



Opettajan oppitunnilla antama palaute

Opettajan antama palaute liittyy vahvasti hänen käyttämäänsä arviointityyliin. Arviointityylit jaetaan yleisesti määriteltynä summatiiviseksi ja formatiiviseksi. Summatiivinen arviointityyli tarkoittaa päättöarviointia, joka annetaan oppilaille suoritettun tehtävän, kokeen tai opetusjakson lopuksi. Formattiivinen arviointityyli tarkoittaa jatkuvaa arviointia, jossa oppilaalle annetaan palautetta kaikesta tämän toiminnasta niin tehtävän, kokeen kuin opetusjakson aikana.

Jatkuvaa eli formatiivista palautetta käsittelevien kotimaisten ja kansainvälisten tutkimusten mukaan oppilaat saavat vähän suullista myönteistä ja oppimista tukevaa palautetta oppitunneilla. Opettajien oppitunneilla antama myönteinen palaute koostuu pääosin suuntaamattomista tai rutiininomaisista sanallisista palautteista (esim. Hyvä! OK! Kyllä!) tai oheisviesteistä (esim. nyökkäys, hymy). Suuntaamattomalla palautteella tarkoitetaan kehuja, jotka eivät selkeästi viittaa tarkoitukseen (Mikä on positiivisen palautteen kohde?) tai sen vastaanottajaan (Kenelle positiivinen palaute on suunnattu?). Nämä ilmaukset (esim. Hyvä!) voivat olla positiivisen palautteen sijaan siirtymiä seuraavaan asiaan tai aiheeseen tai pelkästään oppilaan vastauksen hyväksymisen ilmauksia. Suuntaamaton palaute ei edistä oppilaiden oppimista tehokkaasti.

Millaista on oppimista tukeva palaute?

Tehokkailla palautteen muodoilla tarkoitetaan sellaista oppimista tukevaa ja edistävää palautetta, joka antaa oppilaalle tietoa siitä, mitkä hänen tavoitteensa ovat, mitä hän tehtävä saavuttaakseen tavoitteensa ja/tai mitä hänen on tehtävä parantaakseen suoritustaan. Englanninkieliset termit "feedback" ja "feed-forward" kertovat opettajan tarjoaman tiedon

suuntaavan oppilaiden ajattelua joko taakse- tai eteenpäin. Ensimmäinen tarkoittaa sitä, palautteenannossa keskitytään vain oppilaan tekemään suoritukseen ja jälkimmäisessä oppilaalle tarjotaan myös keinoja, joiden avulla hän kykenee parantamaan omaa suoritustaan tulevaisuudessa.

Formatiivinen kahdensuuntainen palaute on tärkeä osa jatkuvaa arviointia, koska se antaa sekä opettajalle että oppilaalle tietoa oppilaan oppimisen edistymisestä. Opettajan palautteelliset väliintulot vahvistavat oppilaiden oppimista. Palautteellisessa väliintulossa opettaja kannustaa ja tukee oppilasta kohti itseohjautuvuutta ja oman oppimisensa hallintaa. *Oppimista tukeva palaute* määritellään tiedoksi, joka kertoo oppilaalle jo työskentelyn aikana, onko hänen suorituksensa onnistunut ja/tai miten laadukkaasti suoritus on tehty. *Kehittävä palaute* taas on määritelty tiedoksi, jolla pyritään kehittämään oppilaan oppimista. Kehittyminen tapahtuu, kun oppilaan ajattelua tai käyttäytymistä muokataan. Palautteen merkitys oppilaan oppimiselle on suuri, koska kehittääkseen omia suorituksiaan, oppilaan on oltava perillä omasta edistymisestään ja osaamisestaan. Palautteen on todettu olevan yksi kaikkein tärkeimmistä oppilaan oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Se voi lisätä oppilaan yrittämistä, motivaatiota tai sitoutuneisuutta koulutyöskentelyyn, sekä kehittää oppilaan kykyä etsiä vihjeitä tai menetelmiä, jotka johtavat tehtävän ymmärtämiseen. Opettajan käyttäessä oikeanlaista palautemallia, oppilaat oppivat muodostamaan itselleen uusia tavoitteita ja toimintasuunnitelmia asettamiensa tavoitteiden saavuttamiseksi.

Opettaja voi kohdistaa oppilaalle antamansa palautteen moneen eri kohtaan oppilaan toiminnassa. Palautteen voi suunnata joko

- a) valmiiseen työhön tai tehtävään,
- b) työn tai tehtävän suoritukseen prosessina,
- c) oppilaan itseohjautuvuuteen tai
- d) oppilaaseen itseensä.

Valmiiseen työhön tai tehtävään kohdistuvaa palautetta käytetään kaikkein yleisimmin, ja se luokitellaan yleensä **korjaavaksi palautteeksi**. Prosessiin kohdistuva palaute keskittyy niihin tekoihin ja ajatuksiin, jotka oppilaan täytyy tehdä, jotta hänen suorituksensa olisi oikein. Itseohjautuvuuteen kohdistuva palaute sisältää myös vaikutuksia oppilaan sitoutumiseen,

tehtävänhallintaan ja itseluottamukseen. Se koskee oppilaan tapoja hallita, ohjata ja säädellä toimintojaan tavoitteisiinsa pääsemiseksi.

Henkilöön kohdistuva palaute sisältää yleensä hyvin vähän tehtävään liittyvää tietoa, ja se on harvoin yhdistetty oppimistavoitteisiin, itseohjautuvuuteen tai tehtävän ymmärtämiseen. Suoraan oppilaaseen kohdistettua kehua ei voi pitää tehokkaana, koska se ei anna palautteen vastaanottajalle tietoa hänen edistymisestään, ja ohjaa usein huomion kokonaan pois itse tehtävästä. Sen sijaan kehun kohdistuessa annetun tehtävän suorittamiseen, oppilaan itsesäätelyyn, tehtävään sitoutumiseen tai tehtävän suorittamiseen prosessina, voidaan palautteen nähdä olevan suoritusta vahvistavaa ja tukevaa toimintaa.

Opettajan oppilaalle antama palaute ei kohdistu aina pelkästään oppilaiden koulutehtävissä suoriutumiseen, vaan palautteen avulla voidaan myös ohjata oppilaiden käyttäytymistä. Opettajan kohdistuessa korjaavan palautteensa oppilailleen myönteisellä tavalla, hän saa luotua itsensä ja oppilaidensa välille myönteisen vuorovaikutussuhteen. Opettaja voi vahvistaa oppilaan toimintaa myös tarjoamalla hänelle vaihtoehtoisia käyttäytymistapoja, jonka seurauksena oppilaat voivat oppia uusia tapoja käyttäytyä. Edellä mainittu tekee luokassa vallitsevasta ilmapiiristä myönteisempää.

Oppimista tukevan palautteen muoto ja kohdistuminen

Palaute voidaan jakaa sen sisältämän tiedon perusteella **vahvistavaksi tai tarkaksi palautteeksi**. Vahvistava palaute kertoo oppilaalle vain sen, oliko hänen suorituksensa oikein vai väärin, kun taas tarkan palautteen avulla voidaan keskittyä itse suoritukseen. Kun palaute on yksityiskohtaisempaa, se voi a) lisätä oppilaan tietoa hänen suorituksensa aiheesta, b) auttaa häntä tarkastelemaan tiettyjä virheitä tarkemmin, c) tarjota esimerkkejä vaihtoehtoisista ratkaisuista tai d) opastaa oppilasta parempaan suoritukseen.

Palaute voidaan eritellä sen sisältämän tiedon lisäksi myös **sävyn** mukaan. Sävyllä tarkoitetaan, että palaute voi olla muodoltaan joko **myönteistä tai kielteistä**. Myönteinen palaute vahvistaa oppilaan toimintaa, ja kielteinen palaute korjaa sitä. Tutkimusten mukaan suoritukseen kohdistunut, jyrkkä ja kielteinen palaute luo luokahuoneeseen vaativan

ilmapiirin, joka taas vaikuttaa kielteisesti yksittäisten oppilaiden suorituksiin. Sekä myönteisen että kielteisen palautteen on kuitenkin todettu kehittävän oppilaiden suoriutumista. Kun myönteinen palaute vahvistaa oppilaan käsitystä hänen käyttämästään toimintatavasta, kielteinen palaute ohjaa häntä etsimään uusia, parempia toimintatapoja. Mikäli opettaja joutuu antamaan kielteistä palautetta, on sen johdettava myönteisiin korjausehdotuksiin, eli palautteen on oltava tuomitsevan sijaan kuvailevaa.

Haasteita

Tutkimusten mukaan **arvostelevaan ja kilpailulliseen arviointiin** perustuva palautteenanto heikentää varsinkin koulutöistään heikosti suoriutuvien oppilaiden suhtautumista koulutyöskentelyyn, koska se suosii vain egoon ja suoriutumiseen suuntaavia toimintamalleja. Tämän lisäksi on todettu, että henkilön kohdistuva palaute voi ohjata oppilaan huomion pois kehittymistä varten annetusta tiedosta ja luoda luokkaan kilpailullisen oppimiskulttuurin. Suoritusta korostava tavoitesuuntautuneisuus saa oppilaat uskomaan, että menestys johtuu yksilön synnynnäisistä ominaisuuksista. Tavoitesuuntautuneisuudella tarkoitetaan oppilaan uskomusta siitä, ovatko ihmisen tiedot ja taidot muokattavissa vai ovatko ne synnynnäisiä ja muuttumattomia asioita. Kun oppilaan huomio on suorituksen tai henkilön sijaan toiminnossa, hän ymmärtää, että toimintaa muuttamalla myös lopputulosta voi muuttaa.

Liian suuri määrä annettua palautetta voi johtaa tilanteeseen, jossa oppilaat hakevat opettajan hyväksyntää jokaiseen tekoonsa ja suoritukseensa. Oppilaiden tarvetta kierrättää työnsä aina opettajan kautta saadakseen siitä kehuja voidaan kuitenkin vähentää tai jopa lopettaa, jos oppilaat pystyvät kehittämään omaa käsitystään vaadittavasta laadusta. Tämä edellyttää sitä, että myös oppilaat saavat itse riittävästi arviointikokemuksia. Opettajan antaman palautteen tulee tukea oppilaita itseohjautuvuuteen, jolloin oppilaasta tulee vähemmän riippuvaisempi opettajasta. Tämä vaatii kuitenkin, että opettajan antama palaute sisältää tarkkaa tietoa oppilaan edistymisestä.

Palaute voidaan jaotella myös joko **tehtävätasoiseksi tai yhteenvetopalautteeksi**, joka kertoo, annetaanko palaute oppilaalle joko suorituksen aikana, vai sen päätteeksi. Jos opettajan tarjoama palaute on pelkästään summatiivista, oppilas vastaanottaa palautteensa

vasta uuden asian käsittelyn lopussa, eikä hän enää pysty muuttamaan toimintaansa opiskelun aikana. Oppilaan saama tieto omasta suoriutumisestaan on yleensä tällöin passiivista, eikä se johda enää oppimiseen.

Palautteenannon kehittäminen

Palaute on tehokkainta, kun se

- a) tekee vaadittuun suoritukseen tarvittavat kriteerit läpinäkyviksi oppilaille,
- b) kohdistaa oppilaan huomion pois hänestä itsestään ja suuntaa huomion hänen työskentelynsä etenemiseen ja itsesäätelyyn,
- c) antaa oppilaille työkaluja ja innostusta määrittää tavoitteitansa itse, sekä
- d) on jokaiselle oppilalle oman tasonsa mukaista.

Näiden lisäksi myös luokassa vallitsevan ilmapiirin tulisi olla virheitä sallivaa, jotta oppilaat osaisivat keskittyä palautteen sisältämään tietoon. Tässä vaiheessa on kuitenkin tärkeää muistuttaa, että myös perinteisellä summatiivisella palautteella on oma merkityksensä oppilaiden oppimisen tukemisessa. Arvioivien ja kuvailevien palautteenantotyylien järkevän yhdistelyn on todettu saavan aikaan kaikkein voimakkaimman tuen oppilaiden oppimiselle.

Opettaja ja oppilas eivät ole tasavertaisessa vuorovaikutusasemassa, mikä opettajan tulee aina tiedostaa omassa toiminnassaan, koska opettajan palautteella on oppilaan ajatteluun erittäin suuri vaikutus. Opettajan on käytettävä opetuksessaan vuoropuhelua, jossa hän antaa oppilailleen mahdollisuuksia esittää omia tietämyksiä, jotta hän on perillä oppilaidensa todellisesta osaamisen tasosta ja ajattelusta. Jos opettaja ei ole oppilaidensa kanssa riittävän vuorovaikuteinen, hän ei myöskään pysty antamaan palautetta, joka vie oppilaan osaamista eteenpäin. Kyse voi olla myös opettajien omista käsityksistä, jotka koskevat palautteen merkitystä heidän työssään.

Opettajana on tärkeää tiedostaa, ettei ole olemassa yhtä ainoaa keinoa motivoitua tai kokea kyvykkyyttä, vaan jokainen oppilas kokee saamansa palautteen omasta näkökulmasta. Jos opettaja olettaa tiedon olevan siirrettävää ja opittavaa, ja oppilaiden ymmärtävän opetetut

asiat myöhemmin, ei jatkuvasta arvioinnista ole hänelle hyötyä. Opettajan on myös itse uskottava, että jokainen oppilas voi oppia, kunhan vain saa siihen tarvitsemaansa tukea. Opettajan oletukset vaikuttavat hänen palautteenantoonsa, koska se määrittää, käyttäkö opettaja palautetta toiminnan korjaamiseksi vai tiedon lisäämiseksi. Aikaisemmat tutkimukset ovat antaneet viitteitä siitä, että opettajien antaman palautteen laatu on alhaista siksi, että opettajat eivät koe heidän antamallaan palautteella olevan suurta merkitystä oppilaiden opiskelun ja koulumenestyksen kannalta.

Kysymyksiä ja tehtäviä oman toiminnan kehittämiseksi:

1. Muistele, mikä palaute sinulle on jäänyt mieleen kouluvuosiltasi? Oliko se myönteinen vai kielteinen?
2. Mikä merkitys palautteella on oppilaan oppimiselle sinun mielestäsi?
3. Kun kysyt oppitunnilla kysymyksen, johon oppilas vastaa väärin, miten reagoit? Annatko oppilaan selittää omaa ajatteluaan vai ohitatko väärän vastauksen?
4. **Tarkkailutehtävä:** Kiinnitä tietoista huomiota siihen, kuinka paljon positiivista palautetta annat ryhmälle ja yksittäisille oppilaille yhden oppitunnin aikana? Suuntautuuko se tasapuolisesti kaikille?
5. Ota tavoitteeksi, että annat myönteistä palautetta/kehut kouluviikon aikana jokaisen oppilaan työskentelystä jotain tiettyä asiaa, kuten ahkeruutta, tarkkuutta tai sitä, että annettu tehtävä on suoritettu hyvin. Miten onnistuit? Oliko myönteisellä palautteella vaikutusta oppilaiden toimintaan? Kasvoiko oppilaiden sitoutuminen omaan työskentelyyn?

LÄHTEET:

Black, P. & Wiliam, D. (1998a). *Assessment and Classroom Learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5 (1): 7–74. Luettu: 29.9.2018. Saatavilla: http://wiki.biologyscholars.org/@api/deki/files/1278/%3Dblack_p_et al_1998b%5B1%5D.pdf

Black, P. & Wiliam, D. (1998b). *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*. *Phi Delta Kappan* 80 (2): 139–148. Luettu: 2.10.2018. Saatavilla:

<http://web.a.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=cbe5bac3-5f0d-4da5-aa27-3dde4f98c4a8%40sdc-v-sess-mgr04&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZSdzY29wZT1zaXRI#AN=1155806&db=a9h>

Black, P. & Wiliam, D. (2009). *Developing the Theory of Formative Assessment*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability 21 (1): 5–31. Luettu: 3.11.2018. Saatavilla: https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/9119063/Black2009_Developing_the_theory_of_formative_assessment.pdf

Brookhart, S. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students?* Alexandria: ASCD.

Butler, R. (1987). *Task-Involving and Ego-Involving Properties of Evaluation: Effects of Different Feedback Conditions on Motivational Perceptions, Interest, and Performance*. Journal of Educational Psychology 1987, 79, (4): 474–482. Luettu: 2.11.2018. Saatavilla: <https://mrbartonmaths.com/resourcesnew/8.%20Research/Marking%20and%20Feedback/Task-Involving%20and%20Ego-Involving%20Properties%20of%20Evaluation.pdf>

Butler, R. (1988). *Enhancing and undermining intrinsic motivation; the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance*. British Journal of Educational Psychology, 58: 1-14. Luettu: 2.11.2018. Saatavilla: <http://www.mauricevanwerkhooven.nl/wp-content/uploads/2015/09/Cijfers-belemmeren-diepgang-in-leren.-Ruth-Butler-Engelstalig.pdf>

Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A., Al-Hendawi, M. & Vo, A. (2009). *Creating a positive classroom atmosphere: Teachers' use of effective praise and feedback*. Beyond Behavior, 18(2): 18-26. Luettu: 18.2.2019. Saatavilla: <http://web.b.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=5f72db52-40bb-4e74-9200-4460ffb38206%40sessionmgr101>

Engelsen, K. S. & Smith, K. (2010). *Is 'Excellent' Good Enough?* Educational Inquiry 1 (4): 415–431. Luettu: 22.11.2018. Saatavilla: <https://www-tandfonline-com.libproxy.helsinki.fi/doi/abs/10.3402/edui.v1i4.21954>

Gamlem, S. M. (2015). *Feedback to support learning: changes in teachers' practice and beliefs*. Teacher Development, Vol. 19, (4): 461–482. Luettu: 15.9.2018. Saatavilla: <https://www-tandfonline-com.libproxy.helsinki.fi/doi/full/10.1080/13664530.2015.1060254>

Hattie, J. & Gan, M. (2011). *Instruction Based on Feedback*. Teoksessa: Handbook of Research on Learning and Instruction, (toim.) Mayer, R. E. & Alexander, P. A. New York: Routledge. 249–271.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research 77 (1): 81–112. Luettu: 22.9.2018. Saatavilla: <http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20internacionais/The%20Power%20of%20Feedback%20Hattie%20Timperley2007%2077%201%2081%20112.pdf>

Hogarth, R.M., Gibbs, B.J., McKenzie, C.R.M. & Marquis, M.A. (1991). *Learning from feedback: Exactingness and incentives*. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 17: 734–752. Luettu: 7.1.2019. Saatavilla: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0278-7393.17.4.734>

Kulhavy, R. W. & Stock, W. (1989). *Feedback in written instruction: The place of response certainty*. *Educational Psychology Review*, 1(4): 279–308. Luettu: 6.10.2018. Saatavilla: <https://link-springer-com.libproxy.helsinki.fi/article/10.1007%2FBF01320096>

Moreno, R. (2004). *Decreasing Cognitive Load for Novice Students: Effects of Explanatory versus Corrective Feedback in Discovery-Based Multimedia*. *Instructional Science* 32: 99–113. Luettu: 22.11.2018. Saatavilla: <https://link-springer-com.libproxy.helsinki.fi/article/10.1023%2FB%3ATRUC.0000021811.66966.1d>

POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Roukkula, S. (2018). *Kehut opettajan puheessa 6. luokan oppitunneilla*. Pro-gradututkielma. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta.

Sadler, R. (1989). *Formative Assessment and the Design of Instructional Systems*. *Instructional Science*, 18 (2): 119–144. Luettu: 27.9.2018. Saatavilla: <http://pdf.truni.sk/e-ucebnice/iktv/data/media/iktvv/Symposium LTML Royce%20Sadler BFormative Assessment and the design of instructional systems.pdf>

Shute, V. J. (2008). *Focus on Formative Feedback*. *Review of Educational Research*, 78 (1): 153–189. Luettu: 24.9.2018. Saatavilla: <https://journals-sagepub-com.libproxy.helsinki.fi/doi/10.3102/0034654307313795>

Smith, K. (2011). *Professional Development of Teachers – A Prerequisite for AfL to Be Successfully Implemented in the Classroom*. *Studies in Educational Evaluation* 37: 55–61. Luettu: 15.12.2018. Saatavilla: <https://www-sciencedirect-com.libproxy.helsinki.fi/science/article/pii/S0191491X11000186?via%3Dihub>

Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). *Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology*. *British Educational Research Journal*, 22(4): 389–404. Luettu: 15.1.2019. Saatavilla: <https://onlinelibrary-wiley-com.libproxy.helsinki.fi/doi/abs/10.1080/0141192960220402>

Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J. & Simons, R. J. (2012). *Types and Frequencies of Feedback Interventions in Classroom Interaction in Secondary Education*. *Teaching and Teacher Education* (2012): 1107–1115. Luettu: 17.1.2019. Saatavilla: <https://www-sciencedirect-com.libproxy.helsinki.fi/science/article/pii/S0742051X12001023?via%3Dihub>