

Laura Ketonen
Projektitutkija
Opettajankoulutuslaitos
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
Jyväskylän yliopisto

PALAUTE

Palautteen voidaan määritellä olevan tietoa omasta ymmärryksestä tai suorituksesta ja sitä voi tarjota esimerkiksi opettaja, kaveri, oppimateriaali tai oma kokemus (Hattie & Timperley, 2007). Palaute on yksi oppimiseen voimakkaimmin vaikuttavista tekijöistä ja sen vaikutus voi olla positiivinen tai negatiivinen (Hattie & Timperley, 2007). Palautteen vaikuttavuuden eroja selittävät esimerkiksi sen laatu, sävy ja ajoitus.

Palautetta voidaan tarkastella myös vastaanottajan näkökulmasta. Voidaan ajatella, että palaute on oppijan prosessi, jossa tämä pyrkii ymmärtämään ja hyödyntämään eri lähteistä saamaansa informaatiota (Carless & Boud, 2018). Opettaja voi lisätä palautteen vaikuttavuutta sekä kehittämällä antamansa palautteen laatua että ohjaamalla oppijoita etsimään ja hyödyntämään palautetta.

Hyvän palautteen ominaisuuksia

Gibbsin ja Simpsonin (2005) mukaan hyvä palaute on oikea-aikaista. Tällainen palaute tulee sellaisessa vaiheessa, jossa se voi vielä edistää asian oppimista tai tehtävän suorittamista. Palaute on tehokkainta, kun sitä saa riittävän usein ja sopivina annoksina. Palautteen tulee olla konkreettista, jotta oppija pystyy sitä tehokkaasti hyödyntämään.

Palautteen tulisi vastata kolmeen kysymykseen: Mitä oppijan on tarkoitus oppia, mitä hän on jo oppinut ja miten hän voi edistää omaa oppimistaan tai parantaa suoriutumistaan (Hattie & Timperley, 2007). Pelkkä kommentti siitä, että vastaus tai tehtävä on oikein tai väärin, saattaa turhauttaa oppijaa. Korjaavan palautteen on hyvä rohkaista oppijaa sanallistamaan ajatusprosessiaan, auttaa häntä pohtimaan asiaa syvällisemmin tai sisältää vihje tai kysymys, joka ohjaa oikeaan suuntaan.

Oppijoiden tai opettajan ja oppijoiden välinen dialogi on myös palautetta. Erityisesti uutta asiaa opiskeltaessa on tärkeä antaa tilaa oppijoiden ajatuksille. Dialogisessa vuorovaikutuksessa oppijoita kannustetaan tuomaan esille ajatuksiaan. Vuorovaikutus muodostuu silloin palauteketjuista, joissa opettajan palaute on rohkaisevaa ja oppijoiden ajattelua ja ymmärrystä edistävää (Scott ym., 2006). Parhaimmillaan syntyy avointa, vastavuoroista keskustelua, jolla luodaan yhteistä ymmärrystä.

Palautteen kohdentaminen

Palautteen voidaan ajatella kohdistuvan neljään eri asiaan (Hattie & Timperley, 2007): tehtävään, opiskeluprosessiin, oppijan itsesäätelyyn tai oppijan persoonaan.

Pääosa opettajien antamasta palautteesta kohdistuu tehtävään: *”Tuo on oikein”, ”Kaksi potenssiin kolme ei ole kuusi”* tai *”Jatka kertomusta vielä vähän”*. Tehtävään kohdistuva palaute auttaa oppijaa parantamaan suoritustaan, mutta se on harvoin yleistettävissä erilaisiin tehtäviin.

Tehtävänratkaisu- tai oppimisprosessiin kohdistuva palaute keskittyy tehtävän taustalla oleviin tekijöihin, esimerkiksi virheiden tarkistamiseen, tehtävien ratkaisutapoihin ja yleisiin periaatteisiin, kuten *”Oppikirjasta löytyy esimerkkilaskuja, joista voit katsoa mallia perustehtäviin”*. Prosessiin kohdistuva palaute johtaa syvälliseen oppimiseen ja voi myöhemmin auttaa myös muissa tehtävissä.

Oppijan itsesäätelyyn kohdistuva palaute johtaa niin ikään syvällisempään oppimiseen. Se kohdistuu oppijan sitoutumiseen, kontrolliin sekä itseluottamukseen ja auttaa oppijaa havainnoimaan ja säätelemään tavoitteittensa saavuttamista. *”Huomaatko, miten meinasit heti alussa luovuttaa, mutta onnistuit, kun yritit vielä hetken.”*

Sen sijaan oppijan persoonaan kohdistuva palaute, esimerkiksi *”Olet hieno oppilas”* tai *”Sinä luovutat nopeasti”* on oppimiselle haitallinen palautelaji. Mikäli tällaista palautetta antaa muuten tehokkaan palautteen yhteydessä, senkin vaikutus vähenee.

Kaikkein tehokkainta palaute on, jos se lähtee tehtävän tasolta, mutta siirtyy palautteeseen prosessista ja edelleen oppijan itsesäätelyyn. *”Kaksi potenssiin kolme ei ole kuusi. Muistatko että kappaleen alussa on tiivistettynä uudet asiat ja mallilaskuja joista voit etsiä apua. Kokeillaanko ensi kerralla sellaista, että etsit ensin itse kirjasta apua ja pyydät apua vasta sitten, jos tarvitset.”*

Palautteen vastaanottaminen

Palautteen tehokkuus ei riipu vain palautteen laadusta vaan myös sen vastaanottajasta. Sama palaute voi oppijoissa aiheuttaa erilaisen reaktion (William 2012). Esimerkiksi tieto siitä, että tehtävä on erityisen hyvin tehty, voi saada oppijan nostamaan tavoitteitaan tai tulemaan siihen johtopäätökseen, että vähempikin olisi riittänyt.

Palautetaidoilla tarkoitetaan palautteen vastaanottamiseen ja hyödyntämiseen liittyviä taitoja ja käsityksiä. Palautetaitoihin kuuluu palautteen arvostaminen eri muodoissaan, palautteen arvioiminen, tunteiden säätely sekä erilaiset strategiat hyödyntää palautetta (Carless & Boud, 2018). Oppijan palautetaidot vaikuttavat siihen, miten hän pystyy hyödyntämään saamaansa palautetta. Oppijoiden palautetaitoja voi kehittää keskustelemalla esimerkiksi palautteen merkityksestä, hyvän palautteen ominaisuuksista, palautteen saamiseen liittyvistä tunteista ja erilaisista tavoista käyttää palautetta. Vertaisarviointi on yksi hyvä väline näiden asioiden esille ottamiseen ja harjoitteluun (Ketonen ym., 2020).

Tarve opettajan palautteelle vaihtelee oppijoittain. Oppijat, joilla on haasteita itseohjautuvuudessa tai sinnikkyudessa, ovat riippuvaisempia ulkoisesta palautteesta, kun taas oppilaat, joilla on hyvät itsesäätelytaidot, pystyvät itsekkin arvioimaan itseään ja säätelemään omaa toimintaansa (Hattie & Timperley, 2007). Itseohjautuvuuden kasvattaminen edistää pitkällä tähtäimellä oppijan tavoitteiden saavuttamista, sillä se vähentää ulkoisten tekijöiden, kuten opettajalta saadun palautteen merkitystä hänen opiskelussaan.

Se, miten oppija tulkitsee onnistumisiaan tai epäonnistumisiaan, vaikuttaa hänen suhtautumiseensa palautteeseen. Mikäli oppija syyttää epäonnistumisistaan ulkoisia asioita, esimerkiksi sitä, että opettaja ei osaa opettaa tai että koe oli liian vaikea, palautteella tuskin on vaikutusta, sillä hän ei koe voivansa vaikuttaa näihin asioihin (Dohrn & Bryan, 1994). Mikäli oppija tulkitsee epäonnistumisensa johtuvan omista pysyvistä ominaisuuksistaan (esim. *meidän suvussa kellään ei ole matikkapäätä*), hän ei samoista syistä motivoitu muuttamaan omaa toimintaansa. Palautteen vaikutusta selittää siis myös oppijan käsitys omista taidoistaan ja osaamisestaan. Mikäli oppija uskoo taidokkuuden olevan lähtökohtaisesti pysyvä ominaisuus, hän ei näe mahdollisuutta muuttaa toimintaansa (Haimovitz & Dweck, 2017). Mikäli oppija ajattelee, että omia taitoja voi kehittää, hän näkee korjaavan palautteen mahdollisuutena oppia ja lisätä kyvykkyyttään ja pystyy siksi todennäköisemmin hyödyntämään palautetta.

Opettajan antama palaute on yhteydessä siihen, missä määrin oppija kokee voivansa vaikuttaa onnistumiseensa. Mikäli tehtävässä hyvin suoriutunutta oppijaa kehuaan aina lahjakkaaksi, oppija alkaa liittää onnistumisen lahjakkuuteen. Jos lisäksi lahjakkuuden ajatellaan olevan pysyvä ominaisuus, oppija kokee, että ei pysty itse vaikuttamaan suoriutumiseensa. On parempi kehua oppijaa onnistumisen yhteydessä esimerkiksi sinnikkyudesta, aktiivisesta osallistumisesta ja vaivannäöstä. Koska sinnikkyys on ominaisuus, jota oppija voi säädellä, oppija kokee pystyvänsä vaikuttamaan onnistumiseensa, eikä turhaudu yhtä helposti vastoinkäymisistä tai korjaavasta palautteesta (Haimovitz & Dweck, 2017). Tämä selittää osaltaan Hattien ja Timperleyn (2007) löydöstä persoonaan kohdistuvan palautteen haitallisuudesta. Palautetta on tehokkainta antaa sellaisista asioista, joihin oppija kokee voivansa itse vaikuttaa.

Lähteet

- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Dohrn, E., & Bryan, T. (1994). Attribution Instruction. *TEACHING Exceptional Children*, 26(4), 61–63. <https://doi.org/10.1177/004005999402600414>
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning, *Learning and Teaching in Higher Education* (1), 3–31.
- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. *Child Development*, 88(6), 1849–1859. <https://doi.org/10.1111/cdev.12955>
- 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., Nieminen, P, & Hähkiöniemi, M. (2020) The Development of secondary students' feedback literacy: Peer assessment as an intervention. *The Journal of Educational Research*, 113(6), 407–417. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1835794>
- Scott, P., Mortimer, E. & Aguiar, O. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90, 605-631. <https://doi.org/10.1002/sce.20131>
- Wiliam, D. (2012). Feedback: Part of a system. *Educational Leadership*, 70(1), 30–34.