



Aliisa Pihlanne

Prosessipalaute tienä kasvun ajattelutapaan soiton- ja laulunopetuksessa

Palautteenannon tarkoitus ja keinot

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi (AMK)

Musiikin tutkinto-ohjelma

Opinnäytetyö

9.5.2024

Tiivistelmä

Tekijä:	Aliisa Pihlanne
Otsikko:	Prosessipalaute tienä kasvun ajattelutapaan soiton- ja laulunopetuksessa: Palautteenannon tarkoitus ja keinot
Sivumäärä:	38 sivua + 2 liitettä
Aika:	9.5.2024
Tutkinto:	Musiikkipedagogi (AMK)
Tutkinto-ohjelma:	Musiikin tutkinto
Suuntautumisvaihtoehto:	Soiton- ja Laulunopetus
Ohjaaja:	Johanna Talasniemi, MuL
Arviointi:	Asta Levy, MuM

Opinnäytetyön tavoitteena on selvittää, miksi ja miten palautetta annetaan. Keskeisiä käsitteitä ovat palautekategoriat kyky- ja prosessipalaute, sekä kasvun ajattelutapa ja muuttumaton ajattelutapa. Opinnäytetyössä palaute jaetaan kehuvaan, neutraaliin ja kritisoivaan palautteeseen ja neutraali palaute edelleen positiiviseen ja korjaavaan palautteeseen. Lisäksi opinnäytetyössä tarkastellaan palautetta suusanallisena, sanattomana, kirjallisena ja vertaispalautteena.

Opinnäytetyössä käytetään kirjallisina lähteinä kasvatustieteen, psykologian, musiikkikasvatuksen ja erityispedagogiikan teoksia, sekä tieteellisiä artikkeleita. Lisäksi opinnäytetyötä varten haastateltiin neljää musiikkipedagogia. Työskentelyprosessi eteni kirjallisten lähteiden ja haastateltavien etsimisestä kirjallisuuden ja litteroidun haastatteluaineiston analyysiin. Opinnäytetyössä esitellään ensin työskentelymenetelmät ja keskeinen teoriapohja, joka muodostuu tavoiteorientaatioteoriasta ja siihen liittyvästä kasvun ajattelutavasta. Tämän jälkeen käsitellään palautteenannon tarkoitusta ja keinoja. Lopuksi tarkastellaan haastatteluiden tuloksia suhteuttaen niitä kirjallisiin lähteisiin. Pohdinnassa tiivistetään keskeiset tulokset ja tarkastellaan tutkimusetiikkaa ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

Keskeisenä tuloksena selvisi, että oppijan toimintaan kohdistetulla prosessipalautteella voidaan tukea kasvun ajattelutapaa, jolla tarkoitetaan ajattelua, jonka perustana on elinikäinen oppiminen. Palautteen tarkoituksiksi selvisi oppijan oppimismotivaation ja itsetunnon tukeminen sekä hänen tavoitteitaan kohti eteneminen. Tarkoituksenmukaisia keinoja palautteenannolle ovat vuorovaikutus ja dialogisuuteen pyrkiminen, sanavalinnat, jotka korostavat puutteiden väliaikaisuutta, sekä tavoitekielen suosiminen. Opinnäytetyön aihe on tärkeä, koska palautteenanto on olennainen osa musiikkipedagogin työtä, ja palautteenantoon liittyvä vastuu ja valta tulee tunnistaa. Opinnäytetyöni kokoaa yhteen palautteenantoon liittyvää teoreettista ja käytännöllistä tietoa, jota musiikkipedagogit voivat työssään hyödyntää ja soveltaa.

Avainsanat: Palaute, palautteenanto, kasvun ajattelutapa, prosessipalaute

Tämän opinnäytetyön alkuperä on tarkastettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

Abstract

Author: Aliisa Pihlanne
Title: Process Feedback Leading to a Growth Mindset in Instrument and Vocal Tuition: The Purpose and Means of Giving Feedback
Number of Pages: 38 pages + 2 appendices
Date: 9 May 2024

Degree: Music
Degree Programme: Bachelor of Culture and Arts, Music
Specialisation Option: Instrument and Vocal Pedagogy
Supervisor: Johanna Talasniemi, LMus
Examiner: Asta Levy, MMus

This bachelor's project aims to discover why and how feedback is given. The key concepts are the feedback categories of ability and process feedback, as well as growth mindset and fixed mindset. In the project report, feedback is divided into praising, neutral and critical feedback, and neutral feedback is further divided into positive and corrective feedback. In addition, the project examines feedback as oral, non-verbal, written and peer feedback.

The sources include literature on educational sciences, psychology, music education and special pedagogy. In addition, information was gathered through interviews with four music pedagogues. The working process progressed from searching for sources and interviewees to the analysis of literature and transcribed interview material. Firstly, the report introduces the methodology and theoretical base, which is formed by the goal orientation theory. After that, the report discusses the purpose, and methods of giving feedback, and analyzes the results of the interviews. Finally, the report summarizes the key results of the project, reflects on the research ethics, and discusses further research possibilities.

The key result was that process feedback can support the growth mindset, which is based on the idea of lifelong learning. The purpose of the feedback is to support learner's motivation and self-esteem, as well as to reach the goals. Feedback should be given in interaction and dialogue with the learner. Word choices that emphasize the temporary nature of deficiencies are important, as well as preference of the target language.

The topic of the bachelor's project is important, because giving feedback is an essential part of the work of a music pedagogue, and the responsibility and power associated with giving feedback must be recognized. My project report brings together theoretical and practical information related to feedback, which music pedagogues can use and apply in their work.

Keywords: Feedback, growth mindset, process feedback

Sisällys

1	Johdanto	6
2	Työskentelymenetelmät	7
2.1	Lähdekirjallisuus	7
2.2	Haastattelut	8
3	Palaute monipuolisena käsitteenä	10
3.1	Kasvun ajattelutapa	10
3.2	Palautteen muodot	12
3.2.1	Suusanallinen palaute	13
3.2.2	Sanaton palaute	13
3.2.3	Kirjallinen palaute	14
3.2.4	Vertaispalaute	15
4	Palautteenannon tarkoitus	16
4.1	Oppimismotivaation tukeminen	16
4.2	Itsetunnon tukeminen	17
4.3	Tavoitteita kohti eteneminen	18
5	Palautteenannon keinot	19
5.1	Vuorovaikutus	19
5.2	Palaute vuoropuheluna	20
5.3	Sanavalinnat	21
5.4	Palautteenantotilanteen herkkyys	22
5.5	Palautteenantotaitojen kehittäminen	23
6	Ammattilaisten ajatuksia palautteenannosta	25
6.1	Haastateltavien ajatuksia eri palautemuodoista	25
6.2	Haastateltavien ajatuksia palautteenannon tarkoituksesta	27
6.3	Haastateltavien ajatuksia palautteenannon keinoista	28
6.3.1	Haastateltavien ajatuksia iän vaikutuksesta palautteenantoon	30
6.3.2	Haastateltavien ajatuksia palautteenannosta yksilö- ja ryhmäopetuksessa	31
6.4	Haastateltavien ajatuksia palautteenantotilanteiden haasteista	33
7	Pohdinta	34

Lähteet	37
Liitteet	39
Tutkimukseen suostumuksen lomake	39
Tiedote tutkimuksesta sisältäen tutkimuksen tietosuojaselosteen	40

1 Johdanto

Pitkin matkaani musiikin ammattilaiseksi olen tavalla tai toisella pohtinut palautteenantoon liittyviä teemoja. Olen joskus kokenut jääväni kokonaan ilman palautetta tilanteissa, joissa sitä olisin tarvinnut. Joskus taas olen kokenut, ettei saatu palaute ole hyödyttänyt minua. Lisäksi olen joutunut ottamaan vastaan myös epäasiallista palautetta. Olen kokemusteni ja pedagogiksi kasvamiseni aikana alkanut kiinnostua palautteenannosta pedagogisena työkaluna. Siksi valitsin sen aiheekseni opinnäytetyölleni.

Halusin selvittää, mitä musiikkipedagogin tulisi tietää palautteenannosta – sen teoriasta ja käytännöstä. Opinnäytetyöprosessiani on ohjannut kaksi keskeistä tutkimuskysymystä: miksi, ja miten palautetta annetaan. Tarkastelen opinnäytetyössäni, mikä merkitys palautteella oppimisessa on ja millaista on tarkoituksenmukainen palaute. Aiheen käsittely on tärkeää, koska jokainen pedagogi on jatkuvasti tekemisissä palautteenannon kanssa, ja siihen liittyvä vastuu on syytä tunnistaa ja tunnustaa ammattikunnassamme.

Käytännön palautteenantokokemukset loivat pohjan opinnäytetyölleni. Kaipasin vastauksia siihen, miksi jotkut palautteet ovat vieneet oppimistani eteenpäin ja toiset eivät. Kerätessäni tietoperustaa työlleni, huomasin, että palautteen käsite on ymmärrettävä laajana kokonaisuutena, joka kattaa sekä sanallisen että sanattoman viestinnän muodot. Opinnäytetyöni pyrkimys on tuoda esille näitä eri palautteenannon muotoja. Siirtyminen oppijan roolista pedagogiksi on ohjannut minua tarkastelemaan myös omaa suhdettani palautteenantoon palautteen antajan näkökulmasta. Tätä näkökulmaa laajentaakseni haastattelin neljää eri työtehtävissä toimivaa musiikkipedagogia heidän ajatuksistaan palautteenannon tarkoituksesta ja keinoista.

Tutustuessani tutkimuskirjallisuuteen kiinnostuin kasvun ajattelutavasta ja siihen liittyvästä prosessipalautteen käsitteestä, jonka on todettu olevan toimiva keino

tukea kasvun ajattelutapaa (Tirri ym., 2018, s. 66–72). Prosessipalautteessa palaute kohdistetaan oppijan henkilökohtaisten ominaisuuksien sijasta hänen toimintaansa (mts. 72). Kasvun ajattelutavalla puolestaan tarkoitetaan ihmisen kokemuksesta mahdollisuudesta kehittää omia taitojaan läpi elämän sen sijaan, että kyvykkyys ymmärrettäisiin synnynnäisenä ja siten muuttumattomana (Tirri ym., 2018, s. 66).

Kuvailen opinnäytetyöni työskentelymenetelmiä luvussa 2, jonka jälkeen siirryn määrittelemään palautteeseen liittyvää käsitteistöä ja opinnäytetyöni taustalla olevaa teoriapohjaa luvussa 3. Tämän jälkeen käsittelen luvussa 4, miksi palautetta annetaan. Ehdotan vastaukseksi kirjallisuuteen pohjautuen oppimismotivaation ja itsetunnon tukemista sekä oppijan yksilöllisiä tavoitteita kohti etenemistä. Tämän jälkeen kysyn luvussa 5, miten palautetta tulisi antaa. Lähestyn kysymystä erityisesti vuorovaikutuksen, dialogisuuden ja konkreettisten sanavaihtojen näkökulmasta. Luvussa 6 analysoin haastatteluiden tuloksia. Luvussa 7 kokoan yhteen työn keskeisiä tuloksia, arvioin tutkimuseettisiä kysymyksiä ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 Työskentelymenetelmät

2.1 Lähdekirjallisuus

Käytän lähdekirjallisuutena tälle opinnäytetyölle erilaisia kasvatustieteen, psykologian, musiikkikasvatuksen ja erityispedagogiikan artikkeleita, opinnäytteitä ja oppaita. Hyödynnän osaa lähteistäni läpi opinnäytetyön useissa luvussa, ja osaa spesifisti jonkun tietyn aiheen käsittelyssä tai käsitteen määrittelyssä. Läpi opinnäytetyön kuljetan Salmela-Aron (2018a) toimittamaa kokoomateosta *Motivaatio ja oppiminen* sekä Pietiläisen (2013) pro gradu – tutkielmaa *Opettajien antama kehuva palaute alakoulun osa-aikaisessa erityisopetuksessa*. Myös Kaukiaisien, Aallon, Lappalaisen ja Lindbergin (1995) teokseen *Kasvokkain: Palautteen antaminen oppijalle*, Juntusen, Nikkasen ja Westerlundin (2013) toimittaman kokoomateokseen *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* sekä

Jordan-Kilkin, Kauppisen ja Korolainen-Viitasalon (2013) toimittamaan kokoomateokseen *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* viitataan useammassa luvussa. Hyödynnän mainitsemiani kirjallisia lähteitä kartuttaakseni itselleni mahdollisimman laaja-alaista ymmärrystä palautteenannon teemasta, jotta voin käsitellä sitä tarpeeksi monipuolisesti ja ymmärrettävästi. Poimin kirjallisista lähteistäni musiikkipedagogiikkaan soveltuviksi arvioimiani käsitteitä ja hyödynnän niitä opinnäytetyöni teoriaosuudessa. Lisäksi hyödynnän kirjallisia lähteitä kehittämällä niiden pohjalta käytännöllisiä esimerkkejä teoriapohjan tueksi.

Keltikangas-Järvisen (1994) teos *Hyvä itsetunto* toimii pääasiallisena lähteenä itsetuntoa käsittelevälle luvulle 4.2. Ranteen (2006) teosta *Anna palaa! Käytännön palautetaitokirja* hyödynnän lähteenä erityisesti palautteenantoon liittyviä sanavalintoja käsittelevässä luvussa 5.3. Lisäksi käytän opinnäytetyössäni erilaisia tieteellisiä artikkeleita (Atjonen ym., 2021; Kamins & Dweck, 1999; Kuusisto ym., 2017), Peltolan ja Simbergin (2019) pro gradu -tutkielmaa, Atjosen (2007) teosta *Hyvä, paha arviointi* ja Vuorisen (1993) teosta *Tuhat tapaa opettaa* spesifimmässä käsitteiden määrittelyssä ja muiden lähteiden syventämisessä ja täydentämisessä.

2.2 Haastattelut

Haastattelin opinnäytetyötäni varten neljää eri ikäistä ja erilaisissa oppilaitoksissa tai työpaikoissa toimivaa ammattilaista, jotka opettavat eri instrumentteja (laulu, basso, kitara), ja edustavat eri sukupuolia. Jokainen haastateltava työskentelee tai on työskennellyt sekä yksilö- että ryhmäopetuksen parissa. Valikoin haastateltavat heidän monipuolisen työkokemuksensa perusteella. Haastateltavissa oli opettajia niin taiteen perusopetuksesta, yksityisestä musiikkioppilaitoksesta kuin ammattikorkeakoulusta. Haastateltavilla oli kokemusta myös esimerkiksi eri kokoisten yhtyeiden opettamisesta sekä osalla myös laulunkirjoituksen ja pedagogiikan opettamisesta. Heidän työurien tähänastiset pituudet vaihtelivat muutamasta vuodesta yli kahteenkymmeneen vuoteen.

Ennen haastatteluita lähetin haastateltaville sähköpostitse tiedotteen toteutettavasta opinnäytetyöstä ja haastatteluista (Liite 1). Tiedotteessa avattiin opinnäytetyön tarkoitusta, ja se sisälsi myös tietosuojaselosteen. Tiedotteen lisäksi haastateltaville lähetettiin sähköpostitse kirjallinen suostumuslomake, jonka he allekirjoittivat ennen haastatteluita (Liite 2). Haastateltaville tarjottiin mahdollisuus tutustua lomakkeisiin ja kysyä tarvittaessa lisäkysymyksiä ennen allekirjoittamista ja haastatteluita. Haastateltaville luvattiin anonymiteetti opinnäytetyössä (ks. Kuula-Luumi, ei pvm.).

Toteutin haastattelut marras-joulukuussa 2023 Zoom -videoviestintäpalvelulla (H2, H3, H4) ja kasvotusten (H1) puolistrukturoituina teemahaastatteluina (ks. Hyvärinen ym., ei pvm.). Haastattelut olivat kestoaltaan noin 45–90 minuuttia. Ne äänitettiin ja tallennettiin Zoom-videoviestintäpalvelun avulla Metropolian z-verkkolevyasemalle, jonka jälkeen niille suoritettiin litterointi (ks. Kallio, ei pvm.). Haastateltaville tarjottiin mahdollisuus lukea tehty litterointi. Käytin jokaisessa haastattelussa valmista haastattelurunkoa, mutta kysyin myös täydentäviä lisäkysymyksiä, ja annoin keskustelun kulkeutua haastateltavien esiin nostamiin aiheisiin kuitenkin pysyen palautteenannon tematiikassa (ks. Hyvärinen ym., ei pvm.). Laadin käyttämäni haastattelurungon lähdekirjallisuuden ja siitä nousseiden alustavien huomioideni pohjalta. Seuraavaksi esittelen käyttämäni haastattelurungon.

1. Mikä merkitys oppijan saamalla jatkuvalla palautteella on hänen oppimisprosessissansa?
2. Mitä palautteella tavoitellaan?
3. Mikä kaikki on sanatonta palautetta / suullista palautetta / kirjallista palautetta / vertaispalautetta, ja mikä sen merkitys on?
4. Jättääkö äskeinen jaottelu mielestäsi huomiotta joitain palautteen osalueita tai palautetyyppejä, joita olisi hyvä käsitellä?
5. Mitä konkreettisia asioita opettajan tulee huomioida palautteenantotilanteessa?
6. Miten oppijan ikä vaikuttaa palautteenantoon?
7. Eroaako palautteenantaminen jotenkin yksilö- ja ryhmäopetuksessa? Jos eroaa, miten?
8. Millaisia haasteita palautteenantotilanteessa voi ilmetä niin opettajan kuin oppijan suunnalta?

9. Miten opettaja voi kehittää omia palautteenantotaitojaan?

10. Jäikö jotain käsittelemättä? Haluatko lisätä lopuksi jotain aiheeseen?

3 Palaute monipuolisena käsitteenä

Tässä luvussa määrittelen opinnäytetyössäni käyttämää palautteenantoon liittyvää käsitteistöä, ja avaan kirjallisuutta hyödyntäen aiheeni kannalta olennaista teoriapohjaa.

3.1 Kasvun ajattelutapa

Opinnäytetyössäni tarkastelen oppijan saaman palautteen merkitystä hänen oppimisessansa erityisesti Tirrin, Kuusiston ja Laineen (2018, s. 65) esittelemän Dweckin tavoiteorientaatioteorian ja siihen liittyvän kasvun ajattelutavan sekä prosessipalautteen näkökulmasta. Tavoiteorientaatioteorian mukaan ihmisen ajattelutapa (mindset) vaikuttaa oppimiseen ja motivaatioon (Salmela-Aro, 2018b, s. 10–12). Teoriassa tunnistetaan kaksi laajaa palautekategoriaa (Pietiläinen, 2013, s. 9; Tirri ym., 2018, s. 72–73). Havainnollistan seuraavaksi palautekategorioita kirjallisuuden (esim. Pietiläinen, 2013) pohjalta kehittelemieni esimerkkien avulla.

Kykypalaute kohdistetaan ihmisen persoonaan ja kykyihin, ja se tukee muuttumatonta ajattelutapaa (fixed mindset). Prosessipalaute taas kohdistetaan ihmisen suoritusprosessiin, ja se tukee kasvun ajattelutapaa (growth mindset). (Pietiläinen, 2013, s. 9–14.) Kehittelemäni esimerkkipalaute, ”Olet taitava”, edustaa kykypalautetta. Vastaavasti esimerkkipalaute, ”Yritit kärsivällisesti ja keksit siten tavan ratkaista tehtävän”, edustaa prosessipalautetta. Vaikka kykypalaute voi olla luonteeltaan kehuva, se voi johtaa epäonnistumisen hetkellä itsesyytöksiin (Tirri ym., 2018, s. 73). Prosessipalaute sen sijaan voi johtaa kykypalautetta nopeampaan palautumiseen epäonnistumisen hetkellä (mts. 73). Kykypalautteesta käytetään suomenkielisessä kirjallisuudessa myös termiä henkilöpalautte (mts. 65–76), mutta käytän tässä opinnäytetyössä yhtenäisyyden vuoksi termiä kykypalaute, jota Pietiläinen (2013) käyttää omassa pro gradu – tutkielmassaan.

Salmela-Aron mukaan Dweckin teoriassa tunnistetaan oppijoiden eroavan toisistaan sen mukaan, motivoiko heidän oppimistaan tehtäväsuuntautuneisuus vai minäsuuntautuneisuus (Salmela-Aro, 2018b, s. 10–12). Tehtäväsuuntautuneet oppijat pitävät oppimista itsessään mielekkäänä ja tunnistavat epäonnistumisten välttämättömyyden oppimisprosessissa. Minäsuuntautuneet oppijat selittävät takaiskua kyvyttömyydellään ja ajattelevat lahjakkuuden olevan synnynnäistä ja siten muuttumatonta. (Salmela-Aro, 2018b, s. 10–12; Tirri ym., 2018, s. 67–71.) Tehtäväsuuntautuneilla oppijoilla on kasvun ajattelutapa ja minäsuuntautuneilla muuttumaton ajattelutapa (Salmela-Aro, 2018b, s. 10–12).

Kamins ja Dweck (1999, s. 835) tutkivat, kuinka palaute vaikuttaa lapsen selviytymiseen myöhemmissä takaiskuissa. Tutkimustensa perusteella he ehdottavat, että juuri henkilökohtaisiin ominaisuuksiin kohdistettu kykypalaute, joka on yhteydessä muuttumattomaan ajattelutapaan, voi saada ihmisen kiinnittymään liiaksi suorituksiinsa, mikä voi johtaa haavoittuvuuteen epäonnistumisen hetkellä (Kamins & Dweck, 1999, s. 835). Kuusiston, Laineen ja Tirrin mukaan voi olla, että muuttumaton ajattelutapa voi estää yksilöitä saavuttamasta täyden potentiaallinsa, koska he välttelevät haasteita ja sitä kautta epäonnistumisia (Kuusisto ym., 2017, s. 1–2).

Kasvun ajattelutavan perustana on elinikäinen oppiminen (Salmela-Aro, 2018b, s. 11). Jokainen voi siis vaikuttaa omaan oppimiseensa ja kehittää kykyjään läpi elämän. Muuttumattomalle ajattelutavalle on ominaista puolestaan käsitykset synnynnäisestä lahjakkuudesta (Tirri ym., 2018, s. 66–67). Kasvun ajattelutavassa sen sijaan ajatellaan menestyksen olevan seurausta harjoittelusta (mts. 66–67). On kuitenkin syytä todeta, ettei ajattelu muuttumattomaan ja kasvun ajattelutapaan ole mustavalkoinen, vaan yleistä on toiseen ajattelutapaan painottuva yhdistelmä (mts. 67).

Olen valinnut prosessipalautteen opinnäytetyöni keskeiseksi näkökulmaksi, koska sen on havaittu olevan vahvin keino kasvun ajattelutavan tukemisessa

(Tirri ym. 2018, s. 72). Opetusvuorovaikutuksen osaksi integroitua palautetta kutsutaan myös formatiiviseksi palautteeksi (Atjonen ym., 2021, s. 37). Käytän tässä opinnäytetyössä yhtenäisyyden vuoksi oppimisprosessin aikaisesta ja siihen kuuluvasta palautteesta nimeä prosessipalautte. Palautteen lähikäsitteenä voi pitää arviointia, mutta opetushallituksen määritelmän mukaan se ei kuitenkaan ole synonyymi palautteelle. Arvioinniksi kutsutaan tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välistä vertailua. Palautteen antaminen kuitenkin edellyttää tavoitteen saavuttamisen arviointia. (Opetushallitus, ei pvm.)

3.2 Palautteen muodot

Jotta palautteesta voi puhua käytännöllisellä tasolla, tulee erilaiset palautteen muodot määritellä. Käytän opinnäytetyössäni pääsääntöisesti Pietiläisen (2013) pro gradu -tutkielmaansa kokoamaa palautekäsitteistöä, ja sovellan sitä seuraavaksi musiikkipedagogiikkaan omien esimerkkieni avulla. Pietiläinen (2013, s. 7) jakaa palautteen kehuvaan, neutraaliin ja kritisoivaan palautteeseen. Edellä mainituista neutraali palaute pitää sisällään sekä positiivisen sekä korjaavan palautteen (mts. 7–8). Seuraavaksi havainnollistan mainittuja palautetyyppejä omin esimerkein.

Kehuva palaute kohdistetaan oppijan suotavana pidettyyn toimintaan (Pietiläinen, 2013, s. 7): ”Olet harjoitellut ahkerasti, ja kuulen sen soitostasi”. Neutraali positiivinen palaute on luonteeltaan vahvistavaa, mutta ei kehuva (mts. 7): ”Tuossa kohdassa soitit oikein”. Neutraali korjaava palaute taas korjaa ohjaten oppijaa kohti toivottua lopputulosta, mutta ei kritisoi (mts. 8): ”Tuossa kohdassa tuli virhe”. Kritisoiva palaute on puolestaan kehuvan palautteen vastakohta, jolloin palaute kohdistetaan oppijan ei-suotavana pidettyyn toimintaan (mts. 8): ”Et ole harjoitellut riittävästi”.

Palautteen rooli on ohjata, korjata ja arvioida lopputulosta, ja sen pääasialliset käyttötarkoitukset ovat vahvistaa toimintaa ja osoittaa hyväksyntää (Pietiläinen, 2013, s. 7–8). Edellisessä luvussa 3.1. esiteltyjen kyky- ja prosessipalautteen lisäksi yhtenä palautemuotona voi pitää suuntaamatonta palautetta, jolla tarkoi-

tetaan palautetta, joka ei suoranaisesti kohdistu oppijan kykyihin eikä oppimisprosessiin: ”Hyvä”. Vaikkei suuntaamattomalla palautteella olekaan yhtä tehokasta vaikutusta oppimiseen, kuin kyky- ja ennen kaikkea prosessipalautteella, sen hyöty ilmenee ennen muuta myönteisen ilmapiirin luomisessa. (Mts. 5.)

Olen lisäksi jakanut palautteen suusanalliseen, sanattomaan, kirjalliseen ja vertaispalautteeseen. Prosessipalautteen näkökulmasta olennaista ovat nähdäkseni ennen kaikkea sanallistamiseen perustuvat palautetyypit suusanallinen ja kirjallinen palaute. Pidän kuitenkin välttämättömänä käsitellä myös sanatonta viestintää, jonka voi kokea yhtä lailla palautteeksi, sekä vertaispalautetta, jota voi hyödyntää ryhmäopetuksessa. Seuraavaksi käyn läpi mainitsemiani palautetyyppejä.

3.2.1 Suusanallinen palaute

Suusanallinen palaute on nimensä mukaan sekä suullista että sanallista. Suusanallisesta palautteesta käytetään usein lyhyempää muotoa suullinen palaute. Suusanallisessa palautteessa oppija on mahdollista kohdata kokonaisvaltaisesti, koska viestinnässä on mukana kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta ja sanatonta viestintää (Ranne, 2006. s. 12). Tarkastelen sanatonta viestintää tarkemmin luvussa 3.2.2.

Atjosen (2007) mukaan suusanallisen palautteen on väitetty olevan tehokkaampaa, kuin kirjallisen. Tämä perustuu suusanallisen palautteen nopeuteen, ja siihen, että se annetaan jo oppimisprosessin aikana. Suusanallisen palautteen etuna voi pitää myös sen vastavuoroisuutta. Oppijalla on mahdollisuus kommentoida ja kysyä opettajalta saadusta palautteesta ajankohtaisesti. (Atjonen, 2007, s. 89–90.) Suusanallista palautetta on esimerkiksi opettajan sanallistama kehuva palaute laulu- tai soittosuorituksen jälkeen.

3.2.2 Sanaton palaute

Ihminen kerää aistiensa kautta jatkuvasti informaatiota ympäristöstään, ja jopa suurin osa palautteesta otetaan vastaan tiedostamattomasti (Ranne, 2006, s.

15–16). Opettajan on siis hyvä olla tietoinen sanattomasta viestinnästään, vaikka se osittain onkin automaattista. Viestin vastaanottaja tarkkailee sanojen ohella esimerkiksi puhujan puhetapaa, rytmiä sekä äänen korkeutta ja voimakkuutta (Kaukiainen ym., 1995, s. 29). Sanatonta viestintää voivat olla kehon asento, kasvojen ilmeet, eleet, huokaisut, haukotukset, rykäisy, katseen kohdistaminen tai sen vaeltelu (esim. Kaukiainen ym., 1995, s. 29). Sanattoman viestinnän on oltava linjassa sanallisen viestinnän kanssa, koska sanaton viesti voi horjuttaa sanallisen viestin uskottavuutta (Ranne, 2006, s. 15).

Sanaton viestintä nivoutuu yleensä tunteisiin (Kaukiainen ym., 1995, s. 29). Useimmiten ihmisen tunnetilan pystyy lukemaan hänen kasvoiltaan tai käyttäytymisestään ilman sanoja, mutta joskus tunteiden ilmaisu voi olla ristiriidassa koettujen tunteiden kanssa. Tällöin esimerkiksi jännittynyt ihminen saattaa hymyillä välittääkseen levollisuutta toisille. (Mts. 29.) Sanatonta palautetta on esimerkiksi opettajan hymy ja pään nyökyttely laulu- tai soittosuorituksen aikana.

3.2.3 Kirjallinen palaute

Kirjallinen palaute on kaikkea kirjallisessa muodossa annettua palautetta. Kuten aikaisemmin luvussa 3.2.1 totesin, suullista palautetta pidetään usein kirjallista palautetta tehokkaampana palautemuotona (Atjonen, 2007, s. 89). Toisaalta vaikuttaisi siltä, että on eduksi käyttää monipuolisesti eri palautemuotoja. Atjonen ym. (2021, s. 39) toteavatkin Brookhartia mukaillen, että oppimiseen tarvitaan esimerkiksi kirjallisen ja suullisen palautteenantotavan vaihtelua.

Kirjallisen palautteen etuna voi pitää sen mahdollisuutta harkitsevaan ilmaisuun (Ranne, 2006, s. 13). Ranteen mukaan kirjoittaminen pakottaa miettimään palautteen sanallista muotoa entistä huolellisemmin (mts. 13). Kirjallinen palaute voi olla monipuolinen ja tehokas palautteenantomuoto – erityisesti, jos sitä täydentää suusanallisella palautteella (mts. 13). Kirjallista palautetta on esimerkiksi oppijan saatavilla olevaan tuntipäiväkirjaan kirjoitettu koonti tunnista palautteen kera.

3.2.4 Vertaispalaute

Vertaispalaute tarkoittaa palautetta, jonka antaja on toinen, samassa tilanteessa oleva oppija (Opetushallitus, ei pvm.). Vertaispalaute paikantuu ryhmämuotoiseen opetukseen, ja siinä voivat ilmetä edellä mainitut palautetyypit suusanallinen, sanaton ja kirjallinen palaute. Opettaja voi esimerkiksi ohjata oppijoita esittämään harjoitellun kappaleen vuorollaan koko ryhmälle ja ohjata kuuntelevia oppijoita kirjoittamaan vertaispalautetta esityksestä. Esityksen jälkeen jokainen kuuntelijan roolissa ollut oppija kertoo kirjoittamansa palautteen ääneen täydentäen sitä suusanallisesti. Esittäjän roolissa ollut oppija saa tämän jälkeen kirjalliset palautteet vertaisiltaan itselleen. Kehittelemässäni esimerkissä toteutuu Ranteen (2006, s. 13) esittämä ajatus kirjallisen palautteen täydentämisestä suusanallisesti.

Vertaispalaute voi olla luonteeltaan myös sanatonta. Vaikka opettaja voi nähdäkseni vaikuttaa ryhmäläisten väliseen sanattomaan viestintään vain rajallisesti, hän voi hyvällä ohjauksella kannustaa ryhmäläisiä myönteiseen läsnäoloon ja kunnioittavaan vuorovaikutukseen. Vuorisen mukaan sellainen opiskeluilmast, joka edistää ryhmän sisäistä vuorovaikutusta ja parantaa yhteistyökykyä, ottaa huomioon ryhmän jäsenten sosiaaliset ja emotionaaliset tarpeet (Vuorinen, 1993, s. 35). On siis mahdollista, että kannustamalla vertaispalautteen antamiseen tuetaan ryhmän koheesiota ja rakennetaan myönteistä ilmapiiriä, ja sitä kautta tuetaan ryhmäläisten oppimista.

Juntusen ja Westerlundin (2013, s. 83) mukaan vertaispalaute on parhaimmillaan tehokasta ja kaikille siihen osallistuville opettavaista. Vertaispalautetilanteessa opettajan tulee kuitenkin ohjata palautteenannon prosessia, jotta hän voi reagoida tilanteisiin, joissa vertaiselta toiselle annettu palaute ei ole hyväksi palautteen saajalle (Juntunen & Westerlund, 2013, s. 83). Juntunen ja Westerlund kutsuvat tätä ymmärrystä siitä, mitä palautetilanteessa tapahtuu metatason tietoisuudeksi (mts. 83).

4 Palautteenannon tarkoitus

Tässä luvussa käsittelen, miksi palautetta annetaan. Tarkastelen palautteenannon tarkoitusta sekä oppimismotivaation että itsetunnon tukemisen näkökulmasta. Lopuksi esitän palautteenannon yhdeksi keskeiseksi tarkoitukseksi edellä mainittujen ohella oppijan yksilöllisiä tavoitteita kohti etenemistä.

4.1 Oppimismotivaation tukeminen

Salmela-Aro (2018b, s. 9) määrittelee oppimismotivaatioksi kokemuksen toimituudesta, pystyvyydestä ja merkityksellisyydestä. Hänen mukaansa oppimismotivaatiossa keskeistä on kyky muodostaa selkeitä ja merkityksellisiä tavoitteita, työskennellä muiden kanssa, löytää hyödyntämättömiä mahdollisuuksia ja tunnistaa ratkaisuja haasteisiin (mts. 9). Motivaatio syntyy, kun oppijan vaatimukset ja voimavarat ovat oikeassa suhteessa toisiinsa (mts. 12).

Keskeinen käsite motivaatiota tarkastellessa on optimaalinen oppimiskokemus. Optimaalinen oppimiskokemus syntyy tilanteessa, jossa oppija, joka on kiinnostunut suorittamastaan tehtävästä, saa taitoihinsa sopivia haasteita. Optimaalisiin oppimiskokemuksiin vaikuttavat niitä edistävät tunteet, kuten ilo, estävät tunteet, kuten kyllästyminen ja kiihdyttävät tunteet, kuten stressi. (Salmela-Aro, 2018c, s. 29–30.) Koska tunteet ovat optimaalisten oppimiskokemusten, ja sitä kautta motivaation keskiössä, tulee nähdäkseni opettajan havainnoida oppijan tunnetiloja opetustilanteessa. Tunnetilojen tunnistamisen lisäksi opettaja voi tukea oppijan motivaatiota antamalla hänelle oikea-aikaista palautetta (mts. 32).

Usein motivaatio jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon, jolla viitataan siihen, onko motivaation taustalla oppijan halu oppia oppimisen itsensä tuottaman nautinnon vuoksi vai saavuttaakseen sen kautta esimerkiksi opettajan arvostusta (esim. Vuorinen, 1993, s. 25). Pietiläisen mukaan oppijalle tulisi antaa prosessipalautetta, mikäli häntä halutaan kannustaa enemmän sisäisen kuin ulkoisen motivaation kautta (Pietiläinen, 2013, s. 16).

Motivoivan ohjauksen perustana ovat nähdäkseni konkreettiset tavoitteet, joita kohti oppijan kanssa edetään askeleittain. Opettajan on tärkeää osoittaa oppijalle onnistumisen hetket ja seurata onnistumisia myös pidemmällä aikavälillä. Tämän myötä oppija voi alkaa itse tunnistamaan onnistumisen hetkiä (Määttä, 2018, s. 57) ja sitä kautta hahmottaa oppimisen prosessimaisuutta. Osa motivoivaa ohjausta on myös onnistumisten syiden tulkinta yhdessä oppijan kanssa (mts. 57). Vaikuttaisi siltä, että opettaja voi kasvun ajattelutavan mukaisesti prosessipalautteen keinoin auttaa oppijaa tunnistamaan, että onnistuminen johtui hänen omasta työstänsä eikä hyvästä tuurista tai synnynnäisestä lahjakkuudesta.

Lopuksi on syytä todeta, ettei oppimismotivaatio ole pysyvä piirre, vaan se muuttuu yksilön mielensisäisten ja ulkopuolisten tekijöiden vuorovaikutuksessa, ja siihen liittyy myös tilannesidonnaisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia (Kiuru, 2018, s. 123). Voikin päätellä, että kasvun ajattelutavan mukaisesti muiden taitojen lailla myös motivaatiota on mahdollista kehittää, ja opettajalle prosessipalautte on tähän nähdäkseni toimiva työkalu. Edellä käsiteltyyn kirjallisuuteen (Kiuru, 2018; Määttä, 2018; Pietiläinen, 2013; Salmela-Aro, 2018b; Salmela-Aro, 2018c) nojaten on perusteltua esittää, että yksi palautteenannon tarkoitus on oppimismotivaation tukeminen. Tätä tukee Salmela-Aron esittämä ajatus, jonka mukaan oikea-aikaista palautetta antamalla voi tukea oppijan motivaatiota (Salmela-Aro, 2018c, s. 32).

4.2 Itsetunnon tukeminen

Keltikangas-Järvinen (1994, s. 17) määrittelee itsetunnoksi sen, kuinka paljon hyviä ominaisuuksia ihminen itsessään näkee. Hyvän itsetunnon piirteitä ovat todenmukainen minäkuva, itsensä arvostaminen suorituksista riippumatta, itsenäisyys sekä kyky kestää pettymyksiä ja epäonnistumisia. Minäkuvalle tarkoitetaan ihmisen suhteellisen pysyvää käsitystä itsestä. Kun minäkuva on todenmukainen, ihminen havaitsee hyvät ominaisuutensa, mutta tunnistaa myös heikkoutensa. Itsenäisyydellä viitataan ihmisen itsetunnon riippumattomuuteen toisten mielipiteistä ja jatkuvasta hyväksynnästä. (Mts. 17–25.)

Nähdäkseni prosessipalaute kannustaa oppijaa asettamaan korkeampia tavoitteita ja kokeilemaan rohkeasti, koska Tirrin ym. (2018, s. 73) mukaan se suojaaa ihmistä virheen sattuessa. Tämän voi ajatella olevan yhteydessä hyvään itsetuntoon, koska kuten aiemmin totesin, Keltikangas-Järvisen (1994, s. 17–25) mukaan hyvän itsetunnon piirteisiin kuuluu itsensä arvostaminen suorituksista riippumatta ja kyky kestää pettymyksiä. Keltikangas-Järvisen mukaan heikko itsetunto voi johtaa oppijan taitotasoon nähden liian matalien tavoitteiden asettamiseen epäonnistumisten pelossa, ja sitä kautta alisuoriutumiseen. Tällöin oppija ei suoriudu tehtävistään kykyjään vastaavalla tavalla. (Keltikangas-Järvinen, 1994, s. 38–39.) Opettajan on siis hyvä selvittää oppijan itsetunnon tilaa.

Prosessipalautteen voi nähdä tukevan hyvää itsetuntoa (Pietiläinen, 2013, s. 16), ja siksi on tulkintani mukaan perusteltua esittää itsetunnon tukemista myös yhdeksi palautteenannon tarkoituksiksi. Kykypalaute voi puolestaan johtaa ehdolliseen itsetuntoon (contingent self-worth), jolloin ihminen ajattelee hänen arvonsa riippuvan omista suorituksistaan (Kamins & Dweck, 1999, s. 836). Prosessipalautteessa palaute kohdistetaan oppijan kyvykkyyden sijasta toimintaan (Tirri ym., 2018, s. 72), mikä tulkintani mukaan tukee hyvää itsetuntoa. Oppijan hyvä itsetunto voi nähdäkseni auttaa sietämään musiikin harjoitteluun kuuluvien epäonnistumisten tuottamia pettymyksiä.

4.3 Tavoitteita kohti eteneminen

Opettajan ja oppijan yhdessä asettamien tavoitteiden voi nähdä rakentavan johdonmukaisen perustan prosessipalautteen antamiselle. Näyttäisi siltä, että kun oppijan saama palaute on linjassa yhdessä pohdittujen tavoitteiden kanssa, oppija hyötyy palautteesta. Tavoitteet tulee Keltikangas-Järvisen mukaan suhteuttaa oppijan ikä- ja taitotasoon (Keltikangas-Järvinen, 1994, s. 132–135). Lapselle tavoitteeksi riittää itse tekeminen ja kokeileminen, eikä suorituksen lopputulos sinällään (mts. 132–135.) Toisaalta kun opettaja suuntaa palautteen koskemaan oppimisprosessia, valittuja strategioita ja rohkeasti kokeilemistä lopputuloksesta huolimatta, ollaan prosessipalautteen ytimessä kaikenikäisillä oppijoilla (ks. Pietiläinen, 2013, s. 9; Tirri ym., 2018, s. 72).

Aikuisen tavoitteet voivat olla nähdäkseen sisällöllisesti lasten tavoitteita laajempia. Konkretia on tärkeää, koska konkreettisten tavoitteiden saavuttamista on abstraktien tavoitteiden saavuttamista helpompaa seurata. Tavoitteita asetettaessa on tärkeää, etteivät tavoitteet tule oppijalle ulkopuolelta annettuina, vaan että oppijaa kannustetaan omien tavoitteiden asettamiseen (Keltikangas-Järvinen, 1994, s. 132–135).

5 Palautteenannon keinot

Tässä luvussa käsittelen, miten palautetta tulisi antaa, jotta se täyttäisi tarkoituksensa olla oppimismotivaatiota, itsetuntoa ja oppijan yksilöllisiä tavoitteita tukevaa. Ensin tarkastelen palautetta vuorovaikutustilanteena ja vuoropuheluna. Tämän jälkeen käsittelen palautteenantajan kielellisiä valintoja. Lopuksi tarkastelen palautteenantotilanteeseen liittyvää herkkyyttä sekä sitä, miten jokainen opettaja voi kehittää omia palautteenantotaitojaan.

5.1 Vuorovaikutus

Kaukiaisen ym. mukaan oppimista tukevan palautteen antamiseksi opettajan olisi pystyttävä muodostamaan itselleen käsitys esimerkiksi siitä, minkälainen oppijan oppimismotivaationsa perusta on, mitkä ovat hänen asettamansa tavoitteet, ja millaiset ovat hänen oppimistaitonsa (Kaukiainen, 1995, s. 11–12). Vuorovaikutuksen voi nähdä edellytyksenä näihin kysymyksiin vastaamisessa. Sosiaalinen työskentely tunnustetaankin nykyisen oppimiskäsityksen mukaan olennaiseksi oppimisessa, ja opettajan rooli on toimia oppimisen ohjaajana ja oppimisprosessin rinnalla kulkijana (Jordan-Kilkki ym., 2013, s. 9). Vuorovaikutus alkaa kontaktin luomisella jo kohtaamisen ensihetkien aikana, ja vahvistuu ajan kanssa (Ranne, 2006, s. 56).

Oppimisen perusedellytys on opettajan kiireetön läsnäolo. Tämä lisää turvallisuutta, mikä puolestaan vähentää painetta oppia, etenkin haasteellisissa tilanteissa. Turvallisessa ilmapiirissä oppijan ei tarvitse pelätä vääränlaista kritiikkiä,

(Jordan-Kilkki & Pruuki, 2013, s. 21) kuten henkilökohtaisiin ominaisuuksiin kohdistettua arvostelua.

Vaikuttaisi siltä, että on oppimisen kannalta tärkeää, ettei oppijan tarvitse pelätä virheitä ja epäonnistumisia. Kuten kasvun ajattelutapaa käsittelevässä luvussa 3.1 totesin, on todettu, että ihmiset reagoivat epäonnistumiseen joko tehtäväsuuntautuneesti tai minäsuuntautuneesti (Salmela-Aro, 2018b, s. 11–12). Tehtäväsuuntautuneisuuteen kuuluu epäonnistumisten näkeminen välttämättömänä osana oppimisprosessia (mts. 12), ja onkin mahdollista, että turvallinen vuorovaikutus tukee tehtäväsuuntautunutta tapaa reagoida epäonnistumiseen. Turvallinen tunneilmasto mahdollistaa, etteivät epäonnistumiset tunnu pelottavilta (Vuorinen, 1993, s. 30–32).

5.2 Palaute vuoropuheluna

Kuten edellisessä luvussa 5.1 totesin, vuorovaikutus on keskeinen osa palautteenantoa. Vuorovaikutteiseen palautteenantoon kuuluu palautteenannon ymmärtäminen vuoropuheluna, dialogina. Dialogissa toista kuunnellaan ja oma puhe kytketään toisen lausumiin (Jordan-Kilkki & Pruuki, 2013, s. 18). Jordan-Kilkin ja Pruukin mukaan dialogisuus on halua olla dialogisessa suhteessa oppijan kanssa, ja dialogisuutta voidaanakin nimittää olemisen pedagogiikaksi (Jordan-Kilkki & Pruuki, 2013, s. 20).

Palautteen käsittäminen vuoropuheluksi on nähdäkseni erityisen tärkeää silloin, kun palaute on luonteeltaan korjaavaa. Kaukiainen esittääkin, että mikäli palautteen viesti on sen vastaanottajalle epämieluisa, palautteen sisältö kannattaa esittää useasta eri näkökulmasta ja palautteenantohetken kannattaa sisällyttää dialogisuutta (Kaukiainen ym., 1995, s. 31–32). Seuraavaksi sovellan Kaukiaisien ym. (1995, s. 32) esittelemää listausta dialogisuutta edistävän ja ylläpitävän kommunikaation piirteistä.

Keskustelun mahdollistamiseksi palaute on hyvä antaa kysymyksien avulla. Kysymysten on hyvä olla avoimia, jolloin niihin ei voi vastata vain yhdellä sanalla.

Jatkokysymyksillä voi varmistua siitä, mitä oppija todella vastauksillaan tarkoittaa. (Kaukiainen ym., 1995, s. 32.) Kysymysten lisäksi opettajan tulee kiinnittää huomiota jo aikaisemmin mainittuun sanattomaan viestintään, esimerkiksi ilmeisiin ja eleisiin. Sanattoman viestinnän lisäksi opettajan on hyvä kiinnittää huomiota sanavalintoihin, jota käsitellään tarkemmin seuraavassa luvussa 5.3. (Mts. 32.)

Koska ratkaisukeskeisyys kuuluu palautteenantoon, on tärkeää pyrkiä löytämään yhteisiä ratkaisuja oppijan kanssa niihin asioihin, joista palautetta annetaan. On kuitenkin tärkeää tunnustella vaihtoehtoja yhdessä sen sijaan, että tarjoaisi valmiita ratkaisuja oppijalle tämän puolesta. (Kaukiainen ym., 1995, s. 32.) Tämä nähdäkseni kehittää oppijan itsearviointitaitoja. Lopuksi opettajan on tärkeää varmistaa kysymyksillä, miten oppija on ymmärtänyt annetun palautteen, jotta mahdollisilta väärinymmärryksiltä vältytään (mts. 32).

5.3 Sanavalinnat

Palautteenantajan käyttämillä sanavalinnoilla on merkitystä oppijan mahdollisuuksiin ottaa palautetta vastaan (Ranne, 2006, s. 79–84). Ranteen (2006, s. 80) mukaan ilmaisumuodot, jotka korostavat puutteiden väliaikaisuutta ja tarkkarajaisuutta ovat tarkoituksenmukaisia. Tällöin palautteenantaja korostaa oppimisen prosessiluonnetta (mts. 80). Väliaikaisuutta korostavia ilmauksia ovat esimerkiksi ”nyt”, ”tällä hetkellä” ja ”siinä tilanteessa” (mts. 80). Prosessiluonteisuuden painottamisella viestitään, että asioihin voi vaikuttaa, mikä on myös kasvun ajattelutavan mukaista (Tirri ym., 2018, s. 65–76). Ilmaisumuodot, jotka kohdistuvat persoonaan ovat kykypalautetta sekä kehuvaissa että kriittisessä palautteessa: ”Olet taitava” tai ”Sinulla ei ole rytmitajua”. Kykypalaute tukee kasvun ajattelutavan sijasta kuitenkin muuttumatonta ajattelutapaa (Pietiläinen, 2013, s. 14).

Yksittäisiin sanoihin voi kiinnittää huomiota konjunktoiden ”ja” sekä ”mutta” kohdalla. Ranteen (2006, s. 81) mukaan konjunktioilla ”ja” on taipumus asettaa sitä ennen, ja sen jälkeen tulevat asiat yhdenvertaiseen asemaan. Havainnollistan

tätä omalla esimerkilläni: ”Kertosäkeen melodia sujuu hienosti ja säkeistön melodia kaipaa vielä harjoittelua”. Konjunktio ”mutta” sen sijaan korostaa sen jälkeen tulevaa asiaa enemmän, kuin sitä ennen tulevaa: ”Kertosäkeen melodia sujuu hienosti, mutta säkeistön melodia kaipaa vielä harjoittelua”. Kehuvan palautteen merkitys ei vähene korjaavan palautteen myötä, vaikka ne ilmaistaisiinkin samassa virkkeessä. Siksi konjunktion ”mutta” sijasta voikin olla tarkoituksenmukaisempaa käyttää konjunktia ”ja”. (Mts. 81.)

Palautteenantoon liittyvät myös käsitteet tavoitekieli ja välttämiskieli. Tavoitekielessä huomio suunnataan tavoiteltaviin asioihin, välttämiskielessä puolestaan vältettäviin asioihin (Ranne, 2006, s. 81–82). Välttämiskieltä on oman esimerkin mukaan sanoa oppijalle: ”Kiinnitä huomiota, ettet hidasta”. Tavoitekielinen vastine palautteelle on: ”Kiinnitä huomiota, että säilytät tempon”.

5.4 Palautteenantotilanteen herkkyys

Palautteenantotilanteet voivat olla oppijalle toisinaan herkkiä ja saatuihin palautteisiin voi liittyä ikäviäkin muistoja. Juntunen ja Westerlundin (2013, s. 81) mukaan oppijan saamat yksittäiset kommentit voivatkin jäädä hänen mieleensä pitkäksi aikaa. Näin voi käydä etenkin, jos saatu palaute ei ole ollut selkeää, asiallista, luotettavaa tai oikeudenmukaista (mts. 81–83).

Sekä palautteen antaja että sen vastaanottaja tuovat palautetilanteeseen oman henkilöhistoriansa (Kaukiainen ym., 1995, s. 39). Vaikka prosessipalautteessa palaute kohdistetaan oppijan itsensä sijasta hänen toimintaansa (Pietiläinen, 2013, s. 9–14), voi Juntunen ja Westerlundin mukaan persoonan ja osaamisen erottaminen olla musiikinopiskelussa vaikeaa (Juntunen & Westerlund, 2013, s. 82). Musiikki on harjoittelijalleen henkilökohtainen ja tärkeä osa elämää (mts. 82). Juntunen ja Westerlund painottavatkin haavoittuvuuden tunnistamisen tärkeyttä: puhettavassa ja sanavalinnoissa haavoittuvuuden tunnistaminen voidaan tuoda esiin implisiittisesti, eli julkilausumattomasti. Opettajan tavoitteena on, että oppijan kokemus tulee jaetuksi ja löydetyksi, mikä kannustaa oppijaa sellaisen kehittymisen prosessiin, johon hän ei ole aikaisemmin pystynyt. (Mts. 82.)

On huomionarvoista, ettei yksinomaan positiivinen palaute ole oppijan kannalta aina tarkoituksenmukaista. Oppija voi kokea pelkän kehuvan palautteen epäuskottavana ja jopa kehittymiseen tähtäävän ohjeistuksen panttaamisena. (Juntunen & Westerlund, 2013, s. 82.) Voikin päätellä, että vaikka oppijalla olisikin kielteisiä kokemuksia palautteenannosta, ei korjaavan palautteen esittämistä tarvitse välttää.

On myös todettava, että palautetilanteiden, kuten muidenkin sosiaalisten tilanteiden, havaitsemiseen liittyy subjektiivisuutta (Kaukiainen ym., 1995, s. 39). Onkin mahdollista, että ihmisen oma kokemusmaailma ja minäkäsitys vaikuttavat hänen sosiaaliseen havainnointiinsa. Kaukiainen kirjoittajakumppaneineen käyttää esimerkkinä tilannetta, jossa ihminen pitää itseään heikkona ja kiinnittää tarkkaavaisuutensa toisten ihmisten toiminnassa juuri niihin tekijöihin, jotka tukevat hänen omaa minäkäsitystään (Kaukiainen ym., 1995, s. 48). Tämä monien muiden syiden ohella voi johtaa tulkintani mukaan palautetilanteessa väärinymmärryksiin tai jopa konfliktiin. Kuitenkin myönteisellä vuorovaikutusilmapiirillä ja opettajan antamalla emotionaalisella tuella on yhteys konfliktien rakentavuuteen (Peltola & Simberg, 2019, s. 16). Konfliktin rakentavuus tarkoittaa nähdäkseni pyrkimystä molemminpuoliseen ymmärrykseen ja ratkaisukeskeisyyteen. Mikäli palautteenantotilanne johtaa väärinymmärrykseen tai konfliktiin, opettajan tunnetuki ja pyrkimys rakentavuuteen on siis olennaista.

5.5 Palautteenantotaitojen kehittäminen

Opettajan ammatillinen reflektointi on nähdäkseni tärkeä osa kehittymistä pedagogina ja sitä kautta palautteenantajana. Huhtinen-Hildénin ja Björkin mukaan omien kokemusten tietoinen analyysi on osa reflektointia (Huhtinen-Hildén & Björk, 2013, s. 28). Pohdinnan tueksi opettaja voi kysyä itseltään, mikä on ollut itselle merkityksellistä musiikin oppimista ja miksi, ja miten omat kokemukset vaikuttavat omaan opettajuuteen. (Mts. 28.) Näitä kysymyksiä soveltaen voi nähdäkseni pohtia myös omia ajatuksia palautteenannosta, esimerkiksi, mikä on ollut itselle merkityksellistä palautetta ja miksi ja miten nämä kokemukset vaikuttavat omaan opettajuuteen.

Huhtinen-Hildén ja Björk (2013, s. 32) myös nostavat esiin ongelmanratkaisun keskeisenä osana asiantuntijuutta opettajana. Opettaminen on nähdäkseni aina tilannesidonnainen tapahtuma. Huhtinen-Hildénin ja Björkin mukaan pelkkä kokemus tai kerran hankittu rutiiniosaaminen ei välttämättä riitä jokaisessa tilanteessa. Asiantuntijuuden voi sen sijaan hahmottaa prosessinomaisena, itse-reflektiivisenä tapana toimia ammatissa. Myös opettaja on oppija, ja tarvitaankin pedagogista sensitiivisyyttä, jolla tarkoitetaan opettamisen näkemistä kohtaamisena, oppijälähtöisenä ja molemminpuolisena oppimisprosessina. (Mts. 32–33.)

Puhuttaessa palautteenantotaitojen kehittämistä, on keskeistä tunnistaa opettajan työn yksintoimimisen perinne, ja työn itsenäinen luonne, josta myös Jordan-Kilki ja Pruuki (2013, s. 25) kirjoittavat. On kuitenkin hedelmällistä pyrkiä laaja-alaiseen, useampien opettajien väliseen yhteistyöhön. Tällä luodaan avoimuutta ja jaetaan eri opettajien hiljaista tietoa kaikkien käyttöön. (Mts. 25–26.) Tätä yhteistyön periaatetta voi mielestäni soveltaa toimivasti myös palautteenantoon liittyvässä osaamisessa. Ammatilliset keskustelut vievät eteenpäin jokaisen siihen osallistuvan opettajan palautteenantotaitoja.

Lopuksi sovellan Kaukiaisén ym. (1995, s. 65–67) esittelemää palautteenantotaitoja kehittävää harjoitusta. Harjoitus on kokonaisuudessaan pidempi ja sisältää ryhmätyöskentelyä. Jokainen opettaja voi kuitenkin nähdäkseni hyödyntää harjoituksen ytimessä olevia kysymyksiä omia palautteenantotaitojaan kehittäessään. Opettaja voi observoida toista opettajaa, tai äänittää luvan saatuaan omaa opetustaan, ja tarkastella kollegan tai omaa palautteenantoaan seuraavien kysymysten läpi:

- Onko tilanne dialoginen?
- Onko palaute konkreettista?
- Tarkistaako opettaja, että palaute ymmärretään?
- Kehittääkö palaute oppijan itsearviointitaitoja?
- Millaisia vaikutuksia palautteella on oppijan toimintaan?
- Onko palaute perusteltua?
- Onko palaute rakentavaa?

- Mikä on tilanteen yleinen tunnelma? (Kaukiainen ym., 1995, s. 65–67.)

6 Ammattilaisten ajatuksia palautteenannosta

Tässä luvussa käsittelen neljän haastateltavani näkemyksiä ja kokemuksia palautteenannosta. Ensin käsittelen, mitä haastateltavat ajattelivat eri palautemuodoista. Tämän jälkeen tarkastelen haastateltavien ajatuksia palautteenannon tarkoituksesta ja keinoista. Lopuksi käsittelen haastateltavien näkemyksiä palautteenantoon liittyvistä haasteista ja mahdollisista konflikteista.

6.1 Haastateltavien ajatuksia eri palautemuodoista

Haastatteluissa keskusteltiin tässä opinnäytetyössä aikaisemmin luvussa 3.2 käsitellyistä suusanallisesta, sanattomasta, kirjallisesta ja vertaispalautteesta. Jokainen haastateltava oli yhtä mieltä siitä, että suusanallinen palaute on tärkeä palautteen muoto. Haastateltava 1 kiteytti suullisesta palautteesta keskustellessa sanallistamisen olevan pedagogin olennaisimpia työkaluja. Haastateltavan 3 mukaan suullista palautetta voi kuvailla opetettavien asioiden verbalisoinniksi. Haastateltava 4 nosti esiin suulliseen palautteeseen liittyvän nopean reagoinnin tärkeyden palautetta antaessa:

Jos oot laulanut vaikka studiossa oton, niin se, että kun se otto loppuu, niin sillä hetkellähän sä oot ehkä herkimmässä tilassa siellä, että olisi tosi tärkeää saada heti joku pieninkin semmoinen reaktio tai sellainen joku impulssi siitä, mitä tapahtu, ja mielellään semmoinen positiivinen (H4).

Suullisesta palautteesta keskustellessa haastateltava 2 nosti esiin tulkintani mukaan suuntaamattoman palautteen haasteen: ”Mun hyvä -sana kärsii inflaatiota, koska mä käytän sitä aika paljon (H2)”.

Sanattomaksi palautteeksi kuvailtiin eleitä ja kehollisia reaktioita. Haastateltava 2 nosti esille, kuinka yhtä lailla oppijan keholliset reaktiot ovat opettajan suuntaan kulkeutuvaa sanatonta palautetta. Haastateltava 1 painotti sanattomaan viestintään liittyen erityisesti johdonmukaisuutta sanojen ja eleiden välillä, minkä

tärkeys nousi esiin myös kirjallisuudessa (Ranne, 2006, s. 15). Haastateltavan 1 mukaan sanojen ja eleiden välisestä ristiriidasta tulee oppijalle herkästi ”outo olo”. Hän kiteyttää asian seuraavasti:

Palautteen antajan näkökulmasta hirveen olennaista on se, että pitää ihan oikeesti opetella ajattelemaan, niin kuin toimii, koska jos ajattelet jotain muuta, kun yrität näyttää, etkä oo silloin rehellinen palautteessasi, niin se ristiriita, se ihminen näkee sen ristiriidan (H1).

Haastateltava 2 korosti sanattomaan palautteeseen kytkeytyvää valtaa. Hänen mukaansa vain läheisessä vuorovaikutussuhteessa oppija voi kysyä opettajalta esimerkiksi, ”– – miks sä huokasit tolleen (H2)”. Haastateltava 3 puolestaan kiteytti myönteisen sanattoman palautteen näin: ”Kun päät alkaa heilumaan [muusiikin tahtiin] (H3).”

Jokainen haastateltavista kertoi käyttävänsä kirjallista palautetta vain vähän työssään. Tämän voi ajatella olevan linjassa Atjosen (2007, s. 89) näkemyksen kanssa, jonka mukaan suusanallista palautetta pidetään usein kirjallista tehokkaampana. Haastateltavat 3 ja 4 kertoivat käyttävänsä kirjallista palautetta lukukauden lopuksi lähetettävissä kannustavissa viesteissä. Haastateltava 4 kertoi lisäksi tulostavansa oppijan tuntipäiväkirjan oppijalle kirjalliseksi palautteeksi lukukauden lopussa. Haastateltava 3 myös pohti, että kirjallisena palautteena voi pitää myös lapsen huoltajalle laitettavia viestejä lapsen ei-toivotusta käyttäytymisestä tunneilla. Haastateltavat 1 ja 2 nostivat esiin kirjalliseen palautteeseen liittyvän harkitsevuuden tarpeen kirjoittaessa.

Haastateltavan 2 mukaan kirjoittaessa on tärkeää miettiä tarkkaan lauseet siltä kannalta, ettei niitä voi ymmärtää väärin. Myös kirjallisuudessa korostui näkemys, jonka mukaan kirjoittaminen mahdollistaa harkitun ilmaisun palautteessa (Ranne, 2006, s. 13). Myös haastateltava 1 korosti samaa asiaa todeten, että sanavalinnat kannattaa pohtia sen kautta, ”– – mitä muuta siitä voi lukea”. Haastateltava 2 kertoi antaneensa kirjallista palautetta viestin välityksellä pitkien oppilaskonserttien harjoitusten jälkeen kannustaakseen: ”– – laitoin sit viestin jälkeenpäin sinne [pikaviesti]ryhmään, et hei, että en ehkä sanonu tarpeeksi,

koska se oli vaan sitä, et korjataan niitä mokia, että me saadaan tää homma toimimaan´ (H2)”.

Vertaispalautteesta keskustellessa sekä haastateltavat 1 että 3 arvioivat vertaispalautteen olevan jopa tehokkaampaa, kuin opettajan antaman palautteen. Haastateltava 1 painotti opettajan rinnalla kulkijan roolia todeten, ettei opettajalla voi olla vastauksia kaikkeen, ja siksi myös vertaisilta saatua palautetta tarvitaan. Haastateltava 3 totesi, että opettaja voi kannustaa ryhmää kannustamaan toisiaan ja ”yhdessä fiilistelyyn”. Myös muut haastateltavat nostivat esiin opettajan roolin vertaispalautteen ohjaajana. Haastateltavan 2 mukaan vertaispalautteessa tärkeää on opettajan selkeät ohjeet palautteenantoon. Samansuuntaisesti totesivat haastateltavat 1 ja 4. Haastateltavien näkemykset ovat yhteneväiset Juntusen ja Westerlundin (2013, s. 83) aikaisemmin luvussa 3.2.4 mainitun näkemyksen kanssa, jonka mukaan opettajan on hyvä ohjata palautteenannon prosessia, jotta hän voi reagoida tilanteisiin, joissa vertaiselta toiselle annettu palaute ei ole hyväksi palautteen saajalle.

6.2 Haastateltavien ajatuksia palautteenannon tarkoituksesta

Jokainen haastateltava kytki palautteen tärkeäksi osaksi oppimista. Haastateltavat myös tavalla tai toisella korostivat palautteen eteenpäin suuntaavaa luonnetta. Oppijan kanssa yhdessä laadittujen tavoitteiden mainittiin ohjaavan palautteenantoa. Haastateltava 4 totesi palautteen olevan erityisen tehokasta ”palautehippusina”, joiksi hän nimitti pienten asioiden etenemisestä annettua palautetta isompaa tavoitetta kohti kuljettaessa. Haastateltavan 4 mainitsemat ”palautehippuset” voidaan tulkita prosessipalautteen kautta, jossa palautetta annetaan prosessista itsessään. Jokainen haastateltava nosti esille prosessipalautteen hyötyä tukevia näkemyksiä. Haastateltava 1 arvioi, että jatkuva palaute pitkin oppimisprosessia on tehokasta.

Haastateltavat 1 ja 2 esittivät, että palautteen tavoitteena on kehittää oppijan omia reflektiotaitoja sen sijaan, että opettaja kertoisi palautteessaan suoraan, miten tulee toimia. Haastateltava 4 esitti samansuuntaisen näkemyksen ja totesi

palautteen olevan myös oppimisen ohjaamista. Myös kirjallisuudessa nousi esiin ajatus, jonka mukaan oppijaa on tärkeää opettaa tunnistamaan onnistumisen hetket, ja auttaa häntä tulkitsemaan onnistumisten syitä osana oppimisprosessia (Määttä, 2018, s. 57). Tämän voi nähdä haastateltavien 1 ja 2 ajatusten mukaisesti kehittävän oppijan itsereflektiotaitoja. Haastateltava 3 käsitteli oppimisen prosessimaisuutta puhumalla ”muistuttelusta”, jolla hän tarkoitti tulkintani mukaan oppijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta, jossa jo opetetuista asioista muistutetaan ja uutta tietoa rakennetaan vanhan päälle. Haastateltava 3 kuvasi, kuinka oppiminen ei ole vain ”rastia ruutuun”, vaan oppiminen vaatii toistoja ja kertaamista.

Haastatteluissa nousi myös keskusteluun itsetunnon tukeminen palautteen yhtenä tarkoituksena. Haastateltava 3 lausui palautteen tarkoitukseksi myös kannustamisen ja tukemisen. Hän nosti esimerkiksi erityisesti aikuisoppilaat, jotka ovat toisinaan turhankin itsekriittisiä: ”Mun tapauksessa on kyllä noi aikuiset [itse-kriittisempiä kuin lapset], siis oikeesti, ne on ihan siis aina. Niilt tulee et ´vitsi mä en taaskaan osaa mitään – – kun mä oon jo kolmekymmentäviisi, niin en mä nyt enää hirveästi voi kehittyä” (H3). Näkemykseni mukaan haastateltavan 3 esiintuoma ajatus edustaa aikaisemmin tässä opinnäytetyössä käsiteltyä muuttumatonta ajattelutapaa, jolle on ominaista uskomukset muuttumattomasta lahjakkuudesta, johon ei voi itse vaikuttaa (Tirri ym., 2018, s. 66).

Palautteen tarkoituksesta keskustellessa haastateltavat 1, 2 ja 3 nostivat esiin myös ajatuksen palautteenannon tavoitteesta: jotain muuttuu tai vahvistuu. Haastateltava 1 kiteytti asian näin: ”Joku asia ihmisen toiminnassa tai ajattelussa muuttuu. Se on oppimista. Ja palaute on oppimista varten (H1)”.

6.3 Haastateltavien ajatuksia palautteenannon keinoista

Jokainen haastateltava oli yhtä mieltä siitä, ettei palautteen tulisi koskaan kohdistua oppijan persoonaan tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Haastateltavien näkemykset olivat yhdenmukaisia Kaminsin ja Dweckin (1999, s. 835) näkemyksen kanssa, jonka mukaan persoonaan kohdistuva palaute voi saada

ihmisen kiinnittymään liiaksi suorituksiin, mikä voi johtaa haavoittuvuuteen epäonnistumisen hetkellä. Haastateltava 1 kiteytti asian näin:

– – se, että mistä annetaan palautetta, niin sen täytyy olla ihmisen toiminta. Mistään muusta ei saa antaa palautetta. Ihmisen persoonasta ei saa antaa palautetta, se on hyvin epäeettistä. – – meillä ei ole kenelläkään oikeus arvioida toistemme persoonaa, vaan varsinkin pedagogisissa tilanteissa, joissa voidaan olettaa ihmiseltä korkeampaa eettistä toimintaa, niin ihmisen pitää kyetä ilmaisemaan itsensä niin, et se on ilmaistu toiminnan tasolla (H1).

Haastateltava 2 painotti palautteen rakentavuutta ja asiallisuutta, ja esitti, että tarkoituksenmukaiseen palautteeseen kuuluu selkeiden kehityskohteiden artikulointi ja tulevaisuussuuntautuneisuus:

– – [jos] joku tulee vaan sanomaan, että ´hei toi sun biisi oli ihan paska, että tee parempia biisejä´, niin tavallaan sehän ei ole mikään palaute, siinä ei ole mitään kehityskohteita, siinä ei ole mitään tavallaan mihin sä voit tarttua, se ei ole palaute, se on mielipide (H2).

Myös haastateltava 3 korosti ratkaisukeskeisyyttä palautteenannossa, ja liitti sen opettajan vastuuseen. Hänen mukaansa palaute ilman ratkaisuehdotusta on kuin sanoisi ”– – tos pöydässä on ruuvi löysällä”, mut sä et anna ruuvimeiseliä, jolla se voi korjata sen (H3)”. Jokainen haastateltava myös korosti kysymysten ja keskustelullisuuden tärkeyttä palautteenannossa, mikä korostui myös kirjallisuudessa tarkoituksenmukaisen palautteenannon ominaisuudeksi (ks. Jordan-Kilkki & Pruuki, 2013, s. 18–20; Kaukiainen ym., 1995, s. 31–32). Myös tavoitteet palautetta ohjaavana tekijänä nousivat esiin tavalla tai toisella jokaisessa haastattelussa.

Kaikki haastateltavat nostivat esille myös ammattietiikkaan liittyviä näkemyksiä. Haastateltavan 1 mukaan eettisyyden tulee ohjata kaikkea palautteenantoa. Eettisyyteen kuuluu hänen mukaansa esimerkiksi se, ettei yksilöitä verrata toisiinsa. Lisäksi hänen mukaansa jokaisen opettajan tulisi reflektoida, mihin hän pohjaa omat käsityksensä siitä, mikä on tavoiteltavaa ja hyvää. Haastateltava 2 nosti esiin, kuinka oppilaalta tulee varmistaa, että hän on ymmärtänyt saadun

palautteen ja pystyy hyödyntämään sitä. Hän kuvasi, mitä voi käydä, jos oppijalta ei varmista palautteen ymmärtämistä, seuraavasti:

– – se on saattanut johtaa opiskelijan turhautumiseen ja sitten myöhemmin on ehkä selvinnyt ´aa´, että se opiskelija ei oikeasti hahmotakaan vaikka lauluinstrumentin osia lainkaan, tai se ei tiedä, mikä on kilpirusto, että heitellään vaan termejä, mutta sillä ei oo oikeesti mitään hajua (H2).

Haastateltava 2 myös nosti esiin johdonmukaisuuden eri palautemuotoja käytettäessä. Hänen mukaansa esimerkiksi numeroarvioinnin yhteydessä annetun kirjallisen palautteen tulee olla linjassa numeroarvioinnin kanssa. Myös haastateltava 1 korosti johdonmukaisuutta. Haastateltava 3 korosti palautteenannossa oppijälähtöisyyttä ja totesi, että opettajan pitää aina uuden oppijan kanssa selvittää ”– kuka siellä seisoo toisella puolella (H3)”. Tällä hän tarkoitti opettajan kartoitusta esimerkiksi kyseisen oppijan persoonasta, tavoitteista ja itsetunnon tilanteesta. Myös luvussa 5.1 esitellyissä seikoissa, jotka opettajan on hyvä pyrkiä oppijasta selvittämään, mainitaan oppijan tavoitetaso selvittäminen (Kaukiainen ym., 1995, s. 11–12).

Haastateltava 1 nosti esiin lisäksi joitakin kielelliseen ilmaisuun liittyviä seikkoja, joita hänen mukaansa tulisi huomioida palautteenannossa. Hänen mukaansa opettajan tulisi välttää esimerkiksi kategorisointia hyvään ja huonoon, tai ruumaan ja kauniiseen. Esimerkiksi ilmaisun ”hyvä” sijasta voisi hänen mukaansa käyttää esimerkiksi ilmaisuja ”tarkempi” tai ”melodisesti elävämpi”. Kaiken kaikkiaan haastatteluissa korostettiin yhdessä ihmettelyä (H1), keskustelua, läsnäoloa ja vuorovaikutusta (H2), hyvän hengen ylläpitämistä (H3) ja toisen kunnioittamista (H4).

6.3.1 Haastateltavien ajatuksia iän vaikutuksesta palautteenantoon

Haastateltava 2 kiteytti iän vaikutuksen palautteenantoon toteamalla, että eri ikäisillä on eri tavoitteet, ja tavoitteet ohjaavat palautteenantoa. Iän vaikutusta palautteenantoon käsiteltiin myös luvussa 4.3. Haastateltavan 2 ajatukset yhte-

nevät Keltikangas-Järvisen (1994, s. 132–135) näkemyksen kanssa, jonka mukaan tavoitteet tulee suhteuttaa oppijan ikä- ja taitotasoon. Haastateltava 1 nosti esiin jo haastattelussa aikaisemmin esiin nousseen sanallistamisen teeman ja totesi, että opettajan tehtävä on sanallistaa opetettava asia oppijalle sopivalla kielellä ja sopivissa määrin. Hänen mukaansa mitä pienemmästä oppijasta on kysymys, sitä lyhyempää ja napakampaa palautteen on oltava. Hän nosti esiin myös oppijälähtöisyyden palautetta ohjaavana teemana: ”– – se ikäkysymys tulee ihan ehdottomasti siihen olennaisesti, koska jos ajatellaan oppijälähtöisyyttä, niin se tarkoittaa just sitä, että palaute on oppijalle sopivaa (H1)”.

Haastateltava 3 totesi, että palautteen tulee olla lapsille konkreettisempaa, kuin aikuisille. Hänen mukaansa kannustavuuden rooli korostuu lapsia opettaessa. Hän arvioi, että joskus kannustavuus on virheiden korjaamista tärkeämpää: ”Alle kymmenvuotiaat, ei ne vältsii hiffaa, et se kitara ei soinu. Ne ei vaan tajuu sitä, [vaan sanovat:] ´tähän meni kivasti´ ja mä oon silleen ´no niin meniki, kiva ku teit, joo meni oikeestaan tosi kivasti, just näin´, vaik siel on vähän joku ääni särissy ja menny sinne päin (H3)”.

Haastateltava 4 painotti lapsioppilaidensa omaa toimijuutta ja autonomiaa oppijoina. Hänen mukaansa palautteen ei tarvitse lähtökohtaisesti erota eri ikäisten kesken. Hän täydensi ajatustaan huumorilla: ”Mä en ole mikään leikkisetä siinä hommassa [soitonopetuksessa] – – se on harjoittelemista, tää ei ole leikkimistä ja tulee suhtautuu siihen silleen (H4)”. Haastateltava 4 totesi, että aikuisoppilaiden tavoin myös nuoremmat oppijat tykkäävät usein keskustella oppimisesta ja saada sitä kautta ääntään kuuluville. Tulkitsen, että myös palautetta antaessa on hänen mukaansa tärkeää ottaa lapsi yhtä vakavasti kuin aikuinen.

6.3.2 Haastateltavien ajatuksia palautteenannosta yksilö- ja ryhmäopetuksessa

Haastateltavat 3 ja 4 arvioivat palautteenannon vaativan erityistä sensitiivisyyttä ennen kaikkea ryhmäopetuksessa. Haastateltava 4 puhui kontekstisensitiivisyydestä, jolla hän tarkoitti tulkintani mukaan opettajan ymmärrystä opetustilanteeseen osallistuvien eri persoonallisuuksista ja taitotasoista sekä opetustilanteen

vaatimasta herkkyydestä. Hän totesi: ”Pitää osata olla niin, että kukaan ei saa menettää kasvoja (H4)”. Tämä näkemys on johdonmukainen suhteessa aikaisemmin luvussa 5.4 mainittuun Juntusen ja Westerlundin (2013, s. 82) näkemukseen. Heidän mukaansa haavoittuvuuden tunnistaminen on tärkeää palautteenannossa (mts. 82). Myös haastateltava 3 puhui sensitiivisyydestä ryhmäopetuksessa. Hän totesi antavansa usein ryhmässä pieniä korjausehdotuksia muun opetuksen lomassa:

Tykkään antaa semmoisia pieniä korjausehdotuksia, että ´hei hyvin menee kaikki, meni sikahyvin, sitten muistakaa se, että tuossa kohdassa oli tää juttu, ja hei tsekkaapa sä vielä toi juttu kerran´, ja tälleen, että ei pyri tekemään siitä semmoista, että ´no niin Marjaana, sulla ei mennyt muuten toi sitten, muut hyvää duunia´, ehkä jotenkin silleen, että se tulee siellä kaiken lomassa (H3).

Hän myös jatkoi, että yksilöityjen palautteiden sijaan ryhmätilanteessa voi kohdistaa halutun korjausehdotuksen kaikille ryhmäläisille. Myös haastateltava 1 pohti samansuuntaisesti, että yksilön sijaan palautteen voi kohdistaa sensitiivisesti koko ryhmälle: ”Esimerkkinä, jos on kuoro ja joku laulaa epävireisesti, niin kylhän sitä sieltä täytyy korjata, mutta tavallaan, et missä määrin osotellaan sormella, on toinen juttu, vai yritetäänkö vähän pienemmällä porukalla tehdä harjoitusta, joka vahvistaa jotain sävelkorkeutta jossain kohtaa (H1)”.

Haastateltava 1 pohti, ettei palautteenannon yksilö- ja ryhmäopetuksessa tulisi erota toisistaan. Hän korosti, että palautteen tulee olla myös yksilöopetuksessa sellaista, joka ”kestää päivänvalon”. Hän lisäksi totesi, että yksilöopetuksessa yksilö saa enemmän aikaa, kuin ryhmäopetuksessa, ja siksi palautteesta tulee ryhmäopetuksessa helposti yleisempää. Hän kuitenkin nosti esiin myös vertaisoppimisen myönteisenä puolena ryhmäopetuksessa tapahtuvassa palautteenannossa. Hän lisäksi painotti erilaisilla ryhmillä olevan erilaiset luonteet, mikä vaikuttaa myös palautteenantoon:

– – jos on esimerkiksi asia, jota tehdään yhdessä, että tavallaan, onks ryhmäopetus ikään kuin sitä, että opetellaan yksilötaitoja ryhmässä vai onko se asia, vaikka kuoro tai bändi, jossa on tarkoituskin, että ihmiset tekevät eri asioita, ja sitten kokonaisuus on ikään

kuin arvioinnin kohteena, ja palautteenannon kohteena, niin sitten siinä totta kai on vähän erilainen ehkä se, mitä tavoitellaan (H1).

Haastateltavan 2 mukaan palaute ryhmä- ja yksilöopetuksessa sekä eroaa että ei eroa toisistaan. Tärkeimmäksi ohjenuoraksi hän nosti yksilöllisyyden tunnustamisen osana ryhmäopetusta ja siinä tapahtuvaa palautteenantoa: ”Ryhmäopetuksessa on yksilöitä ja mun mielestä ryhmäopetuksessa tulee huomioida jokainen yksilö, vaikka se muodostaisikin ryhmän (H2)”. Tulkitsen tämän viittavan myös muiden haastateltavien jakamaan näkemykseen ryhmäopetuksen erityisestä herkkyydestä. Tulkitsen lisäksi haastateltavan 2 tarkoittaneen, että oli kysymyksessä sitten ryhmä- tai yksilöopetus, jokainen ansaitsee palautetta omasta tekemisestään.

6.4 Haastateltavien ajatuksia palautteenantotilanteiden haasteista

Keskustellessa haasteellisista palautetilanteista, haastateltava 2 kertoi omakohtaisen kokemuksen tilanteesta, jossa oppija oli loukkaantunut hänen antamastaan palautteesta. Haastateltavan 2 mukaan tilanteeseen oli liittynyt kyseisen oppijan aikaisempia kokemuksia samansuuntaisesta palautteesta, mikä teki tilanteesta hänelle herkän. Haastateltava 2 painotti konfliktitilanteessa opettajan vastuuta purkaa tilanne ja käydä se oppijan kanssa läpi: ”Mä kysyin, että ´hei, että pitäiskö meidän kuitenkin nyt puhua, että mä sanon mun sanottavan´ ja sitten me puhuttiin – onneksi puhuttiin, – purettiin se homma auki, joka sitten lopulta kuitenkin päättyi niin, että me halattiin (H2)”.

Myös muut haastateltavat korostivat mahdollisen konfliktitilanteen purkamisen tärkeyttä. Haastateltava 1 totesi, ettei konfliktia tarvitse ajatella epäonnistumisena, kunhan oppija ja opettaja selvittävät, mistä konflikti syntyi ja miksi. Kuten haastateltavan 2 omakohtaisessa tarinassa, konfliktin yhtenä syynä oli oppijan aikaisemmat kokemukset. Myös kirjallisuudessa nousi esiin, että jokainen tuo palautteenantotilanteeseen oman henkilöhistoriansa (Kaukiainen ym., 1995, s. 39). Haastateltava 1 korosti aikaisempien kokemusten vaikutusta palautteenannossa seuraavasti:

– – me aina kaikki tuomme siihen tilanteeseen mukaanamme kaikki aikaisemmat kokemukset sekä palautteen antajana että palautteen saajana, jotka vaikuttaa ja värittää, jolloin haasteena voi olla se, että kun me aina ihmisenä tulkitsemme meille sanottuja asioita oman kokemusmaailman mukaan, ja kun se toinen ei voi sitä kokemusmaailmaa tietää, niin asiat värityy sillain, et yllättävästi molempiin suuntiin (H1).

Haastateltava 1 totesikin, että opettajan olisi aina hyvä varmistaa konfliktien ennaltaehkäisemiseksi oppijalta kysymyksin, miten tämä on ymmärtänyt saadun palautteen. Haastateltavan 3 mukaan tilanteen väärin lukeminen voi aiheuttaa konfliktin:

Jos joskus lukee vaikka tilanteen väärin yksilötilanteessa, jos olet tulkinnut sen tilanteen väärin, ja joku on vaikka nähnyt hirveästi jonkun asian eteen vaivaa, ja sä et tajua, miten paljon se on tehnyt duunia sen eteen, ja sitten sä annatkin vaan korjausehdotuksia, ja sehän voi mennä tosi pahasti tunteisiin (H3).

Kyseinen tilanne on nähdäkseni hyvä esimerkki kuvastamaan prosessipalautteen tärkeyttä. Prosessipalautteessa tunnustetaan oppijan yritys ja vaivanäkö (Tirri ym., 2018, s. 72). Haastateltava 3 totesi, että myös opettaja voi pyytää oppijalta anteeksi. Haastateltava 4 nosti esiin, että palautetilanne voi muuttua haasteelliseksi, jos sen takia oppija menee lukkoon. Hän korostikin muiden haastateltavien tavoin tilanteenlukutaitoa: ”Tosi pitkälti se on opettajan tehtävä lukea sitä tilannetta, ja lukee sitä oppilasta niin, että tietää, että mikä on se paras tapa saada se palaute (H4)”.

7 Pohdinta

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on ollut selvittää, miksi palautetta annetaan ja miten palautetta tulisi antaa, jotta se täyttäisi tarkoituksensa. Opinnäytetyön keskeisenä tuloksena selvisi, että prosessipalautteella voi tukea kasvun ajattelutapaa, jossa ihminen uskoo elinikäiseen oppimiseen (Pietiläinen, 2013, s. 9–14; Salmela-Aro, 2018b, s. 11; Tirri ym., 2018, s. 72–73). Pietiläisen (2013, s. 7) pro gradu -tutkielmasta selvisi, että palautteen voi jakaa kehuvaan, neutraaliin ja kritisoivaan palautteeseen ja neutraalin edelleen positiiviseen ja korjaavaan

palautteeseen. Lisäksi jaoin opinnäytetyössäni palautteen suusanalliseen, sanattomaan, kirjalliseen ja vertaispalautteeseen. Kävi ilmi, että palautetta voi olla hyvä antaa eri muodoissa, kunhan eri muodoilla annettu palaute ei ole ristiriidassa keskenään (Atjonen ym., 2021, s. 39; Ranne, 2006, s. 15).

Palautteen keskeiseksi tarkoitukseksi selvisi oppimismotivaation ja itsetunnon tukeminen sekä oppijan yksilöllisiä tavoitteita kohti eteneminen (ks. Keltikangas-Järvinen, 1994, s. 17–25, 132–135; Salmela-Aro, 2018c, s. 32). Selvittäessäni palautteenannon keinoja kävi ilmi, että vuorovaikutuksella on suuri rooli onnistuneessa palautteenannossa (Jordan-Kilkki ym., 2013, s. 9). Kirjallisuuden mukaan opettajan pyrkimys asemoitua oppimisen ohjaajaksi ja oppimisprosessin rinnalla kulkijaksi on tärkeää (mts. 9). Lisäksi kävi ilmi, että palaute on hyvä antaa dialogisesti esimerkiksi kysymyksiä hyödyntäen (Kaukiaisien ym., 1995, s. 32). Sanavalinnoissa kannattaa suosia tavoitekieltä ja pyrkiä puutteiden väliaikaisuutta korostaviin ilmaisiin (Ranne, 2006, s. 88–82).

Haastatteluiden tulokset olivat pääsääntöisesti yhdenmukaisia kirjallisten lähteiden kanssa. Haastatteluissa selvisi, että palaute nähtiin tärkeänä osana oppimista ja sen nähtiin parhaimmillaan suuntaavan eteenpäin. Jokainen haastateltava nosti esille prosessipalautteen hyötyjä tukevia näkemyksiä. Haastatteluissa selvisi, että tarkoituksenmukainen palaute on haastateltavien mukaan ratkaisukeskeistä ja keskustelullista. Eri palautetyypeistä keskustellessa selvisi, että jokainen haastateltava käytti omassa työssään eniten suusanallista ja vähiten kirjallista palautetta.

Asetin työlleni tavoitteeksi selvittää miksi, ja miten palautetta tulisi antaa, ja arvioin saavuttaneeni tavoitteeni. Rajattuihin tutkimuskysymyksiini oli nähdäkseni mahdollista vastata ammattikorkeakoulutasoisessa opinnäytetyössä monipuolisesti hyödyntäen sekä kirjallisuutta että haastatteluaineistoa. Työskentelyprosessini eteni johdonmukaisesti kirjallisten lähteiden ja haastateltavien etsimisestä haastatteluihin ja työn varsinaiseen kirjoitusvaiheeseen. Kirjoitusvaiheessa täydensin löytämiäni kirjallisia lähteitä tarvittaessa uusilla lähteillä saadakseni tietoperustani mahdollisimman monipuoliseksi. Haastatteluaineistoni

pyrin analysoimaan huolellisesti yhdistäen sitä kirjallisuudesta nousseeseen tietoon.

Arvioin työn tulosten olevan luotettavia, koska pyrin hyödyntämään monipuolista ja mahdollisuuksien mukaan mahdollisimman tuoretta lähdekirjallisuutta. Huomioin, että käsittelemäni teemat ovat laajoja, ja opinnäytetyöni pystyi tarkastelemaan niitä vain rajatusti. Tunnistan esimerkiksi, että palautteenantoa voivat ohjata myös tämän opinnäytetyön ulkopuolelle rajautuneet aihealueet, kuten opetussuunnitelmat tai oppijoiden mahdolliset erityisen tuen tarpeet. Tutkimuseettiset kysymykset on pyritty huomioimaan tässä opinnäytetyössä mahdollisimman kattavasti. Opinnäytetyötä varten tehty tiedonhankinta on pyritty tekemään eettisesti. Haastateltavia tiedotettiin tutkimuksesta asianmukaisesti, heiltä pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen, ja heille luvattiin anonymiteetti lopullisessa opinnäytetyössä (Liite 1; Liite 2). Haastattelut myös tallennettiin tietoturvallisesti. Kirjallisuuteen on viitattu asianmukaisesti.

Jatkotutkimusta voisi tehdä esimerkiksi siitä, millaisia pitkäaikaisvaikutuksia kykypalautteella on musiikkipedagogiikan kontekstissa. Jatkotutkimusta voisi tehdä myös laajemmin koko palautteenantokulttuurista ja sen mahdollisista muutoksista. Tämän opinnäytetyön kiinnostus on ollut erityisesti palautteenantajan näkökulmassa ja olisikin kiinnostavaa tarkastella myös palautteen saajan näkökulmaa tarkemmin.

Opinnäytetyöprosessi kokonaisuudessaan on opettanut minua etsimään tietoa ja arvioimaan sen luotettavuutta ja työskentelemään pitkäjänteisesti. Ennen kaikkea olen oppinut itseäni kiinnostavasta aiheesta ja kokenut saavani teoreettista ymmärrystä ja konkreettisia työkaluja siihen, miksi ja miten palautetta annetaan. Pyrkimyksenäni on ollut oman osaamiseni kartuttamisen lisäksi osallistua opinnäytetyölläni ammatilliseen keskusteluun ja tarjota näkökulmia myös musiikkipedagogikollegoideni käyttöön.

Lähteet

Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Tammi.

Atjonen, P., Oinas, S. & Ahtiainen, R. (2021). Palaute osana formatiivista arviointiprosessia: Vuorovaikutusta vai monologia?. *Kasvatus*, 52(1), 37–50. <https://doi.org/10.33348/kvt.107963>

Huhtinen-Hildén, L. & Björk, C. (2013). Musiikin opettamisen ammattilaiseksi: Koulutus reflektiivisenä muutosprosessina. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M. & Westerlund, H. (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 20–37). PS-kustannus.

Hyvärinen, M, Suoninen, E. & Vuori, J. (ei pvm.). Haastattelut. Teoksessa Vuori, J. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>

Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Korolainen-Viitasalo, E. (toim.). (2013). *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Opetushallitus.

Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Korolainen-Viitasalo, E. (2013). Johdanto. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Korolainen-Viitasalo, E. (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (s. 8–15). Opetushallitus.

Jordan-Kilkki, P. & Pruuki, L. (2013). Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Korolainen-Viitasalo, E. (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (s. 18–27). Opetushallitus.

Juntunen, M-L., Nikkanen, H. & Westerlund, H. (toim.). (2013). *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. PS-Kustannus.

Juntunen, M-L. & Westerlund, H. (2013) 5 Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M. & Westerlund, H. (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivisiä käytäntöjä* (s. 71–92). PS-Kustannus.

Kallio, A. (ei pvm.). Litterointi. Teoksessa Vuori, J. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/litterointi/>

Kamins, M.L. & Dweck, C.S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35(3), 835-847. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.35.3.835>

- Kaukiainen, A., Aalto, P., Lappalainen, M. ja Lindberg, J. (1995). *Kasvokkain: Palautteen antaminen oppijalle*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, sarja A:34.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1994). *Hyvä itsetunto*. WSOY.
- Kiuru, N. (2018). Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 123–139). PS-Kustannus.
- Kuula-Luumi, A. (ei pvm.). Laadullisen aineiston anonymisointi. Teoksessa Vuori, J. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/laadullisen-aineiston-anonymisointi/>
- Kuusisto, E., Laine, S. & Tirri, K. (2017). How do school children and adolescents perceive the nature of talent development? A case study from Finland. *Education Research international*, 2017 (2017), Article 4162957. <https://doi.org/10.1155/2017/4162957>
- Määttä, S. (2018). Ajattelu- ja toimintatavat opintomenestyksen selittäjänä. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 47–63). PS-kustannus.
- Opetushallitus. (ei pvm.). *Arviointisanasto opettajille*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointisanasto-opettajilla>
- Peltola, E. & Simberg, R. (2019). *Opettajien ja oppilaiden välisten konfliktitilanteiden rakentuminen ja ratkaiseminen oppitunneilla* [pro gradu – tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/62866>
- Pietiläinen, E. (2013). *Opettajien antama kehuva palaute alakoulun osa-aikaisessa erityisopetuksessa* [pro gradu – tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/41187>
- Ranne, J., (2006). *Anna palaa! Käytännön palautetaitokirja*. Hakapaino.
- Salmela-Aro, K. (toim.). (2018a). *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K. (2018b). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 9–22). PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K. (2018c). Kouluinto ja koulu-uupumus. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 25–45). PS-kustannus.
- Tirri, E., Kuusisto, E. & Laine, S. (2018). Kasvun ajattelutapa motivoi oppimaan. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 65–76). PS-kustannus.
- Vuorinen, I. (1993). *Tuhat tapaa opettaa*. Resurssi.

Liitteet

Tutkimukseen suostumuksen lomake



Suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Tutkimuksen nimi: Jatkuva palaute osana oppimisprosessia soiton- ja laulunopetuksessa

Tutkimuksen toteuttaja: Metropolia Ammattikorkeakoulu Oy, Aliisa Pihlanne, Ohjaaja: Johanna Talasniemi

Minua, _____, on pyydetty osallistumaan yllämainittuun tutkimukseen, jonka tarkoituksena on tutkia jatkuvan palautteen annon merkitystä oppimisprosessissa ja koota yhteen tietoa siitä, millaisista asioista tarkoituksenmukainen palautteen anto koostuu.

Olen saanut tutkimustiedotteen ja ymmärtänyt sen. Tiedotteesta olen saanut riittävän selvityksen tutkimuksesta, sen tarkoituksesta ja toteutuksesta, oikeuksistani sekä tutkimuksen mahdollisesti liittyvistä hyödyistä ja riskeistä. Minulla on ollut mahdollisuus esittää kysymyksiä ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini.

Olen saanut tiedot tutkimukseen mahdollisesti liittyvästä henkilötietojen keräämisestä, käsittelystä ja luovuttamisesta ja minun on ollut mahdollista tutustua tutkimukseen liittyvään tietosuojaselosteeseen.

Minua ei ole painostettu eikä houkuteltu osallistumaan tutkimukseen.

Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita osallistumistani tutkimukseen.

Ymmärrän, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja että voin peruuttaa tämän suostumukseni koska tahansa syytä ilmoittamatta. Olen tietoinen siitä, että mikäli keskeytän tutkimuksen tai peruutan suostumukseni, minusta keskeyttämiseen ja suostumuksen peruuttamiseen mennessä kerättyjä tietoja ja näytteitä voidaan käyttää osana tutkimusaineistoa.

Allekirjoituksellani vahvistan osallistumiseni tähän tutkimukseen.

Jos tutkimukseen liittyvien henkilötietojen käsittelyperusteena on suostumus, vahvistan allekirjoituksellani suostumukseni myös henkilötietojeni käsittelyyn. Minulla on oikeus peruuttaa suostumukseni tietosuojaselosteessa kuvatulla tavalla.

Allekirjoitus: _____

Nimenselvennys: _____

Alkuperäinen allekirjoitettu tutkittavan suostumus sekä kopio tutkimustiedotteesta liitteineen jäävät tutkijan arkistoon. Tutkimustiedote liitteineen ja kopio allekirjoitetusta suostumuksesta annetaan tutkittavalle.

Tiedote tutkimuksesta sisältäen tutkimuksen tietosuojaselosteen



Tiedote tutkimuksesta

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Jatkuva palaute osana oppimisprosessia soiton- ja laulunopetuksessa.

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Teitä pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan jatkuvan palautteen merkitystä osana oppimisprosessia soiton- ja laulunopetuksessa ja kootaan yhteen tietoa siitä, millaisista asioista onnistunut palautteen antaminen koostuu. Olemme arvioineet, että sovellutte tutkimukseen, koska työskentelette musiikkipedagogin tehtävissä. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja teidän osuuttanne siinä. Pehdyttyänne tähän tiedotteeseen teille järjestetään mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta, jonka jälkeen teiltä pyydetään suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

Vapaaehtoisuus

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Voitte myös keskeyttää tutkimuksen koska tahansa syytä ilmoittamatta. Mikäli keskeytätte tutkimuksen tai peruuttatte suostumuksen, teistä keskeyttämiseen ja suostumuksen peruuttamiseen mennessä kerättyjä tietoja ja näytteitä voidaan käyttää osana tutkimusaineistoa.

Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia jatkuvan palautteen merkitystä osana oppijan oppimisprosessia sekä tarkastella, millaista on onnistunut palautteen antaminen. Tutkimuksessa on tarkoitus tutkia palautteenantoa musiikkipedagogiikassa monipuolisena käsitteenä ja selvittää, mikä kaikki voidaan nähdä palautteena. Tutkimuksessa kootaan yhteen tietoa onnistuneen palautteenannon elementeistä kirjallisen tietopohjan ja ammattilaisten haastatteluiden avulla.

Tutkimuksen toteuttajat

Toteutan tutkimuksen osana AMK-opinnäytetyötäni Metropolia Ammattikorkeakoulussa.

Tutkimusmenetelmät ja toimenpiteet

Haastattelu kestää noin 1h, ja se suoritetaan joko zoom-haastatteluna tai lähihaastatteluna. Haastattelu nauhoitetaan. Opinnäytetyössä haastateltaville luvataan anonymiteetti, eli haastateltavia ei voida tunnistaa opinnäytetyöstä.

Kustannukset ja niiden korvaaminen

Tutkimukseen osallistuminen ei maksa teille mitään. Osallistumisesta ei myöskään makseta erillistä korvausta.

Tutkimustuloksista tiedottaminen

Tutkimus tehdään opinnäytetyötä varten, joka julkaistaan avoimesti Theseus-palvelussa.

Tutkimuksen päättäminen

Myös tutkimuksen suorittaja voi keskeyttää tutkimuksen. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua keväällä 2024. Esitän litteroidun haastattelun teille haastattelun jälkeen.

Lisätiedot

Pyydämme teitä tarvittaessa esittämään tutkimukseen liittyviä kysymyksiä tutkijalle/tutkimuksesta vastaavalle henkilölle.



Tiedote tutkimuksesta

Tutkijoiden yhteystiedot

Tutkija / opinnäytetyötekijä
Nimi: Aliisa Pihlanne

Tutkimuksesta vastaa / opinnäytetyön ohjaaja
Titteli: lehtori, MuL
Nimi: Johanna Talasniemi
Metropolia Ammattikorkeakoulu Oy

Tutkimuksen tietosuojaseloste: Henkilötietojen käsittely tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa käsitellään teitä koskevia henkilötietoja voimassa olevan tietosuojalainsäädännön (EU:n yleinen tietosuoja-astus, 679/2016, ja voimassa oleva kansallinen lainsäädäntö) mukaisesti. Seuraavassa kuvataan henkilötietojen käsittelyyn liittyvät asiat.

Tutkimuksen rekisterinpitäjä

Rekisterinpitäjällä tarkoitetaan tahoja, joka yksin tai yhdessä toisten kanssa määrittelee henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja keinot. Rekisterinpitäjä voi olla Metropolia Ammattikorkeakoulu, toimeksiantaja, muu yhteistyötaho, opinnäytetyöntekijä tai jotkut edellä mainituista yhdessä (esim. Metropolia Ammattikorkeakoulu ja opinnäytetyöntekijä yhdessä).

Tässä tutkimuksessa henkilötietojen rekisterinpitäjä on opinnäytetyön tekijä ja Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Voitte kysyä lisätietoja henkilötietojenne käsittelystä rekisterinpitäjän yhteyshenkilöltä

Rekisterinpitäjän yhteyshenkilön nimi: Aliisa Pihlmanne
Organisaatio: Metropolia Ammattikorkeakoulu

Tutkimuksessa teistä kerätään seuraavia henkilötietoja

Henkilötietojen käsittely on oikeutettua ainoastaan silloin, kun se on tutkimukselle välttämätöntä. Kerättävät henkilötiedot on minimoitava, niitä ei saa kerätä tarpeettomasti tai varmuuden vuoksi.

Teiltä kerättäviä henkilötietoja ovat nimi, sähköpostiosoite ja tallennettu haastatteluaineisto.

Teillä ei ole sopimukseen tai lakisääteiseen tehtävään perustuvaa velvollisuutta toimittaa henkilötietoja vaan osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

Tutkimuksessa ei kerätä henkilötietojanne muista lähteistä.

Henkilötietojenne suojausperiaatteet

Haastattelun toteuttamiseen käytetään Metropolian ZOOM:ia, joka on Metropolian hyväksymä haastattelun tapa. Haastattelut tallennetaan Metropolian henkilökohtaiselle Z-verkkolevyasemalle, johon tarvitaan käyttäjätunnus ja salasana.

Henkilötietojenne käsittelyn tarkoitus

Henkilötietojenne käsittelyn tarkoitus on tutkia oppijan saaman palautteen merkitystä osana oppimisprosessia laulun- ja soitonopetuksessa.

Henkilötietojenne käsittelyperuste

Henkilötietojenne käsittelyperuena on antamanne suostumus.

Tutkimuksen kesto-aika (henkilötietojenne käsittelyaika)

20.11.2023-31.5.2023

Mitä henkilötiedoillenne tapahtuu tutkimuksen päätyttyä?

Tutkimuksen päätyttyä keräämämme henkilötiedot tuhoetaan Metropolian edellyttämällä tavalla.

Tietojen luovuttaminen tutkimusrekisteristä

Tietojanne ei luovuteta ulkopuolisille.

Henkilötietojenne mahdollinen siirto EU:n tai ETA-alueen ulkopuolelle

Tietojanne ei siirretä EU:n tai ETA-alueen ulkopuolelle.

Tietojanne ei siirretä EU:n tai ETA-alueen ulkopuolelle.

Rekisteröitynä teillä on oikeus

Koska henkilötietojanne käsitellään tässä tutkimuksessa, niin olette rekisteröity tutkimuksen aikana muodostuvassa henkilörekisterissä. Rekisteröitynä teillä on oikeus:

- saada informaatiota henkilötietojen käsittelystä
- tarkastaa itseänne koskevat tiedot
- oikaista tietojanne
- poistaa tietonne (esim. jos peruutatte antamanne suostumuksen)
- peruuttaa antamanne henkilötietojen käsittelyä koskeva suostumus
- rajoittaa tietojenne käsittelyä
- rekisterinpitäjän ilmoitusvelvollisuus henkilötietojen oikaisusta, poistosta tai käsittelyn rajoittamisesta
- siirtää tietonne järjestelmästä toiseen
- sallia automaattinen päätöksenteko nimenomaisella suostumuksellanne
- tehdä valitus tietosuojavaltuutetun toimistoon, jos katsotte, että henkilötietojanne on käsitelty tietosuojalainsäädännön vastaisesti

Jos henkilötietojen käsittely tutkimuksessa ei edellytä rekisteröidyn tunnistamista ilman lisätietoja eikä rekisterinpitäjä pysty tunnistamaan rekisteröityä, niin oikeutta tietojen tarkastamiseen, oikaisuun, poistoon, käsittelyn rajoittamiseen, ilmoitusvelvollisuuteen ja siirtämiseen ei sovelleta.

Voitte käyttää oikeuksianne ottamalla yhteyttä rekisterinpitäjään.

Tutkimuksessa kerätyjä henkilötietoja ei käytetä profilointiin tai automaattiseen päätöksentekoon

Henkilötietojen käsittely aineistoa analysoitaessa ja tutkimuksen tuloksia raportoitaessa

Teistä kerättyä tietoa ja tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti lainsäädännön edellyttämällä tavalla. Aineisto analysoidaan ja lopulliset tutkimustulokset raportoidaan anonyymisti eikä yksittäisten tutkittavien tunnistaminen ole mahdollista.

Tutkimusaineistoa ja tutkimuksen yhteydessä kerättyjä näytteitä säilytetään Metropolian henkilökohtaisella Z-verkkolevyasemalla 31.5.2023 asti, jonka jälkeen ne tuhoetaan Metropolian edellyttämällä tavalla.

Kerätyjä tietoja ei käytetä tutkimuksissa myöhemmin esimerkiksi opinnäytetöissä.