

e-Erika

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia

Teksti julkaistu e-Erikan numerossa 2/2021

<https://journals.helsinki.fi/e-erika>

Oppilaat puhuvat palautteesta – kannattaisiko kuunnella?

Tässä artikkelissa selostetaan tiivistäen tutkimusta ”Palaute osana formatiivista arviointiprosessia: Vuorovaikutusta vai monologia”. Tutkimustulosten mukaan perusopetuksen viides- ja kuudesluokkalaiset olisivat halunneet enemmän etenkin positiivista palautetta. Palaute koettiin oppilaita vertailevaksi, ja sen sanallinen tai numeerinen esitystapa jakoi oppilaiden mielipiteitä. Palaute oli kohdentunut etenkin oppilaan itsesäätely- ja tehtävätaitoihin mutta paljon myös oppilaaseen henkilönä. Palauteprosessit eivät olleet vuorovaikutteisia. Oppilaille palaute oli arvioinnin synonyymi, vaikka käsitteellisesti ensin tulee arviointi ja sitten palaute. Lopuksi tuloksia tulkitaan osin uudelleen käsitteillä ’oppilaan palauteosaaminen’ ja ’ediste’.

Teksti Päivi Atjonen ja Sanna Oinas

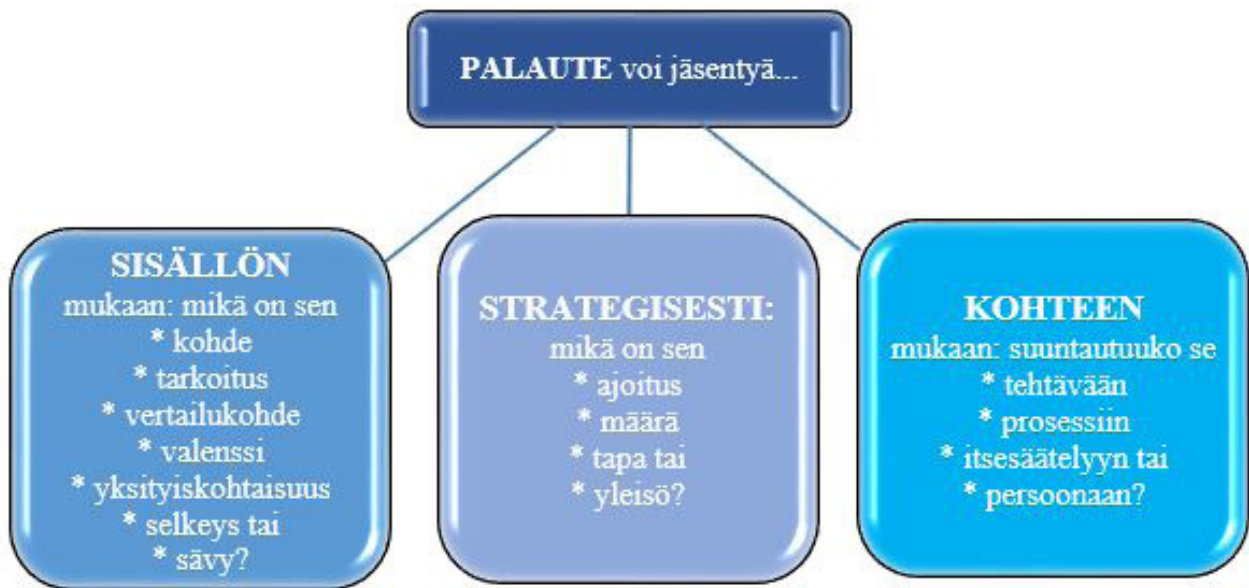
Palaute oppimisprosessien edistämässä

Tutkimuksemme rakentui teoreettisesti Blackin ja Wiliamin (2018) ohjaaman palautteeseen osana formatiivista arviointiprosessia. Oinas (2021) ja Mäenpää (2021) ovat e-Erika-lehden numerossa 1/2021 kuvanneet palautteen tärkeitä perusteita, joten niitä toistamatta kiteytämme kiinnostuksemme näin: miten palaute voi olla avuksi kognitiivisten opiskelu-oppimisprosessien edistämässä, jotta oppilaalla olisi ajantasainen tieto siitä, mitä ja miten hän jo osaa ja

mitä etenkin jatkossa kannattaa huomioida?

Kokoamme Brookhartin (2011) sekä Hattien ja Timperleyn (2007) pohjalta teoriataustamme kuvioksi 1 (seuraava sivu), jossa palautteen jäsentymistä tarkastellaan kolmesta näkökulmasta sisällön, strategisen ulottuvuuden ja kohteen mukaan.

Otamme muutaman esimerkin oheiseen kuvioon liittyen. On tärkeää miettiä strategisesti vaikkapa palautteen ajoitusta: liian myöhään tulevasta palautteesta oppilas ei hyödy tai jos se an-



Kuvio 1. Kolme näkökulmaa palautteeseen: strategia, sisältö ja kohde

netaan ryhmätyössä vain sen yhdelle jäsenelle, opiskeltavan asian yhteiskeskittely ei etene. Pedagogisesti on oleellista annostella palautteen määrää, sillä toisinaan vähemmän on enemmän sen sijaan, että opettaja kirjoittaisi punakynällä paljon korjauksia.

Sisällön osalta on harkittava esimerkiksi sitä, miten yksityiskohtaista palautetta oppilaat voivat tarvita, tai miten kommentoinnin selkeys (antamatta valmiita vastauksia) selittää palautteen vaikuttavuutta. Palautteen valenssi on ongelmallinen: se kuvaa käyttäytymisen suuntaa suhteessa ärsykeeseen, mutta typistetään virheellisesti puheeksi positiivisesta tai negatiivisesta palautteesta. Oppimisen kognitiivisessa edistämässä niin sanottu negatiivinen tai kriittinen palaute voi olla erityisen positiivista eli hyödyllistä, ja mukavalta tuntuva eli positiivinen palaute ei välttämättä johda mihinkään kyseisessä päämäärässä.

Palautteen kohteena pitäisi olla ensisijaisesti tehtävä tai itsesäätelytaitojen tukeminen, koska ne ovat opiskelun edistämisen avaimia ja auttavat oppilasta kohti tavoitetta. Oppimisprosessien tavoitteellisen suuntaamisen kannalta hyödyttömintä on minäpalaute, josta esimerkkinä on ”hyvä poika” tai ”ponnistelit kovasti”. Jos ei satu olemaan ”hyvä poika” vaan ”huono tyttö”, joka ei temperamentiltaan ole toimeen tarttuva, palautteella ei ole vastetta, koska geenejään ei voi muuttaa. Kiittelyä kaipaava saattaa olalle taputtelun toivossa tiedostamattaan valita aina helppoja tehtäviä, mikä voi johtaa alisuoriutumiseen.

Sananen tutkimusaineistosta

Tutkimusaineistomme oli perusopetuksen viides- ja kuudenluokkalaisten tuottamaa. He kertoivat palautteesta 16 pienryhmähaastattelussa (62 oppilasta kolmesta koulusta) ja kirjoittivat siitä

sähköisen kyselyn useissa avoimissa kysymyksissä (1 876 oppilasta kaikkialta Suomesta). Koostimme puheet ja kirjoitukset tekstiksi, johon kohdensimme teoriaohjaavan sisällönanalyysin kuvion 1 näkökulmien avulla. Käytämme tuloksia kuvatessamme analyysiyksiköistä ”puheenvuoro”-termiä riippumatta siitä, onko kyseessä oppilaiden kirjoitukset vai haastattelupuheenvuorot.

Palautteen strategioista oppilaiden kertomana

Oppilaat puhuivat eniten palautteen määrästä (35 % puheenvuoroista) ja kohdeyleisöstä (32 %). Kansainvälisiin tutkimuksiin verrattuna yllätyksettömästi oppilaat kaipasivat enemmän palautetta, kuin mitä he kokivat saaneensa. Opettajat ovat puolestaan suurten oppilasryhmiensä keskellä syvästi tietoisia palautteen määrällisestä tarpeesta ja harmistuneita, ettei annettua palautetta aina edes lueta, hyödyntämisestä puhumattakaan. Tässä tarvitaan näkökulman käännöstä tavalla, jota käsitteellistämme artikkelin lopussa: vaikuttava palaute on kahden vuorovaikutteinen kauppa, ei vain opettajan monologia oppilaalle.

Palaute, vaikka määrällisesti vähäisempikin, voisi koitua useamman oppilaan hyväksi, jos sitä annettaisiin oppilaspareille ja pienryhmille, ei aina yksittäisille oppilaille. Etenkin Wilma-järjestelmästä annettavasta palautteesta oppilaat olivat välillä ymmällään: miten voi hyötyä hyötyisin kommenteista, jonka kohdeyleisönä ovat huoltajat ja joihin pääsen osalliseksi vain, jos aikuiset sallivat (Oinas 2020)?

Palautteen ajoituksesta oppilailla ei ollut juurikaan kerrottavaa meille tutkijoille, mutta he pohtivat tiuhaan, miten numeerinen vai sanallinen palaute esittämisen tapana oli parempi tai huonompi. Kumpikaan ei ole itseisarvoisesti hyvä, ja oppilaita tulee totuttaa molempiin. Silti meitä voisi tutkijoina hieman neuvotuttaa kahden kysymyksen muodossa: Voiko oppimisprosesseja aidosti edistää yhdeksi numeroksi kiteytetyllä palautteella? Miten välttää sanallisen palautteen mitätöityminen, jos siihen on samanaikaisesti liitetty numero, joka voittaa oppilaiden huomion?

Palautteen sisällöistä oppilaiden kertomana

Tutkimamme oppilaat käyttivät ehtimiseen puheenvuoroja positiivisesta ja negatiivisesta (valenssi) palautteesta (105 puheenvuoroa yhteensä 346 kommentista = 30 %): hyvä palaute (ja arviointi) tarkoitti positiivista palautetta. Positiivinen palaute – kiitokset, kannustus, kehuminen, moitteista pidättäytyminen, ”haukkumisen puute” – toistui tai se ilmaistiin käänteisesti kriittisyyden välttämisenä. Opettajat tunnistavat positiivisen palautteen voiman esimerkiksi motivaation ja yhteisöllisyyden lisääjänä, mutta he tietävät tutkijoiden lailla, että rakentava kritiikki voi parantaa paitsi motivaatiota (Fong ym., 2019) niin myös kognitiivisia rakenteluprosesseja ja tehtävistä suoriutumista (Van Dijk & Kluger, 2010) menestyksekkäästi, vaikkei oppilas olisi siitä palautteen hetkellä lainkaan vakuuttunut.

Palautteen keskeisen funktion oppilaat tunnistivat terävästi ja laajasti: tavoit-

teena on oppia palautteen avulla tekemään aiempaa paremmin. He jopa käyttivät käsitettä ”kehittävä palaute” tai ”kehittävä arviointi” (Atjonen, 2021). Oppilaat puhuivat palautteen selkeydestä puolta harvemmin kuin valenssista ja jonkin verran vähemmän kuin kehittävydestä. Kiistatta opettajan pitää antaa palaute niin selkeästi, kuin hän suinkin osaa oppilaan kehitystaso huomioiden, koska hämärä kommentointi ei palvele ketään; toki valmiiden vastauksien antamisesta pitää osata taitavasti pidättäytyä.

Palautteen avulla tai sen seurauksena tapahtuvasta vertailemisesta oppilaat puhuivat ja kirjoittivat (55/346, 16 %) melkein yhtä paljon kuin selkeydestä. He kokivat tulleen vertailluiksi toisiinsa eivät aiempaan suoriutumiseensa, saati oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. Toimitaanko kouluissa vastoin arviointiohjeita (Opetushallitus, 2020), vai otaksuvatko oppilaat paremman tiedon puutteessa, että palautteen kuuluu rakentaa osaamisjärjestyksiä esimerkiksi kiltteyden perusteella tai jatko-opintopaikkojen jakamiseksi? Onko kyse käsitteellisestä epäselvyydestä, koska oppilaat puhuivat palautteesta silloin, kun oli kysytty arvioinnista, ja arvioinnista, kun tiedusteltiin palautetta? Palautteen tehtävä arvioinnissa olisi läpinäkyvämpi, jos palauteprosessi olisi vuorovaikutteinen.

Palautteen kohteista oppilaiden kertomana

Kuviossa 1 palautteen kohde on sisällön osana (myös Brookhart, 2011), mutta se voidaan nostaa myös omaksi näkökulmakseen, jota erittelimme Hattien ja

Timperleyn (2007) nelijaon avulla. Puolet oppilaiden palautepuheesta käsitteli itsesäätelytaitoja (47 % puheenvuoroista) ja vähiten prosessin ohjaamiseen (7 %) liittyviä kysymyksiä. Itsesäätelyä koskevat puheenvuorot sisälsivät muun muassa pohdintaa itsearvioinnista, palautteen käyttämisestä, avun hakemisesta oppimisen solmukohdissa sekä onnistumisen ja epäonnistumisen syistä. Ne ovat formatiivisen arvioinnin ja sen osana palautteen kannalta keskeisiä mentaalaisia prosesseja.

Toiseksi eniten (29 %) oppilaat miettivät itseensä henkilönä kohdentuvaa palautetta. Esimerkiksi Wilma-merkinnät tuntuivat oppilaiden mielestä toisinaan jopa ”tuomitsevilta”, koska niihin ei ollut mahdollista saada omaa kantaansa kuuluviin; ne tuntuivat lopullisilta arvioilta, mihin voisi yltää. Palaute ei ollut aina kohdistunut oppiaineessa suoriutumiseen vaan esimerkiksi käyttäytymiseen – tai ainakin se oli jäänyt oppilaiden mieleen selvimmin. Yhtä oppilasta lainataksemme mieleen oli pujahtanut ajatus, että ”teen aina kaiken väärinpäin”. Toki myönteistä minäpalautetta oli saatu niin, että siitä oli voinut kertoa ylpeänä vanhemmille.

Tutkijoiden jälkiviisautta

Artikkelia kirjoittaessamme emme vielä osanneet riittävästi käsitteellistää aiheitamme tutkimuskirjallisuudella, joka käsittelee oppilaiden palauteosaimista (engl., student feedback literacy) ja toimijuutta (agency). Tutkijat (esim. Nieminen ym., 2021; Ketonen, 2021) käsittelevät monipuolisesti, miten oppilaita on kasvatettava tunnistamaan omia oppimisen vahvuuksiaan ja kehit-

tämisen solmukohtiaan; molemmissa omalla halulla ja kyvyllä ottaa palautteesta aktiivisesti ”koppia” on suuri merkitys.

Kun oppilas tekee itsearviointia ja vertaisarviointia, eli antaa itselle ja toisille palautetta ja saa vastalahjaksi kommentteja, hän voi päästä ajattelussaan pidemmälle kuin vain odottamalla, mitä opettaja sanoo. Tällöin niin opettajan kuin vertaisarvioinnissa oppilaidenkin on pidettävä keskiössä ajatus, että kommentteja vaihdetaan oppimisen avuksi – ei osaamisen tason määrittelemiseksi, numeroarvosanan antamiseksi tai tekemisen kontrolloimiseksi.

Alkuperäisessä artikkelissamme sivuutettiin myös ajatus edisteestä. Palaute tarkoittaa englannin kielessä kirjaimellisesti taaksepäin syöttämistä (*feedback*). Oppimisprosessia eteenpäin vievää ohjausta ja kommentointia kutsumme edisteeksi (*feedforward*): kun palaute-sana perustuu palata-verbiin, ediste-sana perustuu ajatukseen etenemisestä. Jotapahtuneeseen kohdentuvaa kommentoimista toki tarvitaan, mutta

se soveltuu summatiiviseen arviointiin. Ediste tekee oppilaan aktiivisen roolin tarpeellisuuden näkyvämmäksi.

Formatiivisen arviointiprosessin osana kommentoinnin tulee katsoa eteenpäin, ja siksi palautteen sijasta on viisaampi puhua edisteestä. Kannattaa siis miettiä, millainen puhunta kantaa tulevien oppimistehtävien tekemisessä ja niissä mahdollisesti ilmenevien kompastuskohtien kiertämisessä. On turha varsinkaan huomautella siitä, mille ei enää ole mitään tehtävissä – eikä ainakaan siten, ettei oppilaille sanoiteta konkreettisesti, miten tähänastiset virheet voivat olla jatkossa voittoja.

Kaikki oppilaat eivät ilman muuta ymmärrä, mitä tekemistä heidän kuulemillaan kommentteilla on oppimisen kanssa ja mitä pitäisi hoksata seuraavaksi tehdä. Heiltä siis puuttuu palauteosaamista. Kun tutkimuksemme antoi äänen oppilaille, voimme ehkä myös peräänkuuluttaa opettajan palauteosaamista. Oppilaiden puhumasta palautetodellisuudesta on pedagogisesti paljon opiksi otettavaa.

Edellä oleva teksti perustuu artikkeliin

Atjonen, P., Oinas, S. & Ahtiainen, R. (2021). Palaute osana formatiivista arviointiprosessia: Vuorovaikutusta vai monologia? *Kasvatus*, 52(1), 37–50. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/107963>

Lähteet

Atjonen, P. (2021). *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. 2. p. Kirjokansi.

Black, P. & William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>

Brookhart, S. (2011). Teacher feedback in formative classroom assessment. Teoksessa C. F. Webber & J. L. Lupart (toim.), *Leading student assessment. Studies in Educational Leadership*, vol. 15 (s. 225–240). Springer.

Fong, C., Patall, E., Vasquez, A. & Stautberg, S. (2019). A meta-analysis of negative feedback on intrinsic motivation. *Educational Psychology Review*, 31, 121–162. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9446-6>

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Ketonen, L. (2021). *Exploring interconnections between student peer assessment, feedback literacy and agency*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. JYU Dissertations 379. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/75264>

Nieminen, J., Tai, J., Boud, D. & Henderson, M. (2021). Student agency in feedback: beyond the individual. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1887080>

Oinas, S. (2020). *Technology-enhanced feedback: Teachers' practices, pupils' perceptions and their relations to learning and academic well-being*. University of Helsinki. Faculty of Educational Sciences. Helsinki Studies in Education 99. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/321373>

Opetushallitus. (2020). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset*. Haettu 10.9.2021. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointiluku-6-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi>

Van Dijk, D. & Kluger, A. (2010). Task type as a moderator of positive/negative feedback effects on motivation and performance: a regulatory focus perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 1084–1105. <https://doi.org/10.1002/job.725>

Kirjoittajat



Päivi Atjonen
professori,
filosofinen tiedekunta,
Itä-Suomen yliopisto
paivi.atjonen@uef.fi



FT Sanna Oinas
tutkijatohtori
Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA
Tampereen yliopisto
sanna.oinas@helsinki.fi, sanna.oinas@tuni.fi

Kirjoittajan kuva: Varpu Heiskanen.