ohjauksessa (Optima käsikirja, 4).

Yliopistossa opiskelee suuri määrä opiskelijoita ja yksittäisillä kursseilla on usein kymmeniä opiskelijoita. Kun opiskelijoiden määrä on suuri, opettaja pystyy huomiomaan vähemmän yksittäisiä opiskelijoita. (Repo-Kaarento, Levander & Nevgi 2009, 107.) Jokainen opettaja suunnittelee omaa opetustaan ja toteuttaa sen parhaaksi näkemällään tavalla. Opettajan tekemät valinnat kurssin suoritustavoista ja arvioinnista vaikuttavat siihen, millä tavalla opettaja huomioi palautteen antamisen osana kurssia. (Nevgi & Lindblom-Yläne 2009, 139, 147, 150.)

Yliopiston palautekulttuuri ei ole yhtenäinen, koska opettajilla on erilaisia tapoja ja käytäntöjä antaa palautetta. Osa opettajista tarjoaa mahdollisuutta keskustella opiskelijan suorituksista, mutta he eivät anna palautetta välttämättä automaattisesti. Kursseista riippuen opettajat antavat palautetta henkilökohtaisesti joko suullisesti tai kirjallisesti. Muita mahdollisuuksia ovat yhteiset palautetilaisuudet tai mallivastauksien esittäminen. Palautetta voidaan antaa kurssin aikana tai sen päätteeksi. Erityisesti pienryhmäopetuksessa ja seminaarityöskentelyssä palautteen antaminen on tavallista. (Venna 2005, 28—29.) Lindblom-Yläneen ja Wagerin (2002, 320) mukaan opettajat antavat opiskelijoille liian vähän palautetta. Palautteen tulisi olla heidän mukaansa jatkuvaa, laajaa, yksilöllistä ja mieluiten kahdenkeskistä. Palautteenannon vähäisyyteen on syynä ajalliset resurssien rajallisuus, heikko oppilaantuntemus ja palautteenannon haasteellisuus.

Opintojen ohjaus on pedagogista toimintaa (Vehviläinen 2014, 27). Yliopisto-opettajat voivat suorittaa opettajan toimintaa tukevat pedagogiset opinnot. Yliopisto-opettajien pedagoginen kouluttaminen on siinä mielessä haasteellista, että tutkimustyötä arvostetaan enemmän kuin opetustyötä. Ohjauksen laadun takaamiseksi yliopisto-opettajilla tulisi olla oman alansa asiantuntijuuden lisäksi pedagogiset valmiudet opiskelijoiden opetukseen. (Nevgi & Lindblom-Yläne 2009, 26, 28.)

Iso osa yliopiston kursseista suoritetaan perinteisesti tenttimällä, jolloin opiskelija vastaa opettajan laatimiin kysymyksiin ja saa niistä numeroarvosana tai hyväksyty/hylätty/täydennettävä arvioinnin. Yleisimmin tentin palautteena toimii pelkkä arvosana. Pelkän arvosanan avulla opiskelijan on vaikea parantaa oppimistuloksiaan, koska hän ei tiedä missä onnistui ja missä oli parantamisen varaa. Opiskelija saattaa tenttiä samaa kurssia useita kertoja ilman että hän tietää mitä puutteita vastauksessa on. (Lappalainen 1997, 24.) Perinteinen tenttikäytäntö ei ole tehokkain keino palautteen saamisen ja antamisen kannalta edistää opiskelijoiden oppimista (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 259).

Valitettavasti ne opiskelijat, jotka eivät pääse läpi tenteistä, eivät saa minkäänlaista palautetta siitä, missä heillä olisi parantamisen varaa (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 263). Kun opiskelijan tentti arvioidaan hylätyksi tai täydennettäväksi, on tärkeää antaa opiskelijalle palautetta, joka motivoi ja auttaa parantamaan suoritusta (Lammela ym. 2000, 18). Mitä vähemmän opiskelijan tiedot ja taidot vastaavat tavoitteita, sitä enemmän hänen tulisi saada yksityiskohtaista ja selkeää palautetta (Lindblom-Ylänne, Levander & Wager 2002, 345).

### 3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia saamastaan palautteesta yliopisto-opintojen aikana. Haluan selvittää, millaista palautetta on saatu ja miten se on opiskelijoiden mielestä kytkeytynyt heidän opintoihinsa. Voitaisiinko palautteenannolla edistää oppimista ja ripeyttää opintoja, ehkä tehdä opiskelu myönteiseksi ja mielenkiintoiseksi. Nämä asiat askarruttivat mieltäni alun alkujaan.

Olen asettanut tutkimukselleni yhden pääkysymyksen ja sille neljä alakysymystä. Pääkysymykseni on:

1. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia opiskelijoilla on palautteesta yliopisto-opinnoissa?

Alakysymyksillä tarkennan pääkysymystä seuraavasti:

- 1.1 Miten tärkeänä palaute koetaan oppimisen kannalta?
- 1.2 Miten palaute edistää opiskelijan oppimista?
- 1.3 Miten palaute hidastaa tai estää opiskelijan oppimista?
2. Miten palautteenantoa tulisi kehittää?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisen tutkimuksen avulla pyritään kuvamaan ja ymmärtämään tiettyä ilmiötä. Tällöin on tärkeää, että henkilöillä, joilta tietoa kerätään, on tietoa ja kokemuksia kyseisestä ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 85.) Usein laadullisessa tutkimuksessa pidetään tärkeänä läheisen kontaktin luomista tutkittaviin. Se ei ole kuitenkaan laadullisen tutkimuksen edellytys. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 194; Eskola & Suoranta 1998, 16.) Tutkimushenkilöiden valintaa tehdessäni oletin, että jokaisella yliopiston opiskelijalla on kokemuksia palautteesta. Halusin saada monenlaisia kokemuksia, joten käytin laadulliselle tutkimukselle ehkä epätyypillisempänä aineistokeruumenetelmänä avointa kyselylomaketta. Tämän menetelmän käyttö ei edellytä läheisen kontaktin luomista tutkimushenkilöihin. Näin oli mahdollista saada määrällisesti enemmän tutkittavia ja siten laajempi aineisto.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan moninaisena näyttäytyvää todellisuutta kokonaisvaltaisesti ja tarkoituksena on löytää tai paljastaa tosiasioita. Tutkimukselle ei aseteta hypoteesia, joten tarkoituksena ei ole todistaa ennalta asetettuja väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Opiskelijana minulla on kokemuksia palautteenannosta, mutta en halunnut kokemusteni luovan tutkimukselle tiettyjä ennakkoasetelmia siitä, mitä opiskelijat ajattelevat palautteesta. Haluan saada heidän kokemuksensa ja näkemyksensä kuuluviin. Tutkijalla on ilmiöstä useimmiten ennakkokäsityksiä tai tietoja, mutta niiden pohjalta ei muodosteta asetelmia, jotka rajaisivat tutkimuksen kulkua (Eskola & Suoranta 1998, 19).

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä sen joustavuus. Tutkimuksen kulkua ja suunnitelmia voidaan muuttaa tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164.) Tutkimuksessani kävi juuri näin, palautteen merkitys oli alusta

asti se, mitä halusin tutkia. Kuitenkin tutkimuksen aikana kohderyhmä muuttui ja se muokkasi koko tutkimuksen toteutusta tutkimusongelmista aineistonkeruuseen. Tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, vaan pyrkiä ymmärtämään Lapin yliopiston opiskelijoiden kokemuksia palautteesta.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko ei ole merkitsevä, koska tarkoituksena on kuvata syvällisemmin tiettyä ilmiötä. Aineiston koko on sopiva, kun se tuottaa tarvittavan määrän informaatiota. Tutkija voi päätellä, että aineistoa on tarpeeksi, kun vastauksissa ei esiinny uutta informaatiota vaan niissä toistuu tietyt peruselementit. Tutkijan onkin päätettävä milloin aineistoa on riittävästi vastaamaan tutkimusongelmaan (Eskola & Suoranta 1998, 61, 63—64.) Keräsin aineistoa ikään kuin kahdessa vaiheessa. Toisen vaiheen aineiston saatuani huomasin, että sain kerättyä paljon hyödyllistä informaatiota ja totesin, että aineisto oli tutkimukseni kannalta riittävä.

## **4.2 Aineiston hankinta ja tutkimushenkilöt**

Keräsin tutkimukseni aineiston avoimen kyselylomakkeen avulla. Avoimien kysymysten avulla voidaan varmistaa, etteivät vastaukset rajoitu tiettyihin vaihtoehtoihin. Näin vastaajat saavat tuottaa tietoa vapaammin ja omin sanoin. Vastauksen vapaan muodon avulla saadaan selville, mikä on vastaajien mielestä merkityksellistä kyseisessä ilmiössä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 201.) Kyselylomakkeilla voi kerätä aineistoa monella eri tavalla. Usein ne lähetetään postitse tai lomakkeeseen voi vastata sähköpostin tai Internetin välityksellä. Tutkija voi olla myös itse mukana aineistonkeruu tilanteessa. (Valli 2010, 103.) Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2009, 196—197) käyttävät tästä aineistonkeruutavasta nimitystä kontrolloitu kysely. Tutkimuksessani keräsin aineistoa kahdella tavalla. Lähetin ensin kyselylomakkeita sähköpostin välityksellä. Sen lisäksi kävin erään luentokurssin luennolla jakamassa kyselylomakkeita halukkaille vastaajille. He palauttivat kyselylomakkeet luennon päätyttyä minulle.

Avoimia kysymyksiä laatiessa tulee kiinnittää erityistä huomiota kysymysten muotoon ja laatuun. Ne tulee laatia selkeiksi ja yksiselitteisiksi, jotta tulkinnan mahdollisuus jäisi mahdollisimman pieneksi. Ne eivät saa johdatella vastaajaa, koska se voi vääristää tutkimuksen tulosta. Kysymysten laadinnassa on tärkeää pohtia, minkälaiset kysymykset tuottavat tutkimuksen ja tutkimusongelman kannalta oleellista tietoa. Kyselylomakkeen pituus on sopiva, kun vastaamiseen menee noin 15-20 minuuttia. Liian pitkä lomake väsyttää vastaajan, eikä vastaaja välttämättä jaksa vastata huolellisesti. (Valli 2010, 103—104, 108.) Sain kyselylomakkeen koostamiseen arvokasta apua ohjaajaltani ja luotinkin hänen asiantuntemukseensa kysymysten muodon suhteen. Ensimmäisten vastausten perusteella huomasin, että sain kysymysten avulla tutkimuksen kannalta tarpeellista tietoa.

Aineiston keräämiseen sähköpostin välityksellä liittyy muutamia ongelmia. Usein vastausprosentti jää melko pieneksi, koska monet eivät edes huomaa sähköpostiin saapunutta kyselyä. Tutkija ei voi myöskään kontrolloida sitä, lukevatko vastaajat ohjeita ja hän ei voi antaa tarkentavia neuvoja. (Valli 2010, 107, 113.) Sähköpostin välityksellä lähettämäni kyselyyn vastasi vain pieni osa kyselyn saaneista. Pieneen vastausmäärään vaikuttaa luultavasti se, etteivät monet lukeneet tai kiinnittäneet huomiota lähettämäni sähköpostiin.

Sähköpostikyselyn etuna on se, ettei se ole sidottuna aikaan vaan vastaaja voi vastata siihen parhaaksi näkemänään aikana. Näin vastaaja voi valita hetken, jolloin vastaamistilanne on otollinen ja hän voi keskittyä vastaamiseen. (Valli 2010, 103—104.) Luennolta kerätyssä aineistossa hyvänä puolena oli korkeampi vastausprosentti.

Keräsin aineiston keväällä 2015. Lähetin kyselylomakkeen sähköpostin välityksellä vastaajille. Sekä sähköpostissa että kyselylomakkeessa oli johdatus aiheeseen ja ohjeistus vastaamiseen. Annoin omat yhteystietoni vastaajille, mikäli heillä olisi tarve kysyä kyselylomakkeeseen liittyviä kysymyksiä. Valitsin vastaajiksi luentokurssien osallistujat, jotka sisälsivät opiskelijoilta eri vuosikursseilta ja



tiedekunnista. Lähetin kyselylomakkeen ensin yhden luentokurssin osallistujille, mutta vastauksia tuli sen verran vähän, että päätin lähettää kyselylomakkeita lisää, yhteensä viiden luentokurssin osallistujille. Lähetin alkuperäisen viestin lisäksi muistutusviestin vastaajille. Vastaus oli mahdollista palauttaa joko sähköpostin välityksellä tai postissa. Sain sähköpostitse melko niukan määrän vastauksia, joten kävin eräällä luennolla jakamassa kyselylomakkeita. Vastaamisesta kiinnostuneet saivat vastata kyselylomakkeeseen ja keräsin ne luennon päätteeksi. Olin lähettänyt kyselylomakkeen luentokurssin osallistujille ennen luentoa ja kerroin tulevani luennolle keräämään aineistoa. Näin heillä oli mahdollisuus joko vastata tai tutustua etukäteen kyselylomakkeeseen sähköisessä muodossa.

Vastaukset olivat melko vaihtelevia pituuden ja sisällön suhteen. Osa oli vastannut kysymykseen kerrallaan ja toiset olivat kirjoittaneet kertomuksen erittelemättä vastauksia kysymyksien mukaan. Luennolla lomakkeeseen vastasi 24 henkilöä ja sähköpostin välityksellä ja 13 henkilöä, joten vastauksia sain yhteensä 37. Sähköpostin välityksellä aineistoa oli yllättävän vaikea kerätä. Luennolla vastanneet saivat samat ohjeet, kuin sähköpostin välityksellä vastanneet.

Kysely sisälsi taustakysymykset sukupuolesta, opintojen aloittamisajankohdasta ja koulutusohjelmasta. Suurin osa vastaajista oli naisia. Opiskelun aloitus vaihteli vuosien 2007—2014 välillä. 24 vastaajista oli aloittanut opintonsa vuonna 2014, loput 13 opiskelijaa vuosien 2007—2013 välillä. Vastaajien opintovuodet yliopistossa vaihtelivat. Lomakkeen avulla ei selvinnyt, olivatko vastaajat opiskelleet aiemmin yliopistossa muuta tutkintoa. Tiedekunnista vastauksissa oli edustettuina kasvatustieteiden tiedekunta, yhteiskuntatieteiden tiedekunta ja taiteiden tiedekunta. Opiskelijoita valikoitui siis useista eri koulutusohjelmista. Vastaukset olivat keskenään melko erilaisia pituuden ja vastaamismuodon suhteen.

### 4.3 Aineiston analyysi

Aloitin analyysin tutustumalla aineistoon huolellisesti. Luin vastauksia läpi ja yritin muodostaa niistä kokonaiskuvaa. Joidenkin vastausten tulkinta oli hieman hankalaa ja niissä oli tulkinnanvaraisuutta. Ei voinut olla aina täysin varma, mitä jonkin sana merkitsi vastaajan mielestä ja pohdin myös kuinka paljon täytesanoille kannattaa antaa painoarvoa. Onko vastaajalla tapana lisäillä sanoja ilman, että niillä on syvempää merkitystä vai halutaanko niillä korostaa vastauksen sanomaa. Vastauksissa oli sellaisia asioita, jotka eivät olleet oleellisia tutkimuksen kannalta. Joissakin kohdissa huomasin, että vastaaja oli ymmärtänyt kysymyksen eri tavalla, kuin olin ajatellut. Jätin analyysin ulkopuolelle epäoleelliset vastaukset.

Analyysin avulla aineistoa muokataan selkeämpään muotoon tiivistämällä oleellinen informaatio, tavoitteena on luoda uutta tietoa tutkittavasta. Aineistoni sisälsi erilaisia ja vaihtelevia vastauksia, eikä niistä pysty suoraan muodostamaan vastauksia tutkimusongelmiin, joten helpoin tapa saada merkityksellinen informaatio esille oli pyrkiä tiivistämään aineisto. Jokainen tutkija valitsee aineistoaan ja tutkimusongelmaan vastaamista parhaiten palvelevat analyysimenetelmät (Eskola & Suoranta 1998, 138, 161). Omassa tutkimuksessani päädyin käyttämään sisällönanalyysiä ja teemoittelua. Sisällönanalyysi on laadulliselle tutkimukselle tyypillinen analyysimenetelmä. Analyysivaiheessa aineistosta etsitään tutkimuksen kannalta oleellista informaatiota ja rajataan muu informaatio ulkopuolelle. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91—92.)

Pohdin analyysin toteutusta kolmen eri sisällönanalyysitavan välillä. Nämä kolme tapaa ovat aineistolähtöinen analyysi, teoriaohjaava analyysi ja teorialähtöinen analyysi. Aineistolähtöistä analyysimenetelmää kuvailtiin haastavaksi toteutuksen kannalta, koska tarkoituksena on luoda aineistosta tietoa ilman tutkimuksen teorian vaikutusta. Teoriaohjaavassa analyysissä aineistoa käsitellään aineistolähtöisesti, mutta teoria ohjaa tulkintaa. Teorialähtöinen analyysin taustalla on usein aikaisemman tiedon testaaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96—

97.) Päädyin hyödyntämään analyysissä sekä aineistolähtöistä että teoriaohjaavaa analyysimenetelmää. Uskon, että valitsemani teoreettinen viitekehys ohjaa analyysiäni. Aineistoa on vaikea käsitellä täysin irrallaan teoriasta, mikäli on tutkimuksen teon ohessa ennen aineiston käsittelyä perehtynyt tutkimusta ohjaavaan teoriaan. Olin ennen aineiston käsittelyä perehtynyt aiheen teoreettiseen taustaan melko perusteellisesti. Täysin aineistolähtöinen analyysi olisi ollut haastavaa. Jotta tutkimukseni teoreettinen osuus ei rajaisi analyysiä ja tiedon muodostamista, pyrin analysoimaan aineistoa mahdollisimman aineistolähtöisesti.

Teoriaohjaava analyysi korostuu erityisesti raportointivaiheessa. Tulokset raportoidaan tutkimusta teoreettisen viitekehysten ohjaamana. Teoriaohjaavassa analyysissä aineiston hankinta ja ilmiön määrittely ei ole tiukasti sidottu teoriaosuudessa määriteltyyn tietoon ilmiöstä. Aineisto pyritään järjestämään analyysin avulla tiiviiksi ja selkeäksi, niin että se toisi esille kaiken oleellisen informaation ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96—99, 108.)

Aineiston analysoinnissa käytetty päättely on abduktiivista, koska olen hyödyntänyt sekä aineistolähtöistä että teoriaohjaavaa analyysiä. Abduktiiviselle päätelylle on tyypillistä sekä aineistolähtöisyys että teorian luomat valmiit mallit. Niitä yhdistelemällä saadaan tietoa ilmiöstä. Tämä päättelytapa mahdollistaa uuden tiedon syntymisen. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 97.)

Analyysin vaiheista ensimmäinen on aineiston pelkistäminen helpommin käsiteltävään muotoon. Tämän jälkeen aineistoa ryhmitellään, jonka jälkeen kolmantena vaiheena on teoreettisten käsitteiden muodostaminen teoreettisen näkökulman ja aineiston pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108, 117.) Analyysini yhdistelee aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa analyysiä, jolloin käsitteellistäminen ei tapahdu pelkästään aineiston tai teorian pohjalta, vaan molemmat ohjaavat käsitteiden muodostamista.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa etsin aineistosta tutkimuskysymysten kannalta olennaista tietoa. Olennaisesta aineistosta pyrin sen jälkeen muodostamaan kokonaisuuksia. Merkityksistä luodaan kokonaisuuksia niiden samanlaisuuden ja yhteenkuuluvuuden avulla. Teemoittelun avulla kokonaisuudet käsitteellistetään. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 101—102.) Aloitin analyysin tutustumalla huolellisesti aineistoon. Tämän jälkeen etsin aineistosta olennaisen ja jaottelin aineistosta samankaltaiset käsitykset ja kokemukset yhteen. Tämän jälkeen oli helpompi lähteä muodostamaan niistä suurempia kokonaisuuksia.

Teemoittelua käytetään usein ensimmäisenä aineiston lähestymistapana. Tarkoituksena on saada aineistosta esille tutkimusongelmien kannalta olennaisia teemoja. Tutkimusongelmieni ohjaamana etsin aineistosta keskeisiä teemoja. Teemojen esiintymistä ja ilmenemistä vertailemalla saadaan esille tärkeä informaatio. Teemoittelu on aineiston pinnallista käsittelyä sitaattien muodossa, mikäli empiiristä osuutta ja teoriaa ei yhdistetä toisiinsa. (Eskola & Suoranta 1998, 175—176, 181.) Analyysiä ohjasivat määrittelemäni tutkimusongelmat, joiden perusteella etsin palautteen merkitykseen liittyviä teemoja, hyvään ja oppimista edistävään palautteeseen liittyviä teemoja, huonoon ja oppimista hidastavaan tai estävään palautteeseen liittyviä teemoja sekä palautteenannon kehittämistä kuvaavia teemoja.

#### **4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää menetelmien ja tulosten tarkka sekä yksityiskohtainen raportointi (Tuomi & Sarajärvi 2013, 133). Laadullisen tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa useimmiten tutkijan subjektiivisuus. Se ei kuitenkaan tarkoita, ettei tutkimuksessa voisi pyrkiä objektiivisuuteen. Tutkijan on tärkeä tiedostaa subjektiivisuutensa ja pyrkiä olemaan objektiivinen. Tämän mahdollistamiseksi tulee tiedostaa omat ilmiöön liittyvät taustaoletuksensa. (Eskola & Suoranta 1998, 17.) Oma tutkimusaiheeni on sellainen, josta itsellenikin on kokemuksia ja tietoa. Tarkoitukseni on kuitenkin keskittyä aineiston tuomaan informaatioon ilmiöstä, eikä omaan käsitykseeni. Pyrin tietoisesti etsimään ai-

neistosta paljon erilaisia ja vaihtelevia kokemuksia, jotta omat kokemukseni eivät ohjaisi havaintojen tekemistä. Pohdin ja suhteutin omia kokemuksiani suhteessa aineistoon. Löysin sekä samanlaisia että erilaisia kokemuksia ja mielipiteitä kuin omani.

Tutkimuksen eettisyyden takaamiseksi on tärkeää, että tutkittavien anonymiteetti säilyy, eikä ketään voida tunnistaa tutkimuksen tuloksista. Täydellistä anonymiteettiä on vaikea saavuttaa, koska usein tutkija näkee vastaajien nimet aineistonkeruun vaiheessa. (Eskola & Suoranta 1998, 57.) Kyselylomakkeen ohjeistuksessa mainitsin, että tutkimukseen vastaaminen on luottamuksellista, eikä tutkittavien henkilöllisyyttä paljasteta tutkielmassa. Osa vastasi sähköpostin välityksellä, joten heidän nimensä olivat näkyvillä ja siten yhdistettävissä vastaukseen. Tulostin kaikki vastaukset paperiversioiksi ennen niiden tarkempaa tarkastelua ja analyysia, jolloin myös poistin niistä ne tiedot, jotka yhdistivät vastaukset tiettyyn vastaajaan. Tulokset raportoin niin, ettei vastaajien henkilöllisyys paljastu. Osassa aineistoa mainittiin palautekäytäntöjen yhteydessä opettajien nimiä, mutta raportoin tulokset niin, ettei yksittäisiä opettajia voi tunnistaa tuloksista. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuoda esille yksittäisten opettajien toimintaa, eikä siten leimata ketään.

Kyselylomakkeeseen vastaamalla tutkittavat saivat rauhassa vastata kysymyksiin ilman tutkijan läsnäoloa. Tämä voi auttaa vastaajia vastamaan rehellisemmin ja avoimemmin kysymyksiin. Ne, jotka vastasivat sähköpostin välityksellä, pystyivät valitsemaan itselleen sopivan ajankohdan vastaamiseen ja harkitsemaan vastauksia. Kyselylomake sisälsi avoimia kysymyksiä, koska en halunnut rajata vastaajien vastausmahdollisuuksia mahdollisimman laajan tiedon mahdollistamiseksi. Kyselyyn vastaaminen oli täysin vapaaehtoista, joten oletan, että vastaajat olivat kiinnostuneita ja motivoituneita vastaamaan.

Ihmisillä on erilaisia käsityksiä siitä, mitä palaute on. Haastattelun toteutus kyselylomakkeella mahdollisti sen, että vastaajat saivat vastata rauhassa ja itsenäisesti. Itsenäisesti vastaamisessa voi olla kuitenkin se ongelma, ettei kaikkea

haluttua tietoa saada esille, koska vastaaja ymmärtää kysymyksen esimerkiksi suppeammin kuin tutkijana olen tarkoittanut. Esimerkiksi haastattelemalla olisi mahdollisuus tehdä jatkokysymyksiä ja saada esiin laajempaa tietoa.

Tutkimuksen tuloksista pystyy tuskin kokoamaan yleistävää tietoa palautteen merkityksestä oppimiseen, koska aineisto on sen verran suppea. Tulokset kuitenkin tarjoavat tietoa Lapin yliopiston opiskelijoiden käsityksistä ja kokemuksista. Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti pidän jokaisen tutkittavan kokemuksia ja näkemyksiä yhtä tärkeinä. Tutkimuksen tarkoituksena voi olla tiedon yleistämisen sijaan tiedon ja ymmärryksen lisääminen tutkittavasta ilmiöstä (Aaltio & Puusa 2011, 157).

Tutkimuksen luotettavuutta lisätäkseeni tutustuin laajasti palautetta käsittelevään kirjallisuuteen ja käytin tutkielmassa laajasti erilaisia kansainvälisiä ja kotimaisia lähteitä. Laajan lähdekirjallisuuden avulla pyrin muodostamaan tutkimuksen teoriasta vankan pohjan tutkimuksen empiiriselle toteutukselle, niin että ne tukevat toisiaan.

Työstin tutkimustani useita kuukausia, joten minulla oli aikaa pohtia tutkimuksen tekemiseen kohdentuvia valintoja. Tutkimus jäsenyi selkeämmäksi ja yhtenäisemmäksi kokonaisuudeksi, kun minulla oli aikaa työstää sitä rauhassa. Harkitsin moneen kertaan, mikä tutkimuksen kannalta on oleellista ja tein muutoksia sen mukaan.

## 5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 5.1 Palautteen tärkeys

Aineistosta kävi ilmi se, että opiskelijat kokevat palautteensaannin tärkeänä ja hyödyllisenä. Monet kertoivat, että haluaisivat saada palautetta ja haluaisivat sitä myös nykyistä enemmän. Heille olisi tärkeää, että kurseista saisi edes jonkinlaista palautetta, lyhyttäkin palautetta pidetään tärkeänä. Palaute on opiskelijoiden mielestä tärkeää kehittymisen ja oppimisen kannalta. He kokevat, että on vaikea korjata virheitä ja kehittyä ilman palautetta. Suuri osa opiskelijoista halusi palautteenantoa lisäävän yliopistossa, joten se kertoo palautteen tärkeydestä ja merkityksestä heille. Opiskelijat kuvailivat palautteen puutetta huonoksi, surulliseksi, valitettavaksi ja ikäväksi asiaksi. Monet olivat sitä mieltä, että palaute on tärkeää, koska numeroarvosana ei riitä kertomaan mikä suorituksessa oli onnistunutta ja missä oli parantamisen varaa.

*”palaute on mielestäni erittäin tärkeää kaikissa opinnoissa” (vs3)*

*”miten me voimme oppia virheistämme tai kehittyä jos kukaan ei koskaan anna sekä rakentavaa että kehittävää palautetta” (vs4)*

*”Palaute on tärkeää. Mitään ei voi kehittää tai kehittyä jos ei saa uusia näkökulmia ja rakentavaa palautetta!” (vs27)*

*”kouluttaakseen parhaalla mahdollisella tavalla millä tahansa koulutusasteella palaute on erinomaisen tärkeää” (vs1)*

*”Ymmärrän että oppilaita on paljon, ja palautteen antoon menee runsaasti aikaa, mutta sen tärkeyden vuoksi minusta olisi erittäin tärkeää uhrata siihen vaadittu aika.” (vs4)*

*”Pelkästä numerosta ei tiedä mitä tehtävän tarkastaja on oikeasti ajatellut sitä lukiessaan.” (vs7)*

Koska palaute on opiskelijoille tärkeää, monet kokevat saavansa palautetta liian vähän ja toivoisivat saavansa sitä enemmän. Vastaajien joukossa on kuitenkin niitä, jotka kertoivat saaneensa palautetta riittävästi. Tämä johtuu sekä opiskelijoiden omista tarpeista että opettajien vaihtelevista palautekäytännöistä. Opiskelijoiden mukaan osa opettajista antaa tarpeeksi palautetta, toiset eivät anna ollenkaan. Useat opiskelijat pitivät tärkeämpänä saada opintojen alussa palautetta ja heidän mielestään palautteen merkitys vähenee, mitä enemmän opiskelukokemusta karttuu. Kokeneemmillä opiskelijoilla on paremmat tiedot omista kyvyistään ja yliopisto-opiskelusta.

*”Olen itse tiennyt milloin olen onnistunut tai epäonnistunut... asiaan vaikuttanee se, että olen yli nelikymppinen ja pitkään jo työelämässä ollut. Olen myös aiemmin suorittanut ammattikorkeakoulututkinnon. Näistä syistä johtuen tunnen itseni, vahvuuteni ja heikkouteni aika hyvin, joten en ole edes suuremmin erillistä palautetta kaivannut” (vs13)*

*”palautetta saa aivan liian vähän”(vs18)*

Moni opiskelija mainitsi opettajan antaman palautteen merkityksen olleen suuri, koska he kokevat tärkeänä sen, että heidän oppimisestaan ollaan kiinnostuneita. Palaute viestii opiskelijoiden mukaan siitä, että opettaja on kiinnostunut heidän oppimisestaan ja kehityksestään. Näin palaute voi parantaa opiskelijan itsetuottamusta ja motivaatiota opiskeluun. Palautteen puute merkitsee joidenkin opiskelijoiden mukaan sitä, ettei opettaja ole kiinnostunut opiskelijoiden oppimisesta ja kehittymisestä.



*”tuli sellainen olo, että joku on oikeasti perehtynyt vastauksiini”  
(vs7)*

*”että he ovat antaneet sitä opiskelijoiden parasta ajatellen on tehnyt vaikutuksen” (vs10)*

*”sen muutaman kerran kun olen saanut vuoden aikana palautetta, se on ilahduttanut, sillä kuvittelin ettei yliopistossa oikein saa opettajilta palautetta” (vs14)*

*”Usein tuntuu, että opettajat eivät välitä; lätkäisevät vain numeron paperiin. He haluavat keskittyä enemmän tutkijan uraan ja opettaminen tulee vasta kakkosena ja palaute on ajanhukkaa.” (vs21)*

*”on auttanut/helpottanut ymmärtämään mikä tehtävässä mennyt oikein/missä parantamisen varaa jne. Lisännyt itseluottamusta kuullessani onnistuneen” (vs20)*

*”mielestäni palaute osoittaa, että opettaja välittää opiskelijoistaan”  
(vs9)*

*”opettaja todellakin vaikutti tosissaan tahtovansa kehittää meitä ja koki palautteen antonsa keskeiseksi tekijäksi” (vs10)*

*”lopulta kaikki on kiinni opettajan viitseliäisyydestä” (vs10)*

Itsenäisesti suoritettavilla kursseilla palautteen saaminen luo vastavuoroisuutta ja vuorovaikutus opettajan kanssa olisi tärkeää, vaikka kurssi olisikin itsenäisesti suoritettava.

*”Vuorovaikutus, edes palautteen muodossa, on tärkeää” (vs19)*

Palautetta piti osa opiskelijoista tärkeänä myös tulevaisuuden kannalta. Opiskelun jälkeen työyhteisössä on helpompi toimia, mikäli palautekäytännöt ovat tuttuja.

## **5.2 Palaute oppimisen edistäjänä**

Yleisesti ottaen suuri osa opiskelijoista oli sitä, mieltä että heidän saamansa palaute on ollut hyvää. Se on auttanut omaa oppimista ja kehitystä. Opiskelijat kuvailivat monin eri ilmauksin palautetta, joka on heidän mielestään onnistunutta ja edistää oppimista. Oppimista edistävää palautetta on opiskelijoiden mielestä rakentava, innostava ja kannustava palaute. Hyvä palaute on lisäksi asiallista sekä kunnioittavaa. Palaute edistää oppimista silloin, kun se on aiheellista ja liittyy olennaisesti opiskeltavaan asiaan.

Jotta palaute edistäisi oppimista, sen tulee olla hyvin perusteltua ja eriteltyä. Perusteltu ja eritelty palaute kertoo mitä opiskelija osaa ja mitä hän ei osaa, antaa ohjeita tulevia tehtäviä varten ja ohjeistaa miten jatkossa kannattaa toimia. Konkreettinen palaute mainittiin hyödylliseksi, koska konkreettiset esimerkit ja vinkit auttavat jatkamaan eteenpäin. Näin opiskelija pystyy kehittämään ja parantamaan omaa toimintaansa, oppii tuntemaan omat vahvuutensa ja heikkouksensa ja motivoituu jatkamaan opiskelua.

Tarkka ja selkeä palaute auttaa ymmärtämään olennaisen sisällön ja siten palautteen hyödyntäminen on helpompaa. Osa opiskelijoista käsitti selkeän palautteen lyhyenä ja napakkana palautteena. Toiset halusivat palautteen olevan perusteellista ja kattavaa. Eräs opiskelija toi esille palautteenannon jatkuvuuden tärkeyden. Palautteen jälkeen opiskelijan on tärkeää saada korjata suoritustaan ja saada sen jälkeen uudelleen palautetta. Palautteenannon ajoituksella oli monien mielestä merkitystä. Oppimista edistävä palaute tulisi opiskelijoiden mielestä antaa heti suorituksen jälkeen tai sen aikana. Opintojen alussa saatu kattava ja perusteellinen palaute on tärkeää, koska alussa virheet on helpompi korjata.

Opiskelijoilla oli erilaisia näkemyksiä, missä muodossa annettu palaute on tehokkain ja paras tapa. Osa piti sanallista palautetta ja keskustelua parhaana tapana antaa palautta. Toiset haluavat kirjallista palautetta opintojen tueksi. Opiskelutilanteessa välittömästi saatavaa palautetta piti osa opiskelijoista erittäin tärkeänä. Pienissä opiskeluryhmissä ja harjoitusryhmissä palautetta saadaan enemmän ja se on suoraa ja välitöntä. Erityisesti kieliopintoihin liittyvillä kursseilla sekä kandidaatin tutkielman seminaareissa ja pro-gradu -seminaareissa monet kokevat saavansa paljon palautetta. Luentokursseilla, joiden osallistujamäärät voivat olla yli 100 opiskelijaa, suoran ja välittömän palautteen saaminen on harvinaisempaa.

*”Jos opiskeluryhmä on pieni, palaute saattaa olla välitöntä. Tämä koskee kuitenkin vain kieli- ja sivuaineiden pieniä kursseja” (vs21)*

Monet kertoivat saaneensa Optima-järjestelmään palautetuista töistä palautetta. Joillakin opiskelijoilla Optima-ympäristö oli ainoa paikka, jossa he olivat saaneet palautetta palauttamistaan tehtävistä. Sähköisesti annettu palaute on helposti ja nopeasti opiskelijan saatavilla, joten sen hyödyntäminen on helpompaa. Optiman lisäksi moni oli saanut palautetta sähköpostitse. Monet opiskelijat kertoivat suorittaneensa Akateemiset opiskelutaidot -verkkokurssin ensimmäisenä opiskeluvuotenaan. Kaikki kurssista maininneet kertoivat palautteenannon olleen erittäin hyvää.

*”Palaute on tullut sähköisesti, se on ollut helposti saatavilla” (vs14)*

*”jotkut opettajat antavat esseistä lyhyen kirjallisen palautteen Optimaan” (vs22)*

*”Verkkokurssit olivat hyviä palautteen vuoksi, sitä sai aina.” (vs34)*

*”Verkko-opintoja suorittaessa mistä on saanut parhaiten palautetta.” (vs37)*

Monet opiskelijat kuvailivat hyvää palautetta rehelliseksi ja totuudenmukaiseksi. Sen tulisi sisältää heidän mielestään sekä myönteisiä asioita ja vahvuuksia että korjaavaa palautetta ja heikkouksien läpikäymistä. Palautteesta tulee käydä ilmi miten suoritus onnistui ja mihin asioihin pitää jatkossa kiinnittää huomiota. Monet toivat esille myönteisen palautteen tärkeyden, mutta he olivat sitä mieltä, että palautteen tulee sisältää myös kehitysehdotuksia. Tärkeä korjaavan palautteen ominaisuus on opiskelijoiden mielestä se, että se sisältää vinkkejä ja ohjeita siitä miten omaa suoritusta voisi parantaa.

*”sellainen, jossa on ollut sekä positiivista että kehitysideaa” (vs9)*

*”kehutaan reilusti kun on aihetta, ja kritisoidaan kun on aihetta” (vs14)*

*”palautteessa kerrottiin selkeästi kehitettävät asiat ja plussat. Ns. hampurilaispalaute” (vs18)*

*”Sellainen, jossa kerrotaan, että mitä voisin kehittää ja erityisesti, miten voisin sitä kehittää” (vs33)*

Opiskelijat pitivät tärkeänä palautteen oppimista edistävänä tekijänä sen yksilöllisyyttä. Pitäisi keskittyä jokaisen opiskelijan tavoitteisiin ja antaa palautetta sen mukaan. Yksilöllisen palautteen avulla opiskelija tietää millaisiin asioihin hänen tulisi jatkossa keskittyä, se antaa tietoa omista kyvyistä ja kehittämisentarpeista. Yksilöllisellä ja henkilökohtaisella palautteella on merkitystä opiskelijan motivoitumisen kannalta.

*”Tärkeintä olisi ottaa mielestäni palautteenannossa huomioon opiskelijan omat tavoitteet ja se mihin opinnoissaan tähtää.”(vs10)*

*"tsempata menemään kohti tavoitteitaan ja neuvoa miten päästä lähemmäs niitä" (vs10)*

*"Hyvä palaute nojaa tavoitteisiin, mitä kurssille on asetettu" (vs12)*

*"on ollut todella tärkeää saada henkilökohtaista kommenttia omasta kädenjäljestään" (vs10)*

Myönteisen palautteen merkitystä korosti useampi opiskelija. He olivat sitä mieltä, että vahvuuksien esiin nostaminen ja positiivinen ote palautteenannossa ovat erittäin tärkeitä. Myönteisellä palautteella on usein motivoiva ja kannustava vaikutus. Myönteisen palautteen merkitystä korostettiin vastauksissa paljon enemmän kuin korjaavan palautteen merkitystä.

*"jokaisessa suorituksessa on aina jotain hyvää, ja jokaisesta ihmisestä löydetään myös hyvät puolet, joten on tärkeää tuoda myös hyvät asiat esiin" (vs9)*

*"on tärkeää muistuttaa myös hyvin sujuneista asioista, sillä se motivoi" (vs9)*

*"Positiivisen palautteen tärkeyttä ei voi korostaa liikaa!!!!!" (vs1)*

*"Ja mikä vieläkin kaikista tärkeintä lopulta on, on KANNUSTAMINEN!!!!" (vs1)*

*"Kehuja ei ole koskaan liikaa, jos ne perustuvat totuuteen" (vs25)*

*"Miksi palaute ei voisi olla hyviin asioihin keskittyvää" (vs25)*

*”Aloitettaisiin palautteenanto niin, että kaikki on ok ja kerrotaan kuinka kehitetään näitä hyviä asioita. Tällöin opiskelijana olisi sellainen mieli, että haluaa tehdä paremmin ja kykenee siihen.” (vs25)*

*”positiivistakin palautetta olisi kiva saada” (vs26)*

*”viisi kehua yhtä negatiivista kommenttia kohtaan” (vs28)*

Opiskelijoiden mielipiteet vaihtelivat sen suhteen, millaisista asioista saatu palaute on tärkeää. Osalle esseistä ja kirjoitustehtävistä saatu palaute on kaikkein tärkeintä, toisille tunneilla saatu sanallinen palaute toiminnasta on tärkeintä.

*”Ottaisin mielelläni vastaan enemmän kirjallista palautetta.” (vs36)*

*”koen palautteen saamisen tärkeäksi etenkin erilaisia esseitä kirjoittaessa” (vs6)*

*”alusta lähtien pitäisi alkaa antaa palautetta siten, että jokainen oppii tieteellisen tekstin tuottamisen taidon.” (vs1)*

*”pidän töiden rakenteen kommentointia näin yliopisto-opintojen alussa tärkeältä” (vs3)*

Yksittäisistä koulutusohjelmista, luokanopettajaopiskelijat kertoivat saaneensa opetusharjoitteluissa palautetta ja he pitivät sitä erittäin arvokkaana. Palaute on heidän mielestään tärkeää, koska sen avulla voi kehittää omaa toimintaa. Kaikki kyselyyn vastanneet luokanopettajaopiskelijat eivät kuitenkaan maininneet opetusharjoitteluiden palautteenannosta.

*”pystyin kehittämään omia toimintamalleja palautteen ansiosta eli palaute oli minulle erittäin arvokasta” (vs2)*

*”Harjoittelupäivien jälkeen pidetyissä palavereissa sekä luokalehtorilta että opiskelukavereilta saatu palaute on todella arvokasta... usein huomaakin heti seuraavilla tunneilla, kuinka ”kehitettävää”-palaute on mennyt perille -se näkyy nopeasti toiminnassa” (vs9)*

*”Ilman tällaista palautetta emme kehittyisi opettajaopiskelijoina tuntien pidossa” (vs9)*

*”Harjoitteluissa ja luokanopettajakoulutuksen monialaisilla kursseilla palautteen anto on monipuolista ja sen kautta voin kehittää omaa toimintaani.” (vs23)*

Luokanopettajaopiskelijoiden lisäksi yksittäisistä koulutusohjelmista nousi esille matkailututkimuksen opiskelijat. He kertoivat olevansa tyytyväisiä palautteen määrään ja laatuun enemmän ja useammin kuin muiden koulutusohjelmien opiskelijat.

*”Matkailututkimuksen opettajat antavat palautetta erinomaisesti” (vs27)*

### **5.3 Palaute oppimisen hidastajana**

Opiskelijoilla oli enemmän kokemuksia palautteesta oppimisen edistäjänä, mutta huonojakin kokemuksia löytyi. Monet opiskelijat mainitsivat, ettei heillä ole lainkaan kokemuksia sellaisesta palautteesta, joka hidastaisi heidän oppimistaan. Pari opiskelijaa oli saanut mielestään lähes yksinomaan hyödyttömiä, oppimista hidastavaa tai estävää palautetta opinnoissaan. Taiteiden tiedekunnan opiskelijoilla on muita opiskelijoita enemmän huonoja ja negatiivisia kokemuksia palautteenantotavoista ja palautteen sisällöstä. Muissa tiedekunnissa opiskelijat kokivat lähinnä saaneensa liian vähän palautetta.

Opiskelijoilla on jonkin verran kokemuksia palautteesta, joka on hidastanut tai estänyt heidän oppimistaan. Liian kriittistä palautetta ei koeta tehokkaaksi, kos-

ka suuri määrä korjaavaa palautetta peittää helposti alleen myönteisen palautteen ja tilanteesta jää mieleen pelkkä kritiikki. Opiskelijan persoonallisuutta käsittelevä tai syyllistävä palaute voi loukata opiskelijaa ja muuttaa opiskelukokemuksen negatiiviseksi, joka ei tue oppimista. Tällöin palautteenannossa kiinnitetään huomiota epäolennaisiin asioihin. Palautteen pitäisi liittyä opiskelijan suoriutukseen ollakseen oleellista ja aiheellista.

*”Kehittävää ja kannustavaa palautetta, johon pystyy luottamaan olen saanut kerran kolmen vuoden sisällä. Muuta kyllä olen.” (vs25)*

*”pelkkä negatiivinen, murskaava” (vs28)*

*”Vaikutus oli lähes lamaannuttava, masentava” (vs22)*

*”palautetta, joka ei ole kunnioittanut minua” (vs25)*

*”oman mielipiteen lyttäys” (vs27)*

Erityisesti korjaavaa palautetta annettaessa tulee harkita kannattaako palaute antaa koko ryhmälle yhtä aikaa. Ryhmäpalautetta ei pidetty kaikkein tehokkaimpana palautteenantokeinona, koska silloin opettajat keskittyvät opiskelijoiden mukaan liikaa korjaavan palautteen antamiseen. Ryhmän kuullen voi olla vaikea ottaa vastaan korjaavaa palautetta. Kaikki eivät halua virheitään käsiteltävän muiden kuullen.

*”osalla ryhmän jäsenistä on saattanut jäädä paha mieli opettajien arvostelevista kommentteista” (vs10)*

*”meillä on ollut ryhmä-palauttekeskustelu, joka on ennemminkin kritiikki, ja niitä en koe niin hyväksi ja kehittäviksi” (vs10)*



*”Jotkin opettajat antavat aina palautetta esim. ryhmätöistä, mutta yksilösuorituksista harvoin” (vs21)*

Lopputulokseen keskittyvä palaute oli opiskelijoiden mielestä tehotonta. Opiskelijoille prosessin vaiheista annettu palaute voi olla jopa lopputuloksesta annettua palautetta tärkeämpää. Kun suoritus tai tehtävä on tehty loppuun, sen muuttaminen voi joissakin tilanteissa olla hankalaa. Tällöin opiskelija hyötyisi prosessin aikana annetusta palautteesta, jolloin hän vielä pystyisi muokkaamaan suoritustaan. Lopputulokseen keskittyvä palaute ei ota huomioon niitä hyviä oivalluksia ja vaiheita, joita suoritus on sisältänyt.

*”se turhauttaa, koska olisi halunnut saada palautetta työprosessista ja siitä, missä olisi kehitettävää ja mikä onnistui hyvin” (vs10)*

Liian yleiset ilmaukset olivat opiskelijoiden mielestä tehottomia palautteita. Ai-neistosta löytyi useita erilaisia ilmauksia ja kokemuksia liian yleistävästä palautteesta, jota opiskelijat eivät kokeneet hyödyllisenä. Palautteen tulee sisältää riittävän tarkat neuvot siitä, miten opiskelija pystyy parantamaan suoritustaan.

*”mielestäni kommentti ”liian paljon asiaa yhdessä kappaleessa” ei välttämättä avaa tarpeeksi juuri tieteellisen kirjoittamisen vastalkajalle millaisia virheitä oma työ on sisältänyt” (vs5)*

*”jossa vain sanotaan, että ”mietä, niin sitten ymmärrät”. Edellä mainitusta ei ole ainakaan minulle henk. koht. mitään hyötyä” (vs8)*

*”sähköpostiin tulee kurssin päätteeksi listaus siitä, että mitä työn olisi pitänyt pitää sisällään saadakseen tietyn arvosanan. Eli taval- laan on pitänyt itse sitten pohtia mitä jäi puuttumaan esim. parem- masta arvosanasta” (vs8)*

*”ei että antaa suoraan vastauksia mitä pitäisi tehdä mutta ei myöskään ”tämä on väärin koska se on väärin”.” (vs11)*

*”Sellainen, jossa ei selkeästi kerrota, mitä voisin tehdä paremmin. Esim. kommentti ”Mieti vielä itse, miten voisit parantaa”.”(vs23)*

*”vastaus ”Kypsään vastaukseen ei riitä puoli sivua tekstiä”.” (vs30)*

Palaute on tärkeä saada oikeaan aikaan. Mikäli suorituksesta on kulunut kauan aikaa, opiskelija ei enää muista suoritustaan eikä tavoitteita. Kurssien palautteissa kestää useimmiten muutamista päivistä muutamiin viikkoihin. Kuukauden päästä saatu palaute on melko hyödytöntä, koska opiskelijan on vaikea yhdistää palautetta tiettyyn suoritukseen.

*”välillä palaute tuli vasta kuukauden päästä tehtävän tekemisestä, jolloin se ei ollut enää tuoreessa muistissa” (vs6)*

*”Jos palautteen saaminen kestää kauan” (vs36)*

Monet opiskelijat mainitsivat, ettei heillä ole kokemuksia tai konkreettisia esimerkkejä huonosti annetusta palautteesta vaan he kokevat, että palautteen puute hidastaa heidän oppimistaan. Monet eivät miellä numeroarvosanaa palautteeksi ja kokevat, ettei se riitä kertomaan suorituksesta tarpeeksi edistääseen oppimista. Ilman palautetta opiskelijoiden on vaikea tunnistaa vahvuuksiin ja heikkouksiin, jolloin samojen virheiden toistaminen on todennäköistä. Tilanne on turhauttava opiskelijan kannalta ja se vähentää opiskelumotivaatiota.

*”En koe, että mikään palaute olisi hidastanut, estänyt tai vaikeuttanut opintojani, päinvastoin, ehkä juuri se palautteen puute on hidastanut opintojani” (12)*

*”En siis oikeastaan koskaan tiedä, mitä olen tehnyt oikein ja mitä väärin ylipäätään koko kurssilla, koska en ikinä saa sanallista palautetta” (vs9)*

*”Jos en saa mitään palautetta, on vaikea tietää, missä olen onnistunut tai missä minulla on mennyt pieleen” (vs12)*

*”Kuinka itseään ja omaa opiskeluaan voi kehittää ilman palautetta?” (vs15)*

*”Helposti iskee motivaation puute ilman palautetta.” (vs15)*

*”Eniten ärsyttää oma epäonnistuminen, mihin ei saa vastausta, että mikä suorituksessa meni mönkään.” (vs21)*

*”ensimmäisen palautteen esseestä sain vasta 3. opiskelu vuonna, selvisi, että esim. lähdemerkinnät olen aina tehnyt päin prinkkalaa” (vs24)*

*”Kirjatentistä tulee toisinaan vain numero, mikä on hieman turhaa oppimisen kannalta.” (vs19)*

*”Pelkkä numero ei riitä.” (vs19)*

#### **5.4 Palautekäytäntöjen kehittäminen**

Vastausten mukaan opettajien antama palaute vaihtelee suuresti. Osa opettajista antaa riittävästi erittäin hyvää palautetta, osa ei anna palautetta ollenkaan ja joidenkin antama palaute ei hyödytä tai on huonoa. Opiskelijat olivat sitä mieltä, että palautteenantoa tulisi lisätä. Opiskelijat toivoivat saavansa enemmän sekä kirjallista että suullista palautetta. Kirjoitustehtävistä saadaan liian vähän palau-

tetta, jolloin on vaikeaa kehittää tieteellisen kirjoittamisen taitoja. Palautteenannon tulisi olla automaattinen käytäntö. Suuri osa opiskelijoista oli sitä mieltä, ettei numeroarvosana ole hyvä palaute.

*”minusta olisi oppilaan etujen mukaista että opettajalta tulisi automaattisesti palaute” (vs4)*

*”Opettajat eivät myöskään tarjoa automaattisesti mahdollisuutta käydä tenttivastauksia ym. läpi eikä opiskelija saa palautetta kuin pyytämällä niistä jos sittenkään.” (vs11)*

*”Minusta jokaista esseetä, ryhmätyötä, tutkimusta esim. tulisi kommentoida edes jollakin tavoin” (vs20)*

*”Palautetta enemmän kurssien jälkeen, esseistä, tenttivastauksista ym.” (vs31)*

*”joudun kysymään erikseen perustelut saadulle numerolle” (vs37)*

*”enemmän kirjallista/suullista palautetta” (vs23)*

Opiskelijat toivovat saavansa enemmän myönteistä palautetta. Monien mielestä palautteenannossa keskitytään liiaksi heikkouksiin, ongelmiin ja virheisiin. Myönteiselle palautteelle tulisi antaa enemmän painoarvoa. Etenkin opintojen alussa suuri määrä korjaavaa palautetta voi tuntua opiskelijoista lannistavalta.

*”ihmisystävälliseksi, opiskelijaa kannustavaksi, vahvuuksia esiin nostavaksi” (vs25)*

*”enemmän myös positiivista palautetta” (vs26)*

Palautteen pyytäminen ei saisi olla vaikeaa eikä työlästä. Palautteenannon tulisi olla selkeämpää ja sen pyytäminen helpompaa, koska muuten opiskelijat jättävät palautteen pyytämättä. Monet opiskelijat mainitsivat, että opettajien tavoittelu on hankalaa eivätkä he usein ole paikalla, mikäli opiskelija haluaisi sanallista palautetta. Kaikki eivät ole edes tietoisia siitä, miten palautetta pitäisi pyytää. Osa opiskelijoista kertoi, etteivät he pyynnöistä huolimatta olleet saaneet opettajalta palautetta. Monet opiskelijat haluaisivat palautteenannon olevan automaattista, jolloin opiskelijoiden ei edes tarvitsisi pyytää palautetta erikseen opettajalta.

*”palautteen pyytäminen tuntuu opettajien häiritsemiseltä” (vs3)*

*”itse pitäisi mennä etsimään kyseinen opettaja” (vs4)*

*”kerran en voinut saada lyhyttä palautetta sähköpostitse joten koko asia jäi sikseen” (vs21)*

*”En ole aivan täysin ymmärtänyt kuinka palautetta tulisi kysyä ja minkälaista palautetta minun on oikeus opettajalta vaatia.” (vs3)*

*”Sitä täytyy udella tai joskus ”ruinata”, ikävää.” (vs21)*

Osa opiskelijoista toi esille, että hylätyistä ja heikoista kurssisuorituksista olisi erittäin tärkeää saada palautetta. Mikäli opiskelija suoriutuu heikosti kurssista, hänen on erittäin tärkeää saada palautetta. Ilman palautetta opiskelija mahdollisesti toistaa samoja virheitä yhä uudelleen eikä paranna suoritustaan.

*”varsinkin kun tentti on mennyt huonosti, olisi palautteesta suurta apua” (vs17)*

*”Mielestäni kaikista hylätyistä suorituksista tulisi antaa palaute esimerkiksi sähköisesti. Mitä enemmän palautetta, sitä enemmän hyviä tuloksia.” (vs17)*

*”Jos opiskelijan suoritus hylätään, tulisi palautteenannon olla automaattista.” (vs21)*

*”Etenkin heikosti menneissä suorituksissa voisi olla syitä, miksi.” (vs30)*

Opiskelijat toivat esiin, että palautteenannon työteliäisyydestä huolimatta opettajien tulisi uhrata sille aikaa, koska se on niin tärkeä asia. Lyhytkin henkilökohdainen palaute voi motivoida opiskelijaa. Osa opiskelijoista mainitsi, että opettajien pitäisi sitoutua kurssinpitoon enemmän myös palautteenannon osalta.

*”Opettajien tulisi käyttää enemmän aikaa ja resurssejaan palautteenantoon sekä opiskelijoiden mentorointiin” (vs10).*

*”Vaikka se lisääkin opettajien työmäärää, kaikille tulisi antaa palautetta, vaikka edes perusopinnojen ajan, kun opinnot vielä alkuvaiheessa.” (vs34)*

Opiskelijoilla oli jonkin verran konkreettisia neuvoja palautteenannon kehittämiseksi. Yksinkertaisen ja nopean palautteenantojärjestelmän avulla opettajien olisi helpompaa antaa palautetta. Opiskelijoiden mielestä opettajien resursseja pitäisi vapauttaa enemmän palautteenantoon. Moni ehdotti palautteenantotapaa, jossa palaute annetaan ryhmälle kerrallaan. Pienryhmäohjaus mainittiin erääksi keinoksi, joka mahdollistaisi palautteenannon sen työteliäisyydestä huolimatta. Eräs opiskelija ehdotti kaikille kurssin osallistujille lähetettävää kokoaavaa sähköpostia palautteeksi.

*”jos saataisiin jokin toimiva systeemi, jolla opettajat veloitettaisiin sitoutumaan kursseihin palautteenantoa myöten ja saataisiin ymmärtämään palautteenannon tärkeys opiskelijan kehityksen kannalta” (vs10)*

*”Tentistä ei ole pakko jokaiselle erikseen palautetta antaa, mutta kokoava yhteinen sähköposti tms olisi hyvä.” (vs19)*

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten yhteenveto ja tarkastelua

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia saamastaan palautteesta yliopisto-opinnoissa. Esittelen tässä kappaleessa tutkimuksen alakysymysten avulla tulokset. Opiskelijat vastasivat avoimeen kyselylomakkeeseen, jonka analysoin sisällönanalyysiä käyttäen. Kyselylomakkeen avulla selvitin, millaista palautetta opiskelijat ovat saaneet ja millainen yhteys palautteella on heidän oppimiseensa. Tässä luvussa pyrin tekemään aineistostani johtopäätöksiä ja liittämään sen osaksi teoreettista viitekehystä, jottei analyysi perustuisi vastaajien suoraan lainaamiseen. Hyvälle tutkimukselle on ominaista, että sen lähtökohtana on teoria ja empiirinen osuus yhdistetään lopuksi osaksi teoriaa (Eskola & Suoranta 1998, 33, 81).

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni on, miten tärkeänä palaute koetaan oppimisen kannalta. Opiskelijoiden vastauksista välittyy melko selkeästi se, että heidän mielestään palaute on tärkeää. Heidän kokemustensa mukaan palaute edistää oppimista ja auttaa heitä kehittymään. Opiskelijat haluavat kehittää osaamistaan palautteen avulla. Suuri osa opiskelijoista toivoo saavansa palautetta paljon enemmän. Eräs syy palautteen niukkaan määrään voi olla se, että palautetta ei arvosteta tarpeeksi, eikä sen tärkeyttä ole tiedostettu (Heywood 2000, 289). Palautteen puutetta pidetään erittäin valitettavana asiana eikä numeroarvosanaa ole opiskelijoiden mukaan tehokasta palautetta, eikä useimpien mielestä palautetta ollenkaan. Sekä palautteen määrään tyytyväiset että tyytymättömät opiskelijat pitävät palautetta tärkeänä.

Opiskelijat toivovat, että opettajatkin ymmärtäisivät palautteen merkityksen ja tärkeyden opintojen ja oppimisen edistäjänä. Monet opiskelijat ovat sitä mieltä, että palautteen puute heijastuu opettajan välinpitämättömästä asenteesta opetustyötä kohtaan. Opiskelijat eivät olleet täysin yhtä mieltä siitä, minkälaisista



asioista annettu palaute on tärkeintä. Vastauksissa mainittiin tärkeänä esseistä ja kirjallisista tehtävistä saatu palaute tieteellisen tekstin tuottamisen edistämiseksi, sanallinen ja välitön palaute sekä opintoon liittyvissä harjoitteluissa saatu palaute.

Toinen tutkimuksen kysymyksistä on, miten palaute edistää opiskelijan oppimista. Suurimmalla osalla opiskelijoista palautteeseen liittyvät kokemukset ovat hyviä. Kun he ovat saaneet oppimistaan ja kehitystään edistävää palautetta, se on ollut rakentavaa, innostavaa, kannustavaa, asiallista ja kunnioittavaa. Palautteen tulee liittyä opiskeltavaan asiaan ja olla sekä perusteltua että suoritusta erittelevää. Erityisesti opiskelijat haluavat palautteen olevan yksilöllistä, jolloin se kertoo mitä he osaavat ja missä on parantamisen varaa. Vaikka myönteinen palaute on opiskelijoille erittäin tärkeää, he haluavat rehellistä palautetta, koska se edistää oppimista parhaiten. Jotta he pystyisivät hyödyntämään palautteen he tarvitsevat oppimistavoitteisiin suhteutettuja konkreettisia neuvoja oman toiminnan ja suorituksen parantamiseksi. Brookhartin (2008, 2) mukaan hyvän palautteen avulla opiskelijat saavat tietoa oppimisprosessistaan, jolloin e tulevat tietoisemmaksi omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Siten he voivat paremmin kontrolloida omaa oppimistaan, vaikuttamisen mahdollisuus motivoi opiskelijaa kehittymään.

Osa opiskelijoista haluaa lyhyttä ja napakkaa palautetta, toiset perusteellista ja kattavaa. Näitä molempia mielipiteitä yhdisti kuitenkin se, että palautteen tulee olla tarkkaa ja selkeää. Palaute pitäisi antaa opiskelijoiden mukaan suorituksen aikana tai viimeistään heti sen jälkeen, mieluiten oppimisprosessia tukien jatkuvasti. Kun palautteella on mahdollista vaikuttaa opiskelija suoriutumiseen ja onnistumiseen, sitä ei pitäisi tarpeettomasti viivyttää (Brookhart 2008, 5). Toiset pitävät tehokkaimpana sanallista palautetta ja keskustelua, toiset taas kirjallista palautetta. Palautetta saadaan eniten pienissä opiskeluryhmissä, harjoitusryhmissä, seminaareissa ja Internetin välityksellä palautetuista töistä.

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset opetusharjoitteluiden palautteenantosta olivat erittäin hyviä ja he kokivat oppivansa harjoitteluissa palautteen ansiosta. Matkailututkimuksen opiskelijat ovat vastausten perusteella muita opiskelijoita tyytyväisempiä palautteen määrään ja laatuun.

Kolmas tutkimusta ohjaava kysymys on miten palaute hidastaa tai estää opiskelijan oppimista. Kokemuksia palautteesta opintojen hidastajana ja estäjänä kerrottiin vähemmän kuin sen opintoja edistävästä vaikutuksesta. Osalla ei ollut ollenkaan kokemuksia huonosta palautteesta. Pieni osa opiskelijoista koki palautteen olleen enimmäkseen hyödyttömiä tai huonoa. Taiteiden tiedekunnan opiskelijoiden kokemukset palautteesta ovat aineiston perusteella huonompia, kuin muiden opiskelijoiden kokemukset palautteesta. Suurin yksittäinen palautteeseen liittyvä kokemus, joka hidastaa tai estää oppimista on opiskelijoiden mukaan palautteen puute.

Muut huonot kokemukset liittyivät sekä palautteen antotapaan että sen sisältöön. Palautteen antotavoissa huonoa on ollut liian myöhään annettu palaute ja vain lopputuloksesta annettu palaute, jolloin koko muu oppimisprosessi voi jäädä huomiotta. Sisällöltään huono palaute on liian negatiivista ja kriittistä, liian yleisiin asioihin keskittyvää ja oppimisprosessin kannalta epäolennaisia asioita käsittelevää. Lapin yliopiston tutkintosäännön mukaan tulokset suorituksesta tulevat viimeistään neljä viikkoa suorituksen tai työn palauttamisesta tai palautuspäivämäärästä (Lapin yliopiston hallitus 2014, 6). Opiskelija ei voi vaikuttaa kyseisen suoritukseen, mikäli palaute annetaan viikkoja kurssin suorittamisen jälkeen. Palaute menettää merkityksensä, joten opiskelija kykenee hyödyntämään melko epätodennäköisesti sitä tulevaisuudessa opinnoissa. Yleinen palaute on tehotonta, oli se sitten myönteistä tai korjaavaa. Se ei kerro opiskelijalle mikä suorituksessa oli hyvää tai huonoa. (Brookhart 2008, 11, 22.)

Viimeinen tutkimuskysymykseni on, miten palautteenantoa tulisi kehittää. Opiskelijat haluavat kehittää yliopiston palautekulttuuria. Tällä hetkellä se ei ole yh-

tenäinen opettajien välillä, eivätkä myöskään opiskelijoiden ja opettajien näkemykset hyvästä palautekulttuurista kohtaa.

Monet opiskelijat eivät pidä numeroarvosanaa hyvänä palautteena, vaan haluavat enemmän sanallista ja kirjallista palautetta. Myönteisen palautteen määrää tulisi opiskelijoiden mielestä lisätä, eikä keskittyä liiaksi virheisiin. Usein palautteen ajatellaan olevan vain virheiden korjaamista varten ja sillä pyritään tarttumaan niihin asioihin, joita on syytä korjata (Vehviläinen 2014, 168). Palautetilanteessa on kuitenkin tärkeä tuoda esille ne asiat, jotka opiskelija jo osaa ja hallitsee. Tällöin opiskelijan on helpompi ottaa vastaan korjaava palaute. (Numminen & Talvio 2009, 125.)

Palautteenannon tulisi olla automaattisempaa, koska palautteen pyytäminen erikseen opettajalta on opiskelijoiden mielestä työlästä ja vaikeaa. Tärkeänä huomiona monet toivat esille, että hylätyistä ja heikosti menneistä suorituksista pitäisi saada automaattisesti palaute, jotta opiskelija voisi parantaa suoritustaan. Palautteesta hyötyvät erityisesti ne opiskelijat, jotka suoriutuvat huonosti (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 183). Heidät kuitenkin otetaan palautteenannossa usein heikoimmin huomioon, vaikka palautteen saaminen olisi erittäin tärkeää oppimisen kannalta (Karjalainen & Kemppainen 1994, 20).

Opettajien tehtävä on antaa opiskelijoille palautetta. Opettajan käsitys itsestään opettajana vaikuttaa hänen tapaansa antaa palautetta opiskelijoille. (Nevgi & Toom 2009, 416.) Opiskelijoiden kannalta on tärkeää, että yliopistojen opettajat aineenhallinnan lisäksi tietävät opettamisen ja oppimisen peruseräiteistä (Mäkinen & Olkinuora 1999, 190). Aineiston perusteella osa opiskelijoista kokee, etteivät opettajat ole tarpeeksi kiinnostuneita opiskelijoiden oppimisesta ja kehitymisestä. Opiskelijoiden mielestä opettajien pitäisi sitoutua antamaan palautetta, vaikka se olisikin työlästä. Osa opiskelijoista on selkeästi sitä mieltä, ettei opettajia aidosti kiinnosta opiskelijoiden oppiminen, koska he eivät anna palautetta ja siksi nämä opiskelijat vaikuttivat olevan pettyneitä opettajien opetustyötä näkemää vaivaa kohtaan. Lappalaisen (1997, 11) mukaan opetustyön

arvostus on tutkimustyöhön verrattuna ollut heikompi. Opetusurallaan menestystä tavoittelevan opettajan on kannattanut panostaa enemmän tutkimustyöhön kuin opetustyöhön. Nykyisin opetustyön arvostusta on pyritty parantamaan.

Palautteenannon kehittämiseksi opiskelijat ehdottavat kehitettäväksi nopeaa ja yksinkertaista järjestelmää, jonka kautta opettajat voivat antaa palautetta. Opettajien palautekäytännöissä olisi hyvä olla yhtenäisempi linja. Tällä hetkellä osa opettajista antaa tarpeeksi hyvää palautetta, osa ei anna palautetta ollenkaan ja joidenkin opettajien antama palaute on huonoa ja hyödytöntä.

Opiskelijoiden vastauksissa tuli esille pienryhmäohjauksen hyödyntäminen palautteenannossa ja kurssin osallistujille lähetettävä kurssin tavoitteet kokoava palaute. Lappalaisen (1997, 24—25) mukaan yliopistojen palautekäytäntöjä voisi kehittää järjestämällä palautetilaisuuksia, joihin opiskelijat voisivat osallistua saatuaan tentin tulokset. Yhteisten palautetilaisuuksien lisäksi opettajat voisivat järjestää henkilökohtaisia keskusteluita opiskelijoiden kanssa. Palautteenantoa säätelee kuitenkin se, miten paljon aikaa opettajalla on käyttää palautteen antamiseen (Lammela ym. 2000, 15).

## **6.2 Ideaalii yliopisto-opintojen palaute**

Yliopistossa tarkoituksena on edistää opiskelijoiden oppimista ja kehittymistä matkalla oman alan asiantuntijaksi ja elinikäiseksi oppijaksi. (Yliopistolaki 2009). Opettajan antama palaute on perusta oppilaan oppimiselle ja kehittymiselle (Numminen & Talvio 2009, 125). Kaikki palaute ei ole tehokasta ja oppimista edistävää. Opettajan valitsemalla palautteenantostrategialla on merkitystä. Palautteen antotavalla, muotoilulla ja ajoituksella on suuri merkitys. (Brookhart 2008, 3,5.)

Yliopistossa kursseja suoritetaan monin erilaisin tavoin, osa kursseista on lähiopetusta, osa verkko-opiskelua ja näiden lisäksi on vielä itsenäisesti suoritettavia kursseja. (Kautto ym. 2012, 21—23). Jokaisella opiskelijalla on erilaiset

tavoitteet ja he ovat lisäksi erilaisessa vaiheessa opintoja ja kehitystä itseohjautuvaksi opiskelijaksi ja asiantuntijaksi. Tehokkaasti opiskelijan oppimista ohjaava palaute on suhteutettu opiskelijan tarpeisiin ja opiskelun vaiheeseen (Lammela ym. 2000, 19). Tämän vuoksi ideaali yliopistossa annettu palaute on monipuolista ja yksilöllistä. Monipuoliset palautekäytännöt palvelevat mahdollisimman monien tarpeita, johtuen kurssien erilaisista suoritustavoista ja opiskelijoiden erilaisista näkemyksistä sen suhteen miten ja mistä palautetta pitäisi antaa. Yksilöllinen palaute kertoo opiskelijan henkilökohtaisesta osaamisen tasosta ja nojaa hänen tavoitteisiinsa.

Opintojen alussa opiskelijat tarvitsevat yksityiskohtaisempaa palautetta, kuin myöhemmin opintojen aikana. Lähiopetuksessa ja erityisesti pienryhmätyöskentelyssä suora ja välitön suullinen palaute suorituksesta on tärkeää. Suurilla luentokursseilla sekä itsenäisesti ja verkossa suoritettavilla kursseilla kirjallisen palautteen merkitys korostuu. Palautteenantotavasta riippumatta ajoitus on tärkeää. Mikäli mahdollista, palautetta olisi hyvä antaa suorituksen ja oppimisprosessin aikana ja viimeistään heti suorituksen jälkeen. Tällöin suoritus ja tavoitteet ovat vielä tuoreessa muistissa ja opiskelija voi hyödyntää palautteen. Palautteen antamisen tulisi olla nykyistä automaattisempi käytäntö. Oppimisen kannalta olisi ideaalia, että opiskelija saisi mahdollisuuden korjata suoritustaan opettajan antaman palautteen perusteella ja esittää opettajalle parannellun version suorituksesta. Numminen & Talvio (2009, 126) ehdottavat prosessinomaiseksi palautekäytännöksi luentosarjan puolella välissä pidettävää suullista tai kirjallista testiä. Näin opiskelijoilla olisi mahdollisuus saada palautetta prosessimaisesti, eikä ainoastaan kurssin loputtua.

Palautteen muotoilu eli sisältö on tärkeä osa palautteenantoa. Opiskelijoiden oppimista edistää kannustavassa hengessä annettu rakentava palaute, joka auttaa opiskelijaa eteenpäin opinnoissaan kertomalla opiskelijan vahvuuksista ja heikkouksista. Myönteinen palaute on tärkeää, koska se parantaa opiskelijan itsetuntoa ja motivoi, mutta mikäli palaute on ainoastaan myönteistä, se ei kerro, mitä opiskelijan pitäisi kehittää. Myönteinen ja korjaava palaute ovat yhtä

tärkeitä, kuitenkin myönteisen palautteen osuus tulisi olla suurempi kuin korjauksen palautteen osuus palautteenantokokonaisuudessa.

Sisällöltään palautteen tulisi olla selkeää ja suoritusta erittelevää. Erityisen tärkeää on, että palaute kertoo opiskelijan sen hetkisestä suoritustasosta ja ohjeistaa, miten opiskelija voi jatkaa kohti tavoitteiden saavuttamista. Liian yleinen palaute ei kerro tarpeeksi osaamistasosta (Brookhart 2008, 21). Palautteessa on tärkeä keskittyä olennaisesti opiskeltavaan asiaan ja nimenomaan suoritukseen eikä opiskelijan persoonaan.

Opiskelijoiden kuvaus kannustavasta ja myönteisestä mutta rakentavasta sekä korjausehdotuksia sisältävästä palautteesta sopii hyvin aiemmin tutkimuksen teoriaosuudessa käsiteltyyn hampurilaispalautteeseen. Hampurilaispalautteen mallissa pyritään muodostamaan myönteinen kokonaiskuva palautteenantotilanteesta. Periaatteena on antaa aluksi myönteinen palaute, seuraavaksi korjaava palaute ja lopuksi myönteinen ja kannustava kokonaisarvio suorituksesta. Hampurilaisen sämpylät kuvaavat myönteistä palautetta ja pihvi kuvaa korjaavaa palautetta. (Rasila & Pitkonen 2009, 31—32.)

Jotta palautteenanto hyödyttäisi opiskelijoita, pitää sen antotavan olla sellainen, joka ei kuormita liikaa opettajien työtä. Suullisen palautteen lisäksi sähköpostitse ja Optima Discendum järjestelmän kautta annetut palautteet ovat tehokkaita. Palautteenannon helpottamiseksi ja nopeuttamiseksi voi laatia lomakkeita, joiden avulla opettajan on helppo ja nopea antaa oppilaalle palaute kurssin suorituksesta. Lomake on kuitenkin syytä käydä kurssin aikana läpi opiskelijoiden kanssa, jotta he ymmärtävät sen tarkoituksen. (Lindblom-Yläne, Levander & Wager 2002, 346.) Lomake voi sisältää sekä valmiita palauteasteikkoja, joiden avulla opettaja määrittelee opiskelijan osaamista että vapaasti muotoiltua kirjallista palautetta.

### 6.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen tulokset ovat osaksi samansuuntaisia, kuin aiempien tutkimuksien, joita johdannossa esittelen. Yllättävää on se, miten vahvasti opiskelijat ilmaisivat tahtovansa palautetta. Palaute ei ole heille yhdentekevää, vaan he todella tahtovat sitä opintojen tueksi. Tämä vahvasti näkemystäni siitä, etteivät opiskelijat tuo palautteen merkitystä esille tarpeeksi vahvasti yliopisto-opinnoissa.

Tutkimuksen aineistosta voi havaita opiskelijoiden ilmeisen halun kehittyä ja oppia. Tämä on tärkeä piirre ajatellen asiantuntijaksi kehittymistä sekä nyky-yhteiskunnan vaatimusta elinikäisestä oppimisesta. Yliopiston opettajien olisi tärkeää tukea oppilaiden halua oppia ja kehittyä antamalla palautetta, koska se erittäin oleellinen osa tätä yhtälöä. Annetussa palautteessa on paljon hyviä elementtejä, koska suurin osa opiskelijoista piti saamaansa palautetta hyvänä. Ongelman ydin onkin se, etteivät opiskelijat saa tarpeeksi palautetta.

Siitä huolimatta, että opiskelijat kokevat saavansa palautetta liian vähän, vain harvat kertovat, että ovat yrittäneet pyytää sitä opettajilta. He eivät siis aktiivisesti yritä saada palautetta, mikäli opettaja ei sitä anna. Se johtuu mahdollisesti siitä, että yliopistossa opettajat jäävät opiskelijoille melko etäisiksi henkilöiksi, jolloin heidän lähestymisensä on vaikeaa. Osa opiskelijoista ei ehkä edes tiedä tai tule ajatelleeksi, että he voisivat pyytää enemmän palautetta. Myös Lammela ym. (2000, 31) ovat todenneet, etteivät opiskelijat usein tiedä, että heillä on oikeus ja mahdollisuus kysyä opettajalta palautetta.

Opiskelijat toivovat henkilökohtaista ja yksityiskohtaista palautetta, mutta he arvelevat, että palautekäytäntöjä olisi vaikea kehittää siihen suuntaa, että jokainen opiskelija saisi henkilökohtaista palautetta joka kurssista. Luultavasti tämän vuoksi monet ehdottivat erilaisia ryhmäpalautteen muotoja, kuten pienryhmätaapaamisia tai yhteistä kokoavaa sähköpostia kurssin osallistujille.

Palautteenantoon tarvitaan selkeämpi ja yhtenäisempi ohjeistus. Tällä hetkellä jokainen opettaja toteuttaa sitä omalla tavallaan, joten käytännöt ovat erittäin vaihtelevia. Pohdin, tulisiko yhteisten toimintaohjeiden laatiminen palautteenannon osalta sen antamista. Olisi tärkeää, että jokainen opettaja tiedostaisi palautteenannon tärkeyden ja pohtisi sen toteuttamista omassa työssään. Palautteekulttuuri kaipaa yhtenäistämistä.

Opettajat voisivat mahdollisesti kysyä opiskelijoiltaan, millaista palautetta he haluavat annettavan. Tällä hetkellä ainoastaan opiskelijat veloitetaan monilla kursseilla antamaan opettajalle kurssista palautetta, mutta opettajat eivät välttämättä anna sitä opiskelijoille. Osa opiskelijoista mainitsi, että palautteenannon pitäisi olla molemminpuolista. Opiskelijoilla oli paljon toiveita palautteenannon lisäämiseksi ja parantamiseksi, jään pohtimaan ovatko he antaneet opettajille palautetta niukasta palautteenannosta. Opiskelijoiden odotetaan olevan aktiivisia palautteenantajia (Lapin yliopiston opinto-opas 2014, 21). Omasta aktiivisuudestaan mainitsi vain yksi opiskelija. Hänen kokemuksensa oli kuitenkin se, ettei oma aktiivisuus palautteenannon kehittämiseksi ollut muuttanut palautteenantoa millään tavalla. Opiskelijoiden olisi tärkeää tuoda palautteenannon merkitys näkyvästi esille. On mahdollista, etteivät opiskelijat koe pystyvänsä todellisuudessa vaikuttamaan aktiivisuudellaan palautteenantoon.

Tutkimusta tehdessäni pohdin miten opiskelijat hyödyntävät palautetta. Hyvästään palautteesta ei ole hyötyä, mikäli opiskelija ei hyödynnä sitä. Sekä opiskelijoiden että opettajien kannalta olisi tärkeää tietää miten ja minkälaista palautetta hyödynnetään. Tässä tutkimuksessa en etsinyt tähän kysymykseen vastausta, mutta mielestäni sitä olisi mielenkiintoista tutkia. Tieto tukisi palautteenantokäytäntöjen kehittämistä.

Toinen mielenkiintoinen aihe jatkotutkimusta ajatellen olisi opettajien näkökulma palautteenantoon. Opettajilla ja opiskelijoiden näkemykset palautteenannosta voivat olla erilaisia. Vennan (2005, 28–32) tutkimuksen mukaan opettajien ja opiskelijoiden näkemykset palautteenannosta eivät kohdanneet. Opettajien ko-



kemus itsestään palautteenantajana oli positiivisempi kuin opiskelijoiden kokemukset opettajista palautteenantajina. Opettajien näkökulma olisi tärkeä, koska se auttaisi opettajia tiedostamaan omaan palautteenantoon liittyviä käsityksiä ja kehittämään omaa palautteenantoa. Ilmeisen tarpeellinen lisätutkimuksen kohde olisi konkreettisten palautteenantojärjestelmien kehittäminen opettajien käyttöön. Tämä tutkimus tarjoaa vain ideoita palautteenannon kehittämiseksi. Tarvi- taan siis tutkimusta, joka kehittäisi näitä ideoita edelleen käytännön välineiksi palautteenantoon.

## LÄHTEET

Aaltio I. & Puusa A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa A. & Juuti P. Menetelmäviidakon raivaajat –perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint oy. 153—166.

Aalto M. 2004. Parjaavasta kolautteesta korjaavaan palautteeseen. Ryttylä: My Generation.

Aalto M. 2002. Vuorovaikutustaidot. Helsinki: Aseman lapset.

Ahola A. & Olin N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Turku: Turun yliopisto.

Ahonen R. & Lohtaja-Ahonen S. 2014. Palaute kuuluu kaikille. Espoo: Human interest.

Atjonen P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Tammi.

Brookhart S. 2008. How to give effective feedback to your students. Alexandria Va: Association for Supervision & Curriculum Development.

Bryan C. & Clegg K. 2006. Innovative Assessment in Higher Education. New York: Routledge.

Burnett P. C. & Mandel V. 2010. Praise and Feedback in the Primary Classroom: Teachers' and Students' Perspectives. Australian Journal of Education & Developmental Psychology. 10, 145—154. Saatavana www-muodossa: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ906941.pdf> Luettu: 20.4.2015

Eskola J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Hathaway P. 1997. Giving and Receiving feedback: Both Critical and Positive. Menlo Park, California: Course Technology Crisp.

- Hattie J. & Timperley H. 2007. The Power of Feedback. Review of Educational Research. 77. 81—112. Saatavissa www-muodossa: <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf> Luettu: 15.5.2015
- Heywood J. 2000. Assessment in Higher Education. Lontoo: Kingsley.
- Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hätönen H. & Romppanen B. 2007. Arviointi ja palaute oppimisen ja kehityksen tukena. Helsinki: Educa-instituutti.
- Irons A. 2008. Enhancing learning through formative assessment and feedback. New York: Routledge.
- Karjalainen A. & Kemppainen T. 1994. Vaihtoehtoisia tenttikäytäntöjä. Ohjeita ja ideoita yliopistotenttien kehittämiseen. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kaukiainen A., Aalto P., Lappalainen M. & Lindberg J. 1995. Kasvokkain. Palaute antaminen oppijalle. Turku: Turun yliopisto, täydennyskoulutuskeskus.
- Kautto A., Mauno E., Mustajärvi H., Riihiniemi N., Sirviö L. & Uusitalo M. 2012. Avoimen yliopiston opiskelijan opas. Rovaniemi: Lapin yliopiston Avoin yliopisto. Saatavana www-muodossa: <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=303d5321-70c8-43f0-bffe-e8623392a8a6> Luettu 15.5.2015
- Kirkland K. & Manoogian S. 1998. Ongoing Feedback: How to Get It, How to Use It. Greensboro N. C.: Center for Creative Leadership.
- Knubb-Manninen G. 2003. Laadun tekijät - havaintoja yliopisto-opetuksesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Korhonen V. 2007. Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opintopolun eri vaiheissa. Teoksessa Lairio M. & Penttilä M. Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 129—145.

Kupias P., Peltola R., Saloranta P. 2011. Onnistu palautteessa. Helsinki: WSOYpro.

Lairio M. & Penttilä M. 2007. Korkea-asteen ohjauksen kehittäminen. Teoksessa Lairio M. & Penttilä M. Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 7—13.

Lairio M. & Penttilä M. 2007. Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Lammela P., Lappalainen M., Norvanto T., Oinonen P., Piiparinen S., Siltari E. & Tuohela K. 2000. Palautteet puntarissa. Opintosuoritukset ja kirjallinen palaute. Turku: Turun yliopisto.

Lapin yliopiston hallitus. 2014. Lapin yliopiston tutkintosääntö. Rovaniemi. Saatavana www-muodossa: <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=5f298399-8ac6-41b8-b7ca-101a7404d87d> Luettu 16.5.2015

Lapin yliopiston opinto-opas. 2014. Mella (toim.) Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavissa www-muodossa: <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=25dd68e7-2a10-47c2-a7ec-9d1e1a9bcbe0> Luettu: 15.5.2015

Lappalainen M. 1997. Opetus, oppiminen ja arviointi. Turun yliopiston arviointijärjestelmän rakentaminen. Turku: Turun yliopisto.

Lindblom-Yläne S. & Nevgi A. 2002. Yliopisto ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Lindblom-Yläne S. & Nevgi A. 2009. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Lindblom-Yläne S. & Wager M. 2002. Tieteellisten opinnäytetöiden ohjaaminen. Teoksessa Lindblom-Yläne S. & Nevgi A. Yliopisto ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY. 314—325.

Lindblom-Yläne S., Levander L. & Wager M. 2002. Oppimispäiväkirjat ja –portfoliot. Teoksessa Lindblom-Yläne S. & Nevgi A. Yliopisto ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY. 326—354.

Lindblom-Yläne S., Mikkonen J., Heikkilä A., Parpala A. & Pyhältö K. 2009. Oppiminen yliopistossa. Teoksessa Lindblom-Yläne S. & Nevgi A. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY. 70—99.

Lindblom-Yläne S., Nevgi A. & Kaivola T. 2002. Opiskelu yliopistossa. Teoksessa Lindblom-Yläne S. & Nevgi A. Yliopisto ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY. 117—138.

Lindblom-Yläne, S., & Nevgi, . A. 2002. Oppimisen arviointi - laadukkaan opetuksen perusta. Teoksessa Lindblom-Yläne S & Nevgi A., Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY. 253—267.

Mella T. 2013. Opintojen ohjaus Lapin yliopistossa. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavana www-muodossa: <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=0c935a0e-54e4-4313-bbf4-9ceecd15595f> Luettu 10.5.2015

Mäkinen J. & Olkinuora E. 1999. Korkeakoulupedagogisten sovellutusten ja kehittämislinjien hahmottelua. Teoksessa Mäkinen J. & Olkinuora E. Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Turku: Turun yliopisto.

Mäkinen J. & Olkinuora E. 1999. Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Turku: Turun yliopisto.

Nevgi A. & Lindblom-Yläne S. 2002. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa Lindblom-Yläne S. & Nevgi A. Yliopisto ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY. 14—28.

Nevgi A. & Lindblom-Yläne S. 2009. Opetuksen linjakuus – suunnittelusta arviointiin. Teoksessa Lindblom-Yläne S. & Nevgi A. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY. 138—155.

Nevgi A. & Lindblom-Ylänne S. 2009. Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa Lindblom-Ylänne S. & Nevgi A. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY. 138—191.

Nevgi A. & Toom A. 2009. Yliopisto-opettajan opettajanidentiteetti. Teoksessa Lindblom-Ylänne S. & Nevgi A. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY. 412—426.

Nicol D. & Milligan C. 2006. Rethinking technology-supported assessment practices in relation to the seven principles of good feedback practice. Teoksessa Bryan C. & Clegg K. Innovative Assessment in Higher Education. New York: Routledge.

Numminen A. & Talvio M. 2009. Hyvä oppimisilmapiiri ja opiskelijan kohtaaminen. Teoksessa Lindblom-Ylänne S. & Nevgi A. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY. 123—136.

Optima käsikirja. Discendum oy. Oulu. Saatavissa www-muodossa: <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=0c3caee0-334a-411e-9c13-7bedd6d8cae0> Luettu 16.5.2015

Packard N. & Race P. 2000. Suom. Oittila L. Käytännön vinkkejä opetustyöhön. Järvenpää: Yrityssanoma.

Penttinen L. & Falck H. 2007. Mutkia opintopolulla: keskeyttämistä harkitsevien ohjaustarpeet ja haettu ohjaus. Teoksessa Lairio M. & Penttilä M. Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 37—67.

Poikela E. & Poikela S. 2008. Laatu opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. Saatavana www-muodossa: <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=ca9103c8-86c8-47e8-aece-4cbc851e324e> Luettu 10.5.2015

Poikela E. & Vuorinen H. 2008. Yliopisto-opiskelun laatu. Arivointi oppimisen ja opettamisen kehittäjänä. Teoksessa Poikela E. & Poikela S. Laatu opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 24—44.

Saatavana www-muodossa: <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=ca9103c8-86c8-47e8-aece-4cbc851e324e> Luettu 10.5.2015

Ranne J. 2006. Anna palaa! Käytännön palautetaitokirja. Helsinki: Ai-ai.

Rasila M. & Pitkonen M. 2009. Ihana, kamala palaute. Helsinki: Yrityskirjat.

Repo-Kaarento S., Levander L. & Nevgi A. 2009. Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa Lindblom-Ylänne S. & Nevgi A. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY. 100—122.

Räisänen A. & Frisk T. 1996. Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin taustaa. Teoksessa Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus. 9—26.

Sarja A. & Knubb-Manninen G. 2003. Yhteisöllisyys oppimisen tukena laatuyksiköissä. Teoksessa Knubb-Manninen G. Laadun tekijät - havaintoja yliopisto-opetuksesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Suominen R. & Nurmela S. 2011. Verkko-opettaja. Helsinki: WSOY.

Sydänmaanlakka P. 2002. Älykäs organisaatio. Tiedon osaamisen ja suorituksen johtaminen. Helsinki: Talemum.

Tiilikainen A. 2000. Uusi opiskelija ja yliopisto. Opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus.

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Valli R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 103—127.

Vehviläinen S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.

Venna M. 2005. Ei kai palautetta turhaan kerättäis –opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen Helsingin yliopistossa. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Saatavana www-muodossa:

[http://www.helsinki.fi/opetus/julkaisut/ei\\_kai\\_palautetta\\_turhaan\\_kerattaisi.pdf](http://www.helsinki.fi/opetus/julkaisut/ei_kai_palautetta_turhaan_kerattaisi.pdf)

Virtanen K. & Syrjäkari M. 2007. Tuutorointi innostaa ja kannustaa! Akateemiset opiskelutaidot –verkkokurssin (2ov) palautetta syksyn 2002 toteutuksista. Teoksessa Spets J., Virtanen K. & Syrjäkari M. ”Hyvät palautteet pitävät kursin koossa! Opiskelijoiden kokemuksia Akateemiset opiskelutaidot –verkkokurssilta. Oulu: Oulun yliopisto. 1—15.

Yliopistolaki 2009, Opetusministeriö. Naantali. Saatavana www-muodossa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558> Luettu 17.5.2015



# LIITTEET

## Liite 1. Kyselylomake

Hyvät opiskelijaystävieni

Opiskelen Lapin yliopistossa luokanopettajakoulutuksessa kasvatustieteen maisteriksi. Teen tutkintooni kuuluvan tutkimuksen korkeakouluopintojen palautteenannosta yliopisto-opiskelijoiden kokemana. Tiedämme, että opettajilta saatu palaute on monille meistä tärkeä ja se voi joko innostaa tai lannistaa opinnoissa. Tutkimukseni ohjaajana on Lapin yliopiston professori Kaarina Määttä. Tutkimuksen tarkoituksena on edistää yliopiston palautekulttuuria ja palautteenantoa. Aihe on tärkeä, mutta sitä ei voi tutkia ilman yhteistyötä teidän kanssanne!

Pyydän teitä vastaamaan allaoleviin kysymyksiini saadakseni oikeaa tietoa palautteenannosta ja voidakseni tehdä tutkimukseni. Te olette asiantuntijoita. Pyydän teitä vastaamaan kysymyksiini mahdollisimman pian ja kirjoittamaan muutenkin kokemuksistanne. Toivon saavani monipuolisia kertomuksia. Kaikki kokemukset ovat arvokkaita.

Tutkimusaineiston käsittely on luottamuksellista. Käsittelen kertomukset nimettöminä, ja kirjoitan tutkimukseni niin, ettei vastaajia voi tunnistaa.

Pyydän vastamaan seuraaviin kysymyksiin.

### Taustakysymykset

1. Sukupuoli:
2. Milloin olet aloittanut yliopisto-opinnot:
3. Koulutusohjelmasi (ei ole pakollinen):

### Kerro yliopisto-opinnoista saamastasi palautteesta

Kerro vapaasti, millaisia kokemuksia Sinulla on palautteista yliopisto-opinnoissasi?

Miten paljon olet mielestäsi saanut palautetta (paljon, riittävästi, vähän, en ollenkaan)

Millaista palaute on ollut yleisesti ottaen ja millaisiin opintoihin se on liittynyt?

Millainen palaute on auttanut Sinua opinnoissa?

Millaista on mielestäsi hyvä palaute?

Millainen palaute on hidastanut, estänyt tai vaikeuttanut opintojasi?

Miten palautteenantoa tulisi kehittää yliopistossamme?

Muita mahdollisia kommentteja ja ajatuksia koskien palautteenantoa:

Pyydän palauttamaan ajatuksenne minulle sähköpostitse tai maapostitse mahdollisimman pian, mieluiten heti paluupostissa. Annan tarvittaessa lisätietoja puhelimitse tai sähköpostitse.

Kiitän jo etukäteen suuresti avustanne, ja odotan innolla vastauksianne.

Yhteistyöterveisin,

Marianna Polvi

osoite: \*\*\*\*\*

sähköposti: [mpolvi@ulapland.fi](mailto:mpolvi@ulapland.fi)

puh: \*\*\*\*\*