

e-Erika

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia

Teksti julkaistu e-Erikan numerossa 1/2021

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

Palaute ruotsin- ja englanninopetuksessa lukiossa

Tämä teksti perustuu filosofian maisteri Toni Mäkipään artikkeliin *Feedback practices in foreign language classes in Finnish general upper secondary schools*. Artikkelin on osa kirjoittajan tulevaa väitöskirjaa, jossa tarkastellaan palaute- ja arviointikäytänteitä lukiossa. Tutkimukseen osallistui 95 ruotsin kielen ja 160 englannin kielen opiskelijaa viidestä lukiosta. Tulosten mukaan palaute ruotsissa on ollut hyödyllisempää kuin englannissa, ja opiskelijat kokivat saavansa enemmän palautetta ruotsinopettajilta. Lisäksi ruotsissa koetaan, että korkeamman tason opiskelijat saavat enemmän palautetta ja että palaute on heille hyödyllisempää. Tulosten perusteella voidaankin pohtia sitä, miten palautekäytänteitä voidaan kehittää, jotta palaute hyödyttää ja tukee kaikkia opiskelijoita.

Teksti Toni Mäkipää

Palaute oppimisessa

Palaute on keskeinen osa oppimista (Hattie & Timperley, 2007), ja lukion opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2015) korostaa suuresti palautteen merkitystä. Perusteissa todetaan, että jokaisen opettajan tehtävä on antaa monipuolista palautetta opiskelijoilleen. Tämä palaute on tärkeä osa opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta, sillä palautteella opettaja tukee opiskelijoiden itseluottamusta ja kykyä valita sopivia ja tehtävänmukaisia työtapoja (Opetushallitus, 2015). Palautteen voidaan katsoa olevan osa formatiivista eli oppimisprosessin aikaista arviointia. Palautteen tämä merkitys painottuu vielä selkeämmin syksyllä 2021 voimaan tulevassa lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus,

2019), jossa muun muassa kuvataan arvioinnin summatiivista ja formatiivista näkökulmaa. Toisin sanoen arviointi ei voi olla pelkästään kokeita ja arvioitavia töitä eli summatiivista arviointia. Pikemminkin opettajan pitää pyrkiä käyttämään monipuolisia arviointitapoja, joissa sekä summatiivista että formatiivista arviointia hyödynnetään monipuolisesti ja opiskelijan oppimista edistäen.

Useat tutkijat ovat yrittäneet kartoittaa tehokkaan palautteen ominaispiirteitä. Vaikka tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, mitä tehokas palaute käytännössä merkitsee, monet tutkimukset ovat valaisseet eri aspekteja palautteen tehokkuudesta. Tehokas palaute perustuu oppimistavoitteisiin tai kriteereihin, jotka opiskelijalle on kerrottu etukäteen

Kieli	Tavoitetaso	Sisältö
ruotsi	B1.1	Opiskelijan käyttämä sanavarasto on melko laaja. Opiskelija ymmärtää pääkohdat yleiskielisestä puheesta. Opiskelija osaa korvata itselleen tuntemattomia sanoja.
englanti	B2.1	Opiskelija osaa käyttää tekstissään idiomaattisia ilmauksia. Opiskelija ymmärtää monimutkaista kielenkäyttöä. Opiskelija pystyy korjaamaan kieltään.

Taulukko 1. Tavoitetasot ja -taidot ruotsissa ja englannissa lukiossa

(Brookhart, 2017). Tehokkaan palautteen avulla opiskelija ymmärtää, missä vaiheessa hän on oppimisprosessissaan ja mitä hänen täytyy tehdä päättäkseen eteenpäin kohti tavoitteitaan (Ruiz-Primo & Brookhart, 2018). Palautteen määrä ei kuitenkaan ole keskeinen seikka vaan se, mitä opiskelija tekee saamallaan palautteella. Jos opiskelija käyttää hyödykseen saamaansa palautetta ja opettaja huomaa selkeän muutoksen opiskelijan työskentelyssä, palautetta voidaan luonnehtia tällöin tehokkaaksi ja oppimista edistäväksi (Hattie & Clark, 2019). Lisäksi on tärkeää, ettei opettaja vertaa opiskelijaa toisiin opiskelijoihin antamassaan palautteessa (Fong ym., 2019).

Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasot

Eurooppalaisen viitekehyksen tavoitteena on kuvailla henkilön kielitaitoa eri osa-alueilla. Kehyksen tarkoitus on myös yhdenmukaistaa kielitaidon arviointia eri maissa. Kehyksen taitotasot eli CEFR-tasot (*The Common European Framework of Reference for Languages*) ovat tuttu työkalu kieltenopettajille. CEFR-tasot kuvaavat henkilön osaamis-

ta kielten eri osa-alueilla. Näitä tasoja on kuusi, ja ne jaetaan A-, B- ja C-tasoihin (A1, A2, B1, B2, C1 ja C2). A-tasolla opiskelija osaa kieltä perustasolla eli pärjää sangen tutuissa ja yksinkertaista kieltä vaativissa tilanteissa (*basic user*), kun taas B-tasolla opiskelija selviää jo itsenäisesti monen tyyppisistä tilanteista (*independent user*). Korkeimmalla C-tasolla opiskelija pystyy käyttämään kieltä sujuvasti hankalien ja abstraktien teemojen käsittelyssä (*proficient user*). On kuitenkin hyvä pitää mielessä, ettei C-taso tarkoita äidinkielen tasoista puhujaa. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2015, s. 108) esitellään vieraiden kielten tavoitetasot lukio-opetuksessa ja mitä näillä tasoilla pitäisi osata (s. 240–249). Taulukossa 1 kuvataan nämä tasot ja havainnollistetaan niitä muutamilla esimerkeillä.

Kuten taulukko 1 osoittaa, lukiokoulutuksen tavoitteena on saada parempi kielitaito englannissa kuin ruotsissa. Tämä luonnollisesti näkyy myös osaa mistavoitteissa: käytännössä opiskelijoiden oppimisen tavoitteena on ymmärtää ja tuottaa rakenteellisesti, kieliopillisesti ja sanastollisesti monipuolisempaa kieltä englannissa kuin ruotsissa. On kuitenkin hyvä muistaa,

että nämä ovat tavoitetasot, eli kaikki opiskelijat eivät saavuta niitä. Joidenkin opiskelijoiden osaaminen jää näiden tasojen alle, ja kyseisille tasoille on myös kuvaukset lukion opetussuunnitelman perusteissa. Vastaavasti opiskelijan osaaminen voi ylittää nämä tasot.

Oman tutkimukseni tarkoitus oli kartoittaa, millaisia käsityksiä lukiotason ruotsin ja englannin opiskelijoilla on kieliohjelmiin kohdistuvasta opettajan antamasta palautteesta. Lisäksi vertailin, miten lukiolaisten käsitykset opettajan antamasta palautteesta eroavat näiden kahden kielen välillä. Opiskelijoiden asenteet englantia kohtaan ovat myönteisempiä kuin ruotsia kohtaan. Lisäksi osaamisen tavoitetaso on korkeampi englannissa kuin ruotsissa, ja englantia on myös paljon suositumpi aine ylioppilastutkimuksessa kuin ruotsi. Näiden kahden kielen vertailu on siten mielekästä. Jokaisen opettajan velvollisuus on antaa opiskelijoilleen palautetta, millä voidaan perustella palautteenannon keskeisyys tutkimuskohteena. Ruotsin osalta tutkimusta rahoitti Svenska kulturfonden.

Tutkimuksen aineisto

Keräsin tutkimuksen aineiston kyselyllä. Tutkimukseen osallistui 95 ruotsin ja 160 englannin kielen opiskelijaa viidestä lukiosta, joista suurin osa oli pääkaupunkiseudulta. Kyselyyn vastaamisen jälkeen opiskelijat kirjoittivat kirjoitustehtävän. Kaikki osallistujat olivat joko lukion toisella tai kolmannella luokalla. Tämä oli tietoinen valinta, jotta opiskelijoilla olisi mahdollisimman paljon kokemusta kieltenopiskelusta lukiossa. Kyselyn pohjalta muodostin kuusi summamuuttujaa, jotka liittyivät pa-

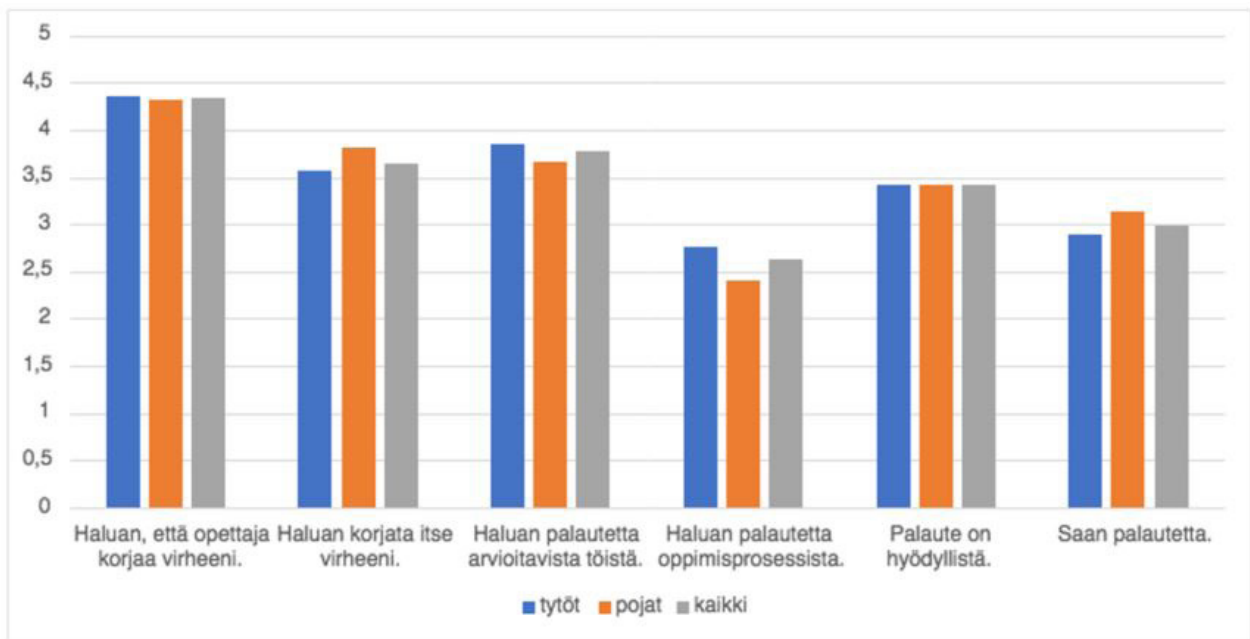
lautteeseen. Opiskelijoita pyydettiin vastaamaan asteikolla 1–5 (1 = täysin eri mieltä – 5 = täysin samaa mieltä).

Kirjoitustehtävän avulla määritin jokaiselle opiskelijalle taitotason käyttäen eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoa, ja joka kuudennen tehtävän arvioi ulkopuolinen arvioija. Englanninkielisistä kirjoitustehtävistä 22 valikoitui ulkopuoliselle arvioijalle, ja olimme samaa mieltä 16 tehtävästä (73 %). Ruotsinkielisten tehtävien osalta ulkopuolinen arvioija käsitteli 13 kirjoitustehtävää, ja olimme samaa mieltä kahdeksasta tehtävästä (62 %). Ruotsin hieman pienempi prosenttiosuus saattaa selittyä sillä, että ruotsissa ei suoritettu arvioijien välistä arvioinnin kohdistamista, mitä yleisesti suositellaan arvioinnin yhdenmukaistamiseksi. Jotkut opiskelijat jättivät kirjoitustehtävän tekemättä syystä tai toisesta, joten taitotasovertailussa oli mukana 134 englannin- ja 86 ruotsinopiskelijaa.

Ruotsin- ja englanninopiskelijoiden käsityksiä palautteesta

Aluksi tarkastelin lukiolaisten käsityksiä palautteesta ilman taitotasoa. Ruotsin osalta haluttiin opettajan korjaavan kaikki virheet, mitä toivottiin selvästi enemmän kuin sitä, että opiskelijat korjaisivat itse omat virheensä. Lisäksi toivottiin selvästi enemmän palautetta arvioitavista töistä kuin oppimisprosessista. Suurimmaksi osaksi palaute koettiin hyödylliseksi, mutta palautteen määrää pidettiin niukkana. Tilastollisesti merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien välillä ei havaittu. Opiskelijoiden vastaukset näkyvät kuviossa 1.

Englanninopiskelijoiden käsitykset oli-



Kuvio 1. Ruotsinopiskelijoiden käsityksiä palautteesta. Opiskelijat vastasivat asteikolla 1 (täysin eri mieltä) – 5 (täysin samaa mieltä).

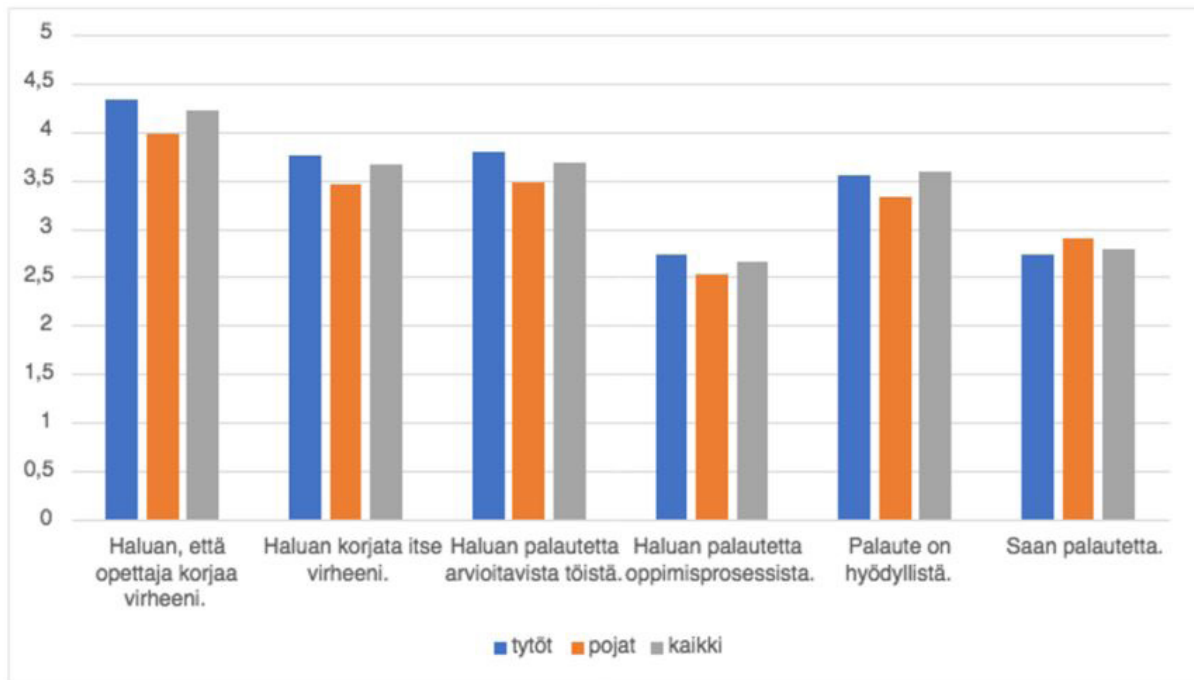
vat hyvin samankaltaisia. Opettajan tekemään virheiden korjaamiseen suhtauduttiin positiivisemmin kuin omien virheiden korjaamiseen, ja palautetta arvioitavista töistä toivottiin selvästi enemmän kuin oppimisprosessista. Palaute koettiin hyödyllisenä, mutta palautteen määrää pidettiin niukkana. Yksi tilastollisesti merkitsevä ero havaittiin tyttöjen ja poikien välillä: tytöt kaipaavat enemmän virheiden korjaamista opettajalta kuin pojat. Kuvio 2 (sivulla 27) havainnollistaa opiskelijoiden vastauksia.

Käsityksiä palautteesta taitotasoin

Seuraavaksi esittelen opiskelijoiden käsityksiä palautteesta suhteessa taitotasoihin. Ruotsissa opiskelijat jaettiin kolmeen eri taitotasoon: A1, A2 ja B1. Opiskelijoiden vastauskeskiarvot kohosivat taitotason kasvaessa. Toisin sanoen korkeammalla tasolla haluttiin enemmän opettajan korjausta, omien

virheiden korjaamista, palautetta arvioitavista töistä ja palautetta oppimisprosessista. Korkeammalla tasolla palaute koettiin hyödyllisemmäksi, ja palautteen määrä koettiin korkeammaksi. Poikkeus oli palaute oppimisprosessista, jossa vastausten keskiarvo oli sama tasoilla A2 ja B1. Tilastollisesti merkitseviä eroja havaittiin omien virheiden korjaamisessa, palautteen hyödyssä ja palautteen saamisessa.

Englannissa opiskelijat jaettiin kahteen taitotasoon: B1 ja B2. Korkeamman luokitustason opiskelijoilla oli suuremmat vastauskeskiarvot kuin matalamman tason opiskelijoilla, mutta erot olivat sangen pienet. Ainoastaan omien virheiden korjaamisessa oli hieman suurempi ero, mutta se ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Voidaankin todeta, ettei taitotasoin tarkasteltuna englannissa ollut eroja opiskelijoiden käsityksissä palautteeseen liittyen.



Kuvio 2. Englanninopiskelijoiden käsityksiä palautteesta. Opiskelijat vastasivat asteikolla 1 (täysin eri mieltä) – 5 (täysin samaa mieltä).

Lopuksi

Kuten edellä mainitut tulokset osoittavat, opiskelijoiden palautekäsityksissä oli eroja taitotasoinnain ruotsissa. Suurimmat erot olivat palautteen koetuksa hyödyssä eli korkeamman B1-tason opiskelijat kokivat hyötyneensä opettajan antamasta palautteesta selvästi enemmän kuin matalamman A1-tason opiskelijat. Tämä herättää kiintoisan kysymyksen siitä, miksi opiskelijoiden käsityksissä on näin suuria eroja. Aineistoni ei ota kantaa tähän, joten vastausta tähän voi vain pohtia. On mahdollista, että A1-tasolla on opiskelijoita, jotka eivät ole motivoituneita ruotsin opiskeluun, minkä vuoksi he eivät kiinnitä edes huomiota opettajan palautteeseen ja täten toteavat sen hyödyttömäksi. Toisaalta on mahdollista, etteivät heikommat opiskelijat osaa kiinnittää huomiota saamaansa palautteeseen. Varsinkin suullinen palaute voi jäädä helposti huomiotta, sillä se ei ole

yhtä konkreettista kuin kirjallinen palaute. Opettajan palaute voi olla myös vaikeaselkoista. Heikoilla opiskelijoilla voi olla vaikeuksia oppimisstrategioiden käyttämisessä tai itseohjautuvuudessa, mikä luonnollisesti täytyisi ottaa huomioon palautteessa. Suosittelen, että opettajat tarkastelevat antamaansa palautetta opiskelijoille ja pohtivat, ottaako se tarpeeksi huomioon oppilaan osaamistason.

Toinen mielenkiintoinen tulos tutkimuksessani oli se, että opiskelijat eivät keskimäärin kokeneet saavansa kovin paljoa palautetta ja että ruotsissa palautetta koettiin saatavan hieman enemmän. Kuten alussa totesin, lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2015) painotetaan, että jokaisen opettajan tulee antaa monipuolista palautetta opiskelijoille. Kuitenkaan tämä ei näytä toteutuvan ainakaan kieltenopetuksessa. Myös aiempi tutkimukseni (Mäkipää

& Ouakrim-Soivio, 2019) on osoittanut sen, että palautteen saaminen lukiossa on niukkaa. Tämä on harmillista, sillä palautteen rooli oppimisessa on merkittävä. Ehdotankin, että opettajat tarkastelevat omia palautekäytänteitään ja varmistavat, että he antavat monipuolista palautetta opiskelijoilleen kurssin aikana.

Kiintoisa ero tyttöjen ja poikien välillä ilmeni englannissa, jossa tytöt kaipasivat opettajan korjausta enemmän kuin pojat. Tämä saattaa selittyä oppilaiden käsityksillä omasta osaamisestaan. Karvin (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus) tutkimus yhdeksäsluokkalaisten englanninosaamisesta osoitti, että poikien käsitys omasta englanninosaamisestaan on keskimäärin vahvempi kuin tyttöjen (Härmälä ym., 2014). Toisin sanoen on mahdollista, että pojat luottavat enemmän osaamiseensa eivätkä välttämättä halua sen vuoksi yhtä paljon opettajan korjausta

kuin tytöt.

Tämä tutkimus on osoittanut monia sangen kiintoisia tuloksia palautekäytänteistä lukion kielenopetuksessa. Kuitenkin on harmillista, ettei palaute ole ollut hyödyllistä kaikille opiskelijoille, eikä saadun palautteen määrä vastaa lukion opetussuunnitelman ohjeistusta. Siispä suosittelen, että kielenopettajat käyvät läpi omia palautekäytänteitään omassa aineryhmässään. Tämä voi kehittää ja monipuolistaa opetusta sekä yhtenäistää koulun linjaa. Lisäksi sosiaalisessa mediassa on useita kielenopetukseen liittyviä ryhmiä, joissa usein jaetaan hyväksi havaittuja käytänteitä ja materiaaleja. Näissä kannattaa olla aktiivinen, sillä ryhmistä voi saada inspiraatiota ja ideoita oman opetuksen kehittämiseen. Ryhmissä kannattaa jakaa omia hyviä kokemuksiaan, jotta pystymme kehittämään suomalaista kielenopetusta entistä paremmaksi.

Lähteet

Lähdeluettelossa on lueteltu artikkelin keskeisimmät lähteet. Täydellinen lähdeluettelo saatavilla kirjoittajalta.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.

Mäkipää, T. (2020). Feedback practices in language classes in Finnish general upper secondary schools. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 14(1), 103–123. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.202006084002>

Mäkipää, T. & Ouakrim-Soivio, N. (2019). Finnish upper secondary school students' perceptions of their teachers' assessment practices. *Journal of Teaching and Learning*, 13(2), 23–42. <https://doi.org/10.22329/jtl.v13i2.5971>

Opetushallitus. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2015>

Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2019>



Kirjoittaja

toni.makipaa@helsinki.fi
tohtorikoulutettava, Helsingin yliopisto
ruotsin, englannin ja ranskan opettaja