

PALAUTTEENANTO JA OPPIMINEN

Soitonopettajan antaman palautteen merkitys
lasten ja nuorten oppimisprosessissa

Seminaarityö
Kevät 2017

Opettajan pedagogiset opinnot
Tampereen yliopisto

Liisa Elomaa
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
Puhaltimien aineryhmä / kirjallinen työ

SISÄLLYS

1 JOHDANTO

2 TUTKIMUSASETELMA.....	6
2.1 Tutkimustehtävä	6
2.2 Tutkimusmenetelmät	7
2.3 Tutkimusaineisto	8
3 KIRJALLISUUSKATSAUS	9
3.1 Palautteen merkitys	10
3.1.1 Ulkoinen palaute	10
3.1.2 Tehokas oppiminen.....	11
3.2 Palautteen laatu.....	11
3.2.1 Positiivinen palaute.....	12
3.2.2 Negatiivinen palaute	13
3.3 Palautteenantomenetelmät.....	14
3.3.1 Palautteen ilmaisutapa.....	14
3.3.2 Palautteen kohde	15
3.3.3 Palautteen sisältö.....	15
3.4 Palautteenannon elementit.....	16
3.4.1 Palautteen määrä	16
3.4.2 Palautteen ajoittaminen.....	17
3.4.3 Palautteen tarkkuus	18
3.5 Oppilas palautteenannossa.....	19
3.5.1 Kaksisuuntainen vuorovaikutus	19
3.5.2 Osallistava oppiminen.....	20
3.6 Yksilöllisyys palautteenannossa	21
3.6.1 Oppilaan osaaminen.....	21
3.6.2 Oppilaan persoona	22

4 TUTKIMUSTULOKSET	23
4.1 Palautteen merkitys: oppiminen ja oivaltaminen	24
4.2 Palautteen laatu: rohkaisu ja rehellisyys	25
4.3 Palautteenantomenetelmät: vastavuoroisuus ja vertaispalaute.....	26
4.4 Palautteenannon elementit: tekniikkaa ja tulkintaa	28
4.5 Oppilas palautteenannossa: keskustelua ja kuuntelua	30
4.6 Yksilöllisyys palautteenannossa: taitotaso ja persoona	31
5 LOPUKSI.....	33
5.1 Johtopäätökset	33
5.2 Jatkotutkimus.....	36

LÄHTEET

LIITTEET

Liite 1: Haastattelukysymykset

1 JOHDANTO

Palautetta annetaan opetustilanteessa jatkuvasti ja palautteenantoa on pidetty olennaisena osana soitonopettajan ja soitto-oppilaan välistä vuorovaikutusta. Palautteella tarkoitetaan informaatiota opiskelijan tämänhetkisestä suoritustasosta suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. (Nicol & Macfarlane-Dick 2006, 200.) Palaute luetaan yhdeksi arvioinnin muodoksi. Kyse on enemmänkin henkilökohtaisesta ohjauksesta, neuvomisesta ja kannustuksesta kuin pelkästä arvosanoihin perustuvasta arvioinnista. (Koppinen & Poltari 2000, 17.) Opettajan antamaa palautetta kutsutaan ulkoiseksi palautteeksi erotuksena oppilaan omasta sisäisestä palautteenannosta. Ulkoinen palaute voidaan määritellä jonkin ulkopuolisen lähteen tarjoamaksi tiedoksi suorituksen onnistumisesta ja ominaisuuksista. (Hakkarainen, Jaakkola, Kalaja, Lämsä, Nikander & Riski 2009, 342).

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään opettajan antaman palautteen merkitystä erityisesti oppimisen näkökulmasta; miten palautteenannolla voidaan vaikuttaa nuoren soittajan oppimisprosessiin? Palautteen ja oppimisen välisestä suhteesta on tehty tutkimuksia erityisesti koulumaailmassa ja urheilussa, mutta soitonopiskelussa kyseisestä aiheesta on kirjoitettu suhteellisen vähän. Palaute on musiikinalan tutkimuksissa yhdistetty usein motivaation käsitteeseen, mutta harvemmin suoranaisesti oppimiseen. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että oppimista koskevan palautteen tulisi olla asiallista, luotettavaa, oikeudenmukaista, oikein ajoitettua ja selkeää. Myös laissa taiteen perusopetuksesta on korostettu motivoivan, kannustavan ja oppimista ohjaavan palautteenannon merkitystä oppimisen tukena. (Juntunen & Westerlund 2013, 72, 81.)

Ulkoisen palautteen yhdeksi tärkeimmistä päämääristä on noussut oppilaan ohjaaminen itsemääräytyvyyteen eli kykyyn ajatella ja toimia itsenäisesti. Ulkoinen palaute liittyy kiinteästi oppilaan sisäiseen palautteenantojärjestelmään ja opettaja voi palautteellaan edistää sisäisen palautteen hyödyntämiskykyä. Sisäisellä eli sensorisella palautteella tarkoitetaan aistihavaintojen kautta saatua informaatiota suorituksesta. Sisäisen palautejärjestelmän kehittyessä henkilö kykenee toteuttamaan korjausohjeet entistä paremmin ja toimimaan oman kehittymisensä moottorina. (Forsman & Lampinen 2008, 25, 140.)

Yleisen käsityksen mukaan sisäinen palaute motivoi tehokkaammin kuin ulkoinen palaute ja sen vuoksi ulkoisen palautteen tulisi osaltaan palvella sisäisen palautejärjestelmän kehittymistä (Peltonen & Ruohotie 1992, 88).

Puhuttaessa palautteenannon ja oppimisen välisestä suhteesta esiin nousee väistämättä myös motivaation käsite. Motivaatiolla tarkoitetaan ihmisen tilaa, joka määrittää millä aktiivisuudella ja ahkeruudella ihminen toimii ja mihin hänen mielenkiintonsa suuntautuu (Peltonen & Ruohotie 1992, 16). Motivaatio vaikuttaa suoraan oppimishalukkuuteen ja sitä kautta palautteen vaikutuksiin vastaanottajassa. Rakentavalla palautteenannolla on katsottu olevan merkittävää vaikutusta myös sisäisen motivaation kehittymiseen. Kun oppilas on sisäisesti motivoitunut jostakin asiasta, toiminta itsessään innostaa oppimaan. (Numminen, Erkkilä, Huotilainen & Lonka 2009, 13.)

Toinen kiinteästi palautteenantoon liittyvä termi on tavoitteenasettelu. Hyvän palautteen on katsottu olevan yhteydessä asetettuihin tavoitteisiin. Tavoitteella tarkoitetaan tulevaisuudessa määriteltyä haluttua tilaa, johon tulisi pyrkiä muun muassa palautteenannon avulla. Tavoitesidonnaisuuden johdosta palautteenannolla voidaan katsoa olevan sekä oppimista suuntaava että kontrolloiva tehtävä. Palaute voidaan nähdä tavoitteiden kääntöpuolena ja tehokas oppiminen edellyttää, että ne ovat sopusoinnussa keskenään. (Pruuki 2008, 56-57.) Palautteenannossa tulisikin tietää, mitkä ovat kyseisen oppilaan tavoitteet ja tämänhetkinen osaamistaso. Tavoitteiden määrittelemisen jälkeen on tunnistettava ero tavoiteltavan ja vallitsevan osaamistason välillä sekä määriteltävä keinot tämän eron kuromiseksi (Atjonen 2007, 89). Optimaaliseen oppimistulokseen pyrkimisen on katsottu edellyttävän, että tavoitteiden asettaja ja palautteenantaja ovat tietoisia hyvän suorituksen kriteereistä (Nicol & Macfarlane-Dick 2006, 204).

Rakentavan palautteen käsitettä käytetään kuvaamaan osaamista edistävää ja oppijaa hyödyttävää palautteenantoa. Siinä yhdistyvät tyypillisesti sekä suorituksen hyvät puolet että kehittämistä vaativat asiat. Rakentavan palautteenannon yleisiksi ohjenuoriksi on nostettu seuraavat elementit: 1) palautteenannon aloittaminen henkilön vahvuuksista; 2) heikkouksien esittäminen kysymysten muodossa; 3) palautteen kohdistaminen toimintaan eikä persoonaan; 4) palautteen tarkkuus ja selkeys; sekä 5) palautteen rehellisyys ja kannustavuus. (Juntunen & Westerholm 2013, 82.)

Tämä palautteenannon ja oppimisen välistä yhteyttä käsittelevä tutkimusraporttini koostuu kahdesta pääluvusta. Johdannon ja tutkimusasetelman esittelyn jälkeen kirjallisuuskatsauksessa tutustaan ensin aikaisemmissa tutkimuksissa saatuihin tuloksiin ja sen jälkeen neljännessä luvussa samoja kysymyksiä pohditaan klarinetinsoitonopettajien kokemusten pohjalta. Päälukuja seuraa vielä johtopäätösosio, jossa analysoidaan tässä tutkimusraportissa saatuja tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin.

2 TUTKIMUSASETELMA

Tutkimuskohteenani on soitonopettajien antaman palautteen vaikutus 10–15-vuotiaiden lasten ja nuorten oppimisprosesseihin. Tavoitteena on kartoittaa opettajien kokemuksia ja näkemyksiä palautteenannon merkityksestä oppilaiden oppimiselle. Tutkimusta varten on haastateltu musiikkiopistossa tai konservatoriossa työskenteleviä klarinetinsoiton opettajia. Tarkastelun kohteena olevien opiskelijoiden osaamistasoa ei ole määritelty muuten kuin iän ja opiskelupaikan perusteella.

2.1 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtäväni on selvittää, millaista palautetta soitonopettajat pääsääntöisesti antavat, minkälaisia palautteenantomenetelmiä he hyödyntävät ja mihin palautteenannolla pyritään. Keskeistä on tutkia, mitä vaikutuksia opettajien antamalla palautteella on oppimiseen ja voidaanko sen avulla edistää oppilaiden kehittymistä. Yksityiskohtaisemmat tutkimusongelmat on johdettu teoriaosassa esitetyistä argumenteista ja aikaisemmissa tutkimuksissa saaduista tuloksista. Onko oppilaan osaamisella tai persoonalla vaikutusta palautteenantoon? Kuinka usein ja paljonko palautetta annetaan? Millaisissa tilanteissa palautteenanto on tehokkainta? Miten yksityiskohtainen ja yleinen palaute eroavat toisistaan? Mitä vaikutuksia positiivisella ja negatiivisella palautteella on oppimiseen?

Tutkimus on rajattu oppilaan oman soitonopettajan antamaan ulkoiseen palautteeseen ja sen rooliin oppilaan oppimisprosessissa. Huomioon ei ole otettu mahdollisilta muilta opettajilta tai esimerkiksi vanhemmilta saatua palautetta. Tutkielmassa ei ole myöskään käsitelty muita tekijöitä, joilla palautteenannon ohella saattaa olla merkitystä oppilaan oppimisprosessissa. Harjoitteluolosuhteet, perhetausta, lahjakkuus, opettajan persoonan merkitys sekä muut sisäiset ja ulkoiset oppimiseen mahdollisesti vaikuttavat elementit on rajattu tutkimuksen ulkopuolelle.

Pyrkimyksenä on saada selville, onko kerätyn aineiston perusteella löydettävissä säännönmukaisuuksia palautteenannon vaikutuksista nuorten soitonopiskelijoiden oppimisprosessiin ja toisaalta tuoda esiin mahdollisia keskenään ristiriitaisia tutkimustuloksia.

Tavoitteena on myös rakentaa perustaa oppimista ja palautteenantoa koskevalle jatko-tutkimukselle. Tutkimuksen kannalta keskeisiä termejä ovat oppiminen, palautteenanto, soitonopiskelu, vuorovaikutus ja yksilöllisyys. Aiheeseen liittyvät läheisesti myös motivaation ja tavoitteenasettelun käsitteet.

2.2 Tutkimusmenetelmät

Kyseessä on kvalitatiivinen tutkimus, jossa on yhdistelty sähköpostihaastatteluilla saattua aineistoa, aikaisempia tutkimustuloksia sekä aiheesta muotoiltuja laajempia teorioita. Haastatteluilla kerätystä materiaalista on ensin eroteltu tutkimuskysymyksen kannalta olennainen aines vastausten tarkempaa analysointia varten ja analyysivaiheessa aineisto on tulkintojen tekemisen helpottamiseksi taulukoitu kirjallisuuskatsauksessa esiin nousseiden teemojen mukaan. (Eskola & Suoranta 1998, 13, 160-161; Tella & Lavonen 1995, 6, 14.) Taulukoinnissa on käytetty seuraavia analysointikategorioita: palautteen merkitys oppimisprosessissa, palautteenantomenetelmät, positiivinen ja negatiivinen palaute, yksityiskohtainen ja yleinen palaute, palautteen määrä, palautteenannon ajoitus, oppilaan rooli palautteenantotilanteessa ja palautteenannon yksilöllisyys.

Taulukoinnin avulla aineistosta on pyritty löytämään yhdenmukaisuuksia, mutta toisaalta huomiota on kiinnitetty myös vastauksissa esiin tulleisiin poikkeavuuksiin. Tavoitteena ei ole ollut pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin, vaan lisätä ymmärrystä palautteenannon ja oppimisen välisestä yhteydestä lasten ja nuorten instrumenttiopetuksessa. Haastateltavien määrä on päätetty rajata tutkimuksen luonteen ja laajuuden vuoksi neljään opettajaan. Saaduissa vastauksissa alkoi ilmetä jo toistuvuutta, joten on tulkittavissa, etteivät uudet haastattelut olisi antaneet enää merkittävää lisäarvoa tutkimuksen tavoitteen kannalta. (Eskola & Suoranta 1998, 63-64.)

Aineiston tulkintavaiheessa vastauksia on pyritty käsittelemään objektiivisesti ja mahdollisimman pelkistettyinä ilman etukäteisoletuksia ilmiöiden luonteesta. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuvata myös validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Tutkimuksen validiteettia eli pätevyyttä lisää valittujen haastateltavien homogeenisuus. Opettajien samankaltaiset toimintaympäristöt, työnkuvat, koulutustaustat ja oppilasma-teriaalit tekevät tuloksista keskenään vertailukelpoisia. Tutkittavaa ilmiötä ei valitulla

tutkimusmenetelmällä voida kuitenkin kuvata täysin objektiivisesti, koska tutkimus perustuu opettajien kokemuksiin ja heidän sanallisiin kuvauksiinsa tekemistään havainnoista. Kyseisellä tutkimuksella ei yksin voida saavuttaa täydellistä ymmärrystä tutkimuskohteesta. (Eskola & Suoranta 1998, 18-19; Tella & Lavonen 1995, 30.)

Käytettyjen tutkimusmenetelmien luotettavuutta eli reliabiliteettia puolestaan lisäävät samojen kysymysten esittäminen kaikille haastateltaville samanaikaisesti, kirjalliset vastaukset ja yhtäläinen vastausaika. Tutkimuksen pätevyyttä vahvistavat osaltaan myös aikaisemmissa tutkimuksissa saadut vastaavanlaiset tutkimustulokset. Toisaalta reliabiliteettia voivat heikentää kirjallisia vastauksia analysoidessa tehdyt tulkinnat. Sähköpostihaastattelu ei mahdollista tarkentavien kysymysten esittämistä haastateltaville, mikä saattaa aiheuttaa väärinkäsityksiä tulkintavaiheessa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

2.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusta varten on haastateltu sähköpostitse neljää suomalaisessa konservatoriossa tai musiikkiopistossa työskentelevää klarinetinsoiton opettajaa. Haastateltujen musiikkiopintoihin on kuulunut myös pedagogisia opintoja ja opetuskokemusta on kertynyt jokaiselle useita vuosia. Klarinetinsoitonopetus on haastateltujen päätyö, mutta osalla työnkuvaan sisältyy myös orkesterisoittoa ja orkesterinjohtoa. Kaikki opettajat työskentelevät hyvin eri-ikäisten ja eritasoisten oppilaiden kanssa, mutta heitä on pyydetty vastamaan kysymyksiin nimenomaan 10–15-vuotiaiden oppilaiden opettamisen näkökulmasta.

Haastattelut toteutettiin sähköpostihaastatteluina. Kysymysten jäsentämisessä käytettiin niin sanottua suppilotekniikkaa eli yksityiskohtaisten kysymysten jaottelua laajempien teemojen alle. Kyseessä oli puolistrukturoitu sähköpostihaastattelu, jossa kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei annettu. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Kysymykset pyrittiin rajaamaan riittävän täsmällisesti, sillä sähköpostihaastattelussa ei ole mahdollista pyytää haastateltavaa täsmentämään ja täydentämään vastauksiaan. Haastateltavia ohjeistettiin vastamaan kysymyksiin vapaamuotoisesti lasten ja nuorten opettamisesta saamiensa kokemusten pohjalta.

Tutkimuksen eettisyyden varmistamiseksi tutkimustietojen käsittelyssä ja julkaisemisessa on noudatettu luottamuksellisuuden periaatetta ja anonymiteettisuoja. Haastateltujen henkilötietoja eikä heidän työpaikkojaan julkisteta tutkimustulosten yhteydessä. Kaikki haastateltavat ovat myös osallistuneet tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heitä on informoitu tutkimuksen käyttötarkoituksesta sekä tutkimustulosten käsittelyyn liittyvistä periaatteista. (Eskola & Suoranta 1998, 52, 56-57.)

Aiempiä tutkimustuloksia hyödynnettäessä on huolehdittu asianmukaisten lähdeviittausten tekemisestä, jotta esitetty tieto on helposti tarkistettavissa. Tutkimuksessa on myös pyritty käyttämään mahdollisimman luotettavia ja relevantteja lähteitä. Kirjallisuutta kartoitettaessa on pyritty myös kriittisesti arvioimaan tutkimusten objektiivisuutta sekä tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten johdonmukaisuutta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

3 KIRJALLISUUSKATSAUS

Kirjallisuuskatsauksessa esitellään ja vertaillaan aikaisemmista tutkimuksista saatuja tuloksia ja niiden pohjalta johdettuja teorioita opettajan antaman palautteen merkityksestä oppimisprosessissa. Pääasiallisena aineistona on käytetty musiikin alalla tehtyjä tutkimuksia, mutta vertailukohtana hyödynnetään myös koulumaailmassa ja urheilussa saatuja tutkimustuloksia. Käytetty aineisto keskittyy enimmäkseen lasten ja nuorten oppimiseen, minkä vuoksi työelämän ja johtamisen palautteenantoa käsittelevää kirjallisuutta ei tässä tutkimuksessa ole huomioitu. Materiaalia on pyritty kartoittamaan lähtökohtaisesti vallitsevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta. Konstruktivistinen teoria korostaa opetuksen oppilaslähtöisyyttä, oppijan omaa aktiivisuutta oppimisprosessissa ja yksilöllisyyden huomioimista opettamisessa (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 154).

3.1 Palautteen merkitys

Nykyisten oppimiskäsitysten mukaan arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä voidaan pitää oppimisen tukemista ja edistämistä. Opettajan on katsottu voivan olevan syy oppilaan heikkoihin oppimistuloksiin, jos hän ei osaa asettaa tavoitteita, selittää asioita eikä ohjata oppimista oikeaan suuntaan. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8, 14.) Opettajan tehtävänä on varmistaa, että oppilas saa palautetta oppimisestaan, ymmärtää mitä oppiminen vaatii ja on tietoinen kehitettävistä taidoista (Hallam & Bautista 2012, 671; Lund, Musaeus & Christensen 2013, 225).

Hyvä yhteistyö soitonopettajan kanssa ja lapsen myönteiset kokemukset opettajan osaamisesta ja ammattitaidosta ovat osoittautuneet oppimisen kannalta keskeisiksi tekijöiksi, vaikka lapsi ei niiden merkitystä välttämättä itse tiedostakaan. Lasten on todettu ymmärtävän oppimisensa syyksi usein ainoastaan omat kykynsä ja ahkeruutensa eivätkä muita oppimiseen vaikuttaneita asioita kuten opettajan odotuksia, käytettyjä opetusmenetelmiä tai palautteenannon vaikutuksia. (Tuovila 2003, 49, 53.)

3.1.1 Ulkoinen palaute

Palautetta pidetään kaiken oppimisen moottorina (Atjonen 2007, 88). Oppilaan on tärkeä saada palautetta siitä mitä hän jo osaa ja mitä hänen pitää vielä harjoitella. Kehittymisen seuranta ja palautteenanto suuntaavat opiskelijan valintoja ja kannustavat oppimaan uutta. (Koppinen ym. 1994, 25.) Ulkoisen palautteenannon päätehtävänä on mainittu laadukkaasti informaation antaminen oppimisesta. Palautteen tulisi selventää, millainen tavoiteltu hyvä suoritus on, ja antaa oppilaalle mahdollisuus kehittää osaamistaan kohti ideaalisuoritusta. (Nicol & Macfarlane-Dick 2006, 205.)

Ulkoisen palautteen tarkoituksena on myös haastaa oppilasta itsenäiseen ajatteluun ja opettaa vastaanottamaan palautetta suorituksestaan. Palautteenannon yhtenä keskeisenä päämääränä tulisi useiden näkemysten mukaan olla itsearviointitaitojen kehittyminen. Tavoitteena on, että palaute ohjaisi oppilasta parantamaan suoritustaan itsenäisesti ja lapsi oppisi hyödyntämään myös sisäistä palautejärjestelmäänsä, mitä on pidetty edellytyksenä tehokkaalle oppimiselle. Palautteenannon pitäisi myös tukea oppilaan itseluottamuksen ja motivaation kehittymistä, kannustaa oman oppimisprosessin reflektointiin

sekä rohkaista dialogiin. (Atjonen 2007, 91; Forsman & Lampinen 2008, 122; Nicol & Macfarlane-Dick 2006, 205; Woody 2013.)

3.1.2 Tehokas oppiminen

Tehokkaan oppimisen yhteydessä puhutaan niin sanotusta tarkoituksenmukaisen harjoittelun teoriasta (*deliberate practice*), jonka avulla pyritään saavuttamaan mahdollisimman korkea osaamisen taso ja optimoimaan kehitys. Kyseistä harjoittelutapaa on tutkittu erityisesti musiikin ja urheilun aloilla. Tarkoituksenmukaiseen harjoitteluun perehtyneiden tutkijoiden mukaan palautteella on oppimisprosessissa merkittävä rooli. Vaikka oppija olisi hyvin motivoitunut tehtävästä, oppimisen on katsottu olevan tehotonta palautteen puuttuessa. (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993, 363.)

Teorian mukaan tehokas oppiminen edellyttää opettajan antamia täsmällisiä ohjeita parhaasta harjoittelutavasta, harjoittelua opettajan valvonnassa, virheiden yksilöintiä, informatiivista ja välitöntä palautetta suorituksesta ja sen lopputuloksesta, ehdotuksia korjauksista toimenpiteistä sekä riittävän haastavia tehtäviä, jotka eivät kuitenkaan muodostu oppilaille ylivoimaisen vaikeiksi (Ericsson ym. 1993, 363, 367). Konkreettisina keinoina, joita opettaja voi käyttää tehostaakseen oppimista, on mainittu muun muassa selkeät oppimistavoitteet ja mittarit oppimisen seurantaan, oppilaan kehittymisen jatkuva ohjaaminen sekä menestyksestä palkitseminen (Marzano 2010, 84).

3.2 Palautteen laatu

Palaute voidaan jaotella karkeasti positiiviseen ja negatiiviseen palautteeseen. Positiivisella palautteella tarkoitetaan myönteistä palautetta, joka keskittyy hyviin asioihin arvioitavassa suorituksessa ja on luonteeltaan kehuva ja kannustavaa. Negatiivisella palautteella puolestaan tarkoitetaan yksinkertaista kielteistä palautetta. Palautteen kielteisyys ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita, että sen vaikutukset olisivat kielteisiä. Negatiivisella palautteella voidaan viitata myös rakentavaan ja kehittävään kritiikkiin. Positiivinen ja negatiivinen palaute usein limittyvät toisiinsa eikä tarkkaa rajaa näiden välille voida vetää. (Kempainen, Pietiläinen & Vehkakoski 2015, 64-65; Pruuki 2008, 60.)

3.2.1 Positiivinen palaute

Positiivisen palautteen tärkeimpinä tehtävinä on pidetty oikean suorituksen vahvistamista, hyvän opettaja-oppilassuhteen rakentamista sekä oppilaan sisäisen motivaation lisäämistä. Korkealla suoritusmotivaatiolla on todettu olevan merkittävä yhteys hyvien oppimistulosten saavuttamiseen. (Kemppainen ym. 2015, 64-65; Numminen ym. 2009, 13.) Positiivisen palautteen on katsottu edistävän myös oppilaan omatoimisuutta ja itsetuottamusta sekä vaikuttavan myönteisesti minäkäsitykseen ja oppimishalukkuuteen (Pruuki 2008, 23; Peltonen & Ruohotie 1992, 79; Tuovila 2003, 50). Itsearvostus syntyy ulkoisen ja sisäisen palautteen yhteisvaikutuksessa ja sen rakentumiseen voidaan vaikuttaa myönteisellä ja yksilöllisellä palautteenannolla (Koppinen ym. 1994, 118-119). Positiivista palautetta käytetään yleisesti myös negatiivisen palautteen pehmittäjänä (Kemppainen ym. 2015, 66).

Positiivisen palautteenannon myönteinen vaikutus oppimiseen ei kuitenkaan ole itsensänselvyys, vaan kehujen tehokkuuden on katsottu riippuvan ennen kaikkea niiden antamistavasta. Skeptisesti positiivisen palautteen hyödyllisyyteen suhtautuvat korostavat erityisesti palautteenannon uskottavuuden merkitystä. Kriittisten näkemysten mukaan yksinomaan positiivinen palaute voi tuntua oppilaasta epäuskottavalta eivätkä nuoret välttämättä tulkitse kehumista opettajan tarkoitusten mukaisesti. Etenkin 10–14-vuotiaiden on katsottu tekevän sisäisesti ristiriitaisia päätelmiä kehumisen merkityksestä ja ajattelevan kehutun oppilaan olevan opettajan mielestä muita heikompi. (Juntunen & Westerlund 2013, 82; Kemppainen ym. 2015, 68-69.)

Jotkut tutkijat ovat pitäneet kehumista jopa manipulatiivisena ja ajatelleet sen opettavan oppilaita ulkoa ohjautuvuuteen estäen sisäisen motivaation kehittymisen. Pahimmillaan kehumisen on katsottu edustavan opettajan vallankäyttöä ja toimivan opettajan pyrkimysten edistäjänä. Opettaja voi kriittisten näkemysten mukaan ohjata palautteella oppilaiden ajattelua haluamaansa suuntaan. Koska lapset oppivat nopeasti mitä kehutuksi tuleminen vaatii, ajautuvat he helposti tekemään asioita opettajan toiveiden mukaisesti. Tällaisen opetustavan on katsottu rajoittavan oppilaiden ilmaisunvapautta, synnyttävän riippuvuutta opettajasta ja kitkevän oppimisprosessille tärkeää kriittistä ajattelua sekä autonomian kehittymistä. (Kemppainen ym. 2015, 61, 65 ja 70.)

3.2.2 Negatiivinen palaute

Arvioinnin vaativuuden on katsottu mahdollistavan osaamisen tason osoittamisen ja kertovan oppilaalle, onko suoritus heikko, keskinäinen vai hyvä. Eräiden näkemysten mukaan palaute ei voi toimia tarkoituksensa mukaan, jos se ei suhtaudu kriittisesti arviointikohteeseensa ja välttelee negatiivisia tuloksia. (Atjonen 2007, 20, 27, 35, 41.) Kritiikkiä pidetään myös kehittymisen kannalta välttämättömänä, sillä se mahdollistaa toisaalta vahvuuksien ja toisaalta kehityskohteiden tiedostamisen (Heino 2000, 138). Vaikka negatiivisen palautteen antaminen katsottaisiinkin oppimisen ehdottomaksi edellytykseksi, se voidaan usein esittää myös positiivisesta lähestymiskulmasta. Ongelmia voidaan pyrkiä lieventämään vahvistamalla oppilaan vahvuuksia positiivisella palautteella heikkouksien esiin nostamisen sijaan. (Pruuki 2008, 60.)

Negatiivista palautetta annettaessa tulisi pyrkiä varmistamaan sen tarkoituksenmukaisuus ja välttämään tarpeettoman haitan aiheutumista arvioitavalle. Palautteenannossa tulisi aina huomioida yleisesti hyvään arviointiin liitetyt eettiset arvot kuten oikeudenmukaisuus, reiluus, läpinäkyvyys ja motivointi. (Atjonen 2007, 27; Pruuki 2008, 60.) Jos oppilaalle annetaan ainoastaan negatiivista palautetta yhdistämättä sitä myönteiseen arviointiin, itseluottamuksen ja motivaation on katsottu heikkenevän ja oppilas voi joutua tunnustamaan itselleen epäpätevyytensä (Peltonen & Ruohotie 1992, 79; Uusikylä & Atjonen 2005, 134). Erityisesti osaamisen vertailun muihin oppilaisiin ja julkisesti esitetyn negatiivisen arvostelun on todettu laskevan motivaatiota ja oppilaan kokemaa pätevyyden tunnetta johtaen heikompiin oppimistuloksiin (Hakkarainen ym. 2009, 105, 356).

Oikein esitettyä heikkouksiin kohdistuva palaute voi kuitenkin lisätä oppilaan motivaatiota ja yritteliäisyyttä sekä parantaa oppimistuloksia (Uusikylä & Atjonen 2005, 134). Hyvin annettu palaute kohdistuu useiden näkemysten mukaan ainoastaan suoritukseen eikä oppijan persoonaan. Negatiivisesta palautteesta, joka vaikuttaa oppilaan oppimisprosessiin myönteisesti, käytetään yleisesti rakentavan kritiikin käsitettä. Rakentavan kritiikin keskeisinä piirteinä on mainittu muun muassa palautteen yksityiskohtaisuus, selkeys ja ymmärrettävyys. (Heino 2000, 138; Koppinen ym. 1994, 119.)

3.3 Palautteenantomenetelmät

Palautteenantotavalla on katsottu olevan merkittävä rooli palautteenannon vaikutuksiin oppijassa. Aiemmissä tutkimuksissa on todettu erilaisten palautteenantomenetelmien tehostavan oppimista eri tavoin ja löydetty niin toimivia kuin hyödyttömiksiin katsottuja palautteenantotapoja. Oppimisen kannalta keskeistä on, pystyykö oppilas saamansa palautteen perusteella parantamaan suoritustaan ja kokeeko oppilas palautteen motivoivana ja oppimishalukkuutta lisäävänä. (Kemppainen ym. 2015, 65-66; Nicol & Macfarlane-Dick 2006, 207).

3.3.1 Palautteen ilmaisutapa

Instrumenttiopetuksen vuorovaikutustilanteet sisältävät jatkuvaa palautteenantoa. Opettaja kommentoi oppilasta sekä tämän soittoa niin sanallisesti, elekielellä kuin soittimenkin avulla. Nonverbaalisen eli sanattoman viestinnän osuuden on katsottu olevan verbaalista vuorovaikutusta suurempi ja sen rooli korostuu erityisesti palautteensaajan tulkinnassa palautetta. Oppilas tekee opettajan ilmeiden, kehonkielen, äänensävyjen ja painotusten perusteella vahvoja tulkintoja palautteen hyväksyvyydestä tai tyrmäävyydestä ja arvioi, ottaako opettaja soiton vakavasti. Sanallisen ja sanattoman viestinnän ollessa ristiriidassa keskenään, oppilaiden on todettu painottavan tulkinnassaan yleensä nonverbaalista sanomaa. (Hyry-Beihammer ym. 2013, 171-172; Heino 2000, 116.)

Suullisesti annetun palautteen on väitetty olevan oppimisen kannalta kirjallista palautetta vaikuttavampaa. Suullisen palautteen etuja ovat muun muassa palautteenannon nopeus, mahdollisuus antaa palautetta jo suorituksen aikana sekä palautteen vastavuoroisuus. Arvosanapalautteeseen verrattuna sanallisella palautteella on todettu olevan myönteisempi vaikutus oppilaiden motivaatioon ja sitä kautta oppimiseen. Sanallista palautetta annettaessa on pidetty tärkeänä huomion kiinnittämistä selkeään ilmaisuun ja sanavalintoihin, jotta oppilas ymmärtää mistä puhutaan ja välttyään väärinkäsityksiltä. (Atjonen 2013, 89-90; Forsman & Lampinen 2008, 39; Nicol & Macfarlane-Dick 2006, 209). Joissain tutkimuksissa on esitetty, että kuunteluun perustuva oppiminen olisi konkreettisuutensa ansiosta sanallista palautetta tehokkaampaa ja sillä voitaisiin välttää verbaalisen palautteen mahdollisia epäselvyysoongelmia (Rostvall & West 2013, 218).

3.3.2 Palautteen kohde

Oppimisen kannalta tehokkaan palautteen tulisi kohdistua tekemiseen eikä oppilaan persoonaan tai suorituksen lopputulokseen (Uusikylä & Atjonen 2005, 133; Woody 2013). Lopputulokseen keskittyvän palautteen on todettu olevan monissa tapauksissa hyödyttöä, koska oppilas saa usein saman palautteen sisäisen palautejärjestelmänsä kautta ja opettajalta saatu palaute saattaa tuntua tällöin lähinnä turhauttavalta. Oppimisen alkuvaiheessa lopputulospalautteestakin saattaa olla hyötyä, kun oppija ei vielä tiedosta, mikä on oikein ja milloin hän tekee oikean suorituksen. Suorituksen laatutekijöihin eli hyvään suoritukseen liittyviin yksityiskohtiin kohdistuvan palautteen on puolestaan katsottu antavan kokeneillekin oppijoille yleensä erilaista tietoa kuin sisäisen palautteen ja tehostavan myös heidän oppimistaan (Hakkarainen ym. 2009, 342-343).

Palautetyypit voidaan jaotella myös kuvailevaan ja ohjaavaan palautteeseen. Kuvailevassa palautteessa opettaja kertoo, miten suoritus meni olettaen oppilaan tietävän itse tarvittavat korjaustoimenpiteet. Ohjaavassa palautteessa opettaja puolestaan antaa konkreettisia neuvoja suorituksen parantamiseksi. (Hakkarainen ym. 2009, 344.) Oppimisen kannalta tehokkaimpana on pidetty palautetta, jossa ei tyydytä vain suorituksen kuvailuun, vaan annetaan korjaavia neuvoja ja muutosehdotuksia oppilaalle (Nicol & Macfarlane-Dick 2006, 207).

3.3.3 Palautteen sisältö

Hyvän palautteen yhtenä tunnusmerkkinä on pidetty objektiivisuuden vaatimuksen täyttymistä. Palautetta antaessa pitäisi puhua havainnoista eikä päätelmistä, jotka ovat opettajien omia mielipiteitä ja tulkintoja asiasta. Palautteen tulisi myös keskittyä ensisijaisesti siihen, mitä joku on tehnyt eikä miksi hän niin teki. (Koppinen ym. 1994, 38-39.) Videoiden hyödyntämisen on katsottu olevan yksi hyvä keino arvioinnin objektiivisuuden lisäämiseksi (Papageorgi & Kopiez 2012, 747).

Palautteen sisällön pitäisi monien näkemysten mukaan määrittyä myös oppimiselle asetettujen tavoitteiden kautta. Tavoitteiden tulisi luoda perustaa arvioinnille ja palautteen puolestaan täsmentää asetettuja tavoitteita. Jos oppilas ei ymmärrä tavoitteita eikä pysty sitoutumaan niihin, tavoitteiden saavuttamista on pidetty mahdottomana. Vastaavasti jos

asetetut tavoitteet ovat epäselviä, ulkoisen palautteen informaatioarvon on katsottu jään heikoksi. (Nicol & Macfarlane-Dick 2006, 205-206; Uusikylä & Atjonen 2005, 72-73.) Vähittäinen eteneminen kohti asetettua tavoitetta edellyttää paitsi palautteen saamista myös mahdollisuutta korjata suoritusta palautteen perusteella (Lehmann & Ericsson 2006, 2).

3.4 Palautteenannon elementit

Myös palautteen määrän, tarkkuuden ja palautteenannon ajoittamisen on katsottu vaikuttavan suuresti palautteenannon tehokkuuteen. Merkittäviä eroja on löytynyt muun muassa yksityiskohtaisen ja yleisluontoisen palautteen antamisen tavoitteista ja tehokkuudesta eri tilanteissa. Mihin erilaisilla palautteenannon rytmityksillä ja tyyeillä pyritään? Onko oppimisen kannalta hyödyllisintä saada palautetta mahdollisimman paljon ja mahdollisimman usein? Entä minkälainen palaute oikeasti edistää oppimisprosessia?

3.4.1 Palautteen määrä

Palautteenantaja pystyy yleensä antamaan enemmän palautetta kuin vastapuoli vastaanottamaan (Pruuki 2008, 60). Urheilussa on myös tutkittu, että liian usein saatu ulkoinen palaute voi tehdä urheilijan riippuvaiseksi valmentajan havainnoista. Silloin kyky sisäisen palautteen aktiiviseen hyödyntämiseen heikkenee ja samalla oppiminen hidastuu. Harjoittelun aikana annettu liiallinen palaute saattaa johtaa niin moniin korjauksiin, ettei oppija pysty vakiinnuttamaan mitään liikemallia eikä suorituksen tekeminen onnistu lainkaan itsenäisesti ilman palautteen läsnäoloa. (Hakkarainen ym. 2009, 343; Mononen 2007, 17-18.)

Motoristen taitojen oppimisen osalta on tutkittu, että palautteen optimaalinen määrä suhteessa oppimistehokkuuteen riippuu sekä oppijan osaamisesta että opeteltavan taidon luonteesta. Uuden taidon oppimisen alkuvaiheessa tehokkaimpana oppimistapana on pidetty palautteenantoa mahdollisimman monen suorituksen yhteydessä. Motoristen taitojen osalta on myös todettu, että lyhyellä aikavälillä kehitys on nopeinta annettaessa palautetta usein. Pidemmällä seurantajaksolla samanlaista vastaavuutta oppimistahdin ja

palautetiheyden välillä ei kuitenkaan ole havaittu. (Hyry-Beihammer ym. 2013, 167; Mononen 2007, 17-18.)

Muusikoita koskevissa tutkimuksissa saatujen tulosten perusteella useimmin ja eniten opettajiltaan palautetta saaneet oppilaat ovat saavuttaneet korkeimman tason soittajina. Pisimmälle edenneet oppilaat myös harjoittelivat kokonaismäärällisesti eniten, joten suoraa johtopäätöstä kehityksen ja palautteen määrän välille ei voitane tämän perusteella vetää. Tutkimuksissa saatiin kuitenkin selville, ettei musiikissa ollut mahdollista saavuttaa huipputasoa täysin ilman opettajan läsnäoloa ja tämän antamaa palautetta. (Sloboda, Davidson, Howe & Moore 2006, 307-308.)

Palautteen määrää ja laatua tulee punnita myös tiedon hallittavuuden sekä opeteltavan asian vaikeusasteen kannalta. Huomion kiinnittämisen muutamiin oleellisiin asioihin kerrallaan on tutkittu olevan oppimisen kannalta kaikkein tehokkainta. (Atjonen 2013, 91.) Yksinkertaisten taitojen osalta pelkkää lopputulosta koskevaa palautetta on pidetty oppimisen kannalta riittävänä, mutta monimutkaisten suoritusten on katsottu edellyttävän myös suorituksesta annettua palautetta; mitä asioita suorituksessa tulee muuttaa ja miten tulee toimia paremman lopputuloksen aikaansaamiseksi? (Mononen 2007, 17.)

3.4.2 Palautteen ajoittaminen

Palautteen määrän lisäksi oppimisen kannalta oleellista on palautteenannon ajoittaminen. Kuinka pitkä aika on optimaalinen suorituksen päättymisen ja palautteenannon ja toisaalta palautteen ja uuden suorituksen välillä? Taidon oppimisen alkuvaiheessa heti suorituksen jälkeen saatua palautetta on pidetty tehokkaimpana. Kun oppilas hieman kehittyy taidossaan, suorituksen jälkeen pitäisi antaa aikaa sisäiselle palautteenannolle ennen ulkoisen palautteen antamista. Viivästetty ulkoinen palaute antaa oppijalle mahdollisuuden ensin itse analysoida suoritustaan, minkä on katsottu olevan oppimisen kannalta oleellista. Etenkin motorista tarkkuutta vaativissa suorituksissa on myös tärkeää, että oppilas saa toistaa suorituksen mahdollisimman pian palautteen jälkeen. (Hakkarainen ym. 2009, 345; Hyry-Beihammer ym. 2013, 167; Mononen 2007, 19.)

Suorituksen aikaisesta palautteenannosta on saatu hieman ristiriitaisia tutkimustuloksia. Suorituksen aikana annetun auditiivisen palautteen on katsottu voivan auttaa oppijaa

tunnistamaan virheitään ja suuntamaan huomiotaan oikeisiin asioihin suorituksessa. Ongelmallisena on kuitenkin pidetty tällaisen palautteen hyödyn lyhytaikaisuutta. Tutkimusten mukaan suorituksen aikaista palautetta ei ole pystytty enää hyödyntämään, kun palaute ei olekaan saatavilla ja oppijan pitäisi itsenäisesti pyrkiä toistamaan oikea suoritus. (Mononen 2007, 20, 55.)

3.4.3 Palautteen tarkkuus

Hyvän palautteen yhtenä keskeisimmistä piirteistä on pidetty palautteen yksityiskohtaisuutta ja sen on katsottu olevan olennaista erityisesti oppimisenäkökulmasta. Oikean suorituksen tehokkaassa oppimisessa on tärkeää, että opettajalla itsellään on tarkka mielikuva oikeasta suorituksesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Jotta tieto välittyy ja oppimista tapahtuu, opettajan on osattava myös kertoa oppilaalle tarkasti ja konkreettisesti, mihin asiaan tämän on kiinnitettävä suorituksessaan huomiota. (Forsman & Lampinen 2008, 138-139; Heino 2000, 134.)

Yleisluontoisen ja suuntaamattoman palautteen on tutkittu olevan opettajien yleisimmin käyttämä kehumistapa niin musiikissa, koulumaailmassa kuin urheilussakin. Niin sanottu ”hyvä”-palautteen vaikutukset ovat kuitenkin tutkimusten mukaan vähäisiä. Kehuva palaute, joka ei kohdistu mihinkään tiettyyn asiaan tai suoritukseen, ei anna oppilaalle juurikaan tietoa oppimisprosessista. Kyvyiltään heikoimpiin oppilaisiin yleisellä kiitoksella on nähty olevan yleensä suurin vaikutus. Myös aivan pienillä lapsilla suuntaamaton kehuminen voi toimia itsetuntoa vahvistavana tekijänä ja on harvoin kehittymisen kannalta vahingollista. (Kemppainen ym. 2015, 66, 69; Uusikylä & Atjonen 2005, 135.)

Yleisluontoisen palautteen ongelmaksi on noussut usein vastaanottajan skeptisyys. Jos kannustusta ei koeta aidoksi eikä sitä oteta tosissaan, kehumisen vaikutukset saattavat kääntyä jopa kielteisiksi. Suuntamaton palaute voi tutkimusten mukaan epäonnistumisen hetkellä myös lisätä riskiä siihen, että henkilö palauttaa epäonnistumisen syyt hänessä itsessään oleviin pysyviin ominaisuuksiin eikä suorituksessa tapahtuneisiin virheisiin. Epäonnistumisen yhdistäminen esimerkiksi persoonallisuuteen voi ilmetä muun muassa luovuttamisen ja kyvyttömyyden tunteina. (Heino 2000, 116-117; Kemppainen ym. 2015, 69; Woody 2013.)

3.5 Oppilas palautteenannossa

Tällä hetkellä vallalla olevien oppimiskäsitysten mukaan palautteenannon tulisi opetus-tilanteessa tapahtua kaksisuuntaisessa vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaan välillä. Oppilaan osallistuvammalla roolilla palautteenantoon on todettu olevan paljon myönteisiä vaikutuksia oppimisen kannalta. Vuorovaikutteisuuden on katsottu vaikuttavan oppilaan kehittymiseen muun muassa oman reflektoinnin lisääntymisen ja oman persoonallisen ilmaisutavan löytymisen kautta. (Juntunen 2011, 94; Koppinen & Pollari 2000, 14; Peltonen & Ruohotie 1992, 79.)

3.5.1 Kaksisuuntainen vuorovaikutus

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on vuorovaikutusta ja oppija osallistuu itse aktiivisesti oppimisprosessiinsa (Forsman & Lampinen 2008, 432; Koppinen 1994, 24). Yhteistoiminnallisesta oppimisesta puhuttaessa palaute on kaksisuuntaista ja parhaimmillaan palautteenannosta muodostuu dialogi oppilaan ja opettajan välillä (Koppinen & Pollari 2000, 17; Juntunen & Westerlund 2013, 82). Palautteenannon tulisi edistää opiskelijan kykyä oman oppimisensa reflektointiin ja kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen on todettu olevan tehokas keino oppilaan oman roolin kasvattamiseen kehittymisensä moottorina (Forsman & Lampinen 2008, 25; Pruuki 2008, 30).

Kasvatusalalla on myös yleinen pyrkimys siirtyä suorituskeskeisestä arvioinnista oppilaskeskeiseen arviointiin. Avainasioina oppilaslähtöiselle opettamiselle on pidetty ensinnäkin oppilaan tuntemista ja rohkaisemista keskusteluun. Toiseksi vuorovaikutteisten työskentelytapojen ja mielekkäiden tehtävien avulla on tärkeää mahdollistaa oppijan aktiivinen osallistuminen ja suunnata oppijan toimintaa. Kolmantena elementtinä on korostettu kaksisuuntaista, avointa ja jatkuvaa arviointia. Tällaista arviointitapaa voidaan nimittää myös formatiiviseksi arvioinniksi, jolla täsmällisemmin tarkoitetaan opettajan ja oppilaan yhteisessä prosessissa tapahtuvaa palautteenantoa. Yksi tyypillisimmistä formatiivisen arvioinnin muodoista soitonopetuksessa on opettajan yksityistunnilla antama palaute. (Forsman & Lampinen 2008, 432; Juntunen & Westerlund 2013, 72, 75-76.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen puolestapuhujat ovat korostaneet oppilaan roolia palautteenantotilanteessa. Opettaja ei ole enää ainoa arvioija ja palautteenantaja, vaan oppilaat arvioivat itse sekä omia että muiden suorituksia (Koppinen & Pollari 2000, 15). Palautteenantajan ja -saajan välisen sosiaalisen suhteen on todettu heijastuvan palautteen vaikuttavuuteen. Tämän on katsottu selittävän etenkin vertaispalautteen tehokkuutta, mutta samalla tutkimustulos korostaa toimivan opettaja-oppilassuhteen merkitystä. Esimerkiksi suhde eräänlaisena idolina toimivaan vanhempaan oppilaaseen tai oppimisprosessissa samassa vaiheessa olevaan lapseen on todettu olevan usein palautteen vastaanottamisen ja oppimisen kannalta otollinen. (Lund ym. 2013, 221, 225.)

3.5.2 Osallistava oppiminen

Riskin haavoittaa tai loukata oppilasta arvostelulla on todettu pienenevän, kun oppilas saa osaltaan vaikuttaa palautteenannon kulkuun (Juntunen 2011, 95). Opettajan ei pitäisi vastavuoroisessa arvioinnissa antaa valmiita vastauksia ja ohjeita, vaan tarjota oppijalle ideoita ja tunnustella eri vaihtoehtoja (Koppinen ym. 1994, 38-39). Vuorovaikutustaitojen, kuten kyvyn kuunnella ja havaita oppilaan reaktioita, tulisi nykykäsitysten mukaan olla opetustilanteessa keskeisessä asemassa (Juntunen & Westerlund 2013, 82).

Vastavuoroisen palautteenannon on yleisellä tasolla todettu tehostavan ulkoisen palautteen vaikutuksia, vähentävän väärinkäsityksiä ja antavan myös opettajalle informaatiota opettamisesta (Nicol & Macfarlane-Dick 2006, 205). Vastavuoroisuuden ja oppimisen välistä yhteyttä vahvistavat myös tutkimukset, joissa on todettu palautteen olevan tehokkainta oppilaan pyytäessä sitä itse. Tällöin oppilas on yleensä motivoitunut oppimaan, mikä edesauttaa oppimisprosessia. (Hakkarainen ym. 2009, 343.) Kaksisuuntaisella vuorovaikutuksella on tutkittu olevan myönteisiä seurauksia myös oppimisilmapiiriin ja persoonallisen ilmaisun kehittymisen kannalta (Forsman & Lampinen 2008, 39; Hyry-Beihammer ym. 2013, 172).

Tutkimuksissa, joissa on seurattu käytännön opetustilanteita, oppilaiden rooli on kuitenkin jäänyt vuorovaikutuksessa pieneksi. Esimerkiksi ruotsalaisten soitonopettajien opetusmenetelmiä tarkkailleessa tutkimuksessa selvisi, että oppilaat olivat tunneilla hyvin vähän äänessä ja sanoivat lähinnä lyhyitä kommentteja kuten ”joo” tai ”mmm”. Opettajat eivät myöskään osoittaneet juuri kiinnostusta oppilaiden mielipiteitä kohtaan ja kes-

keyttivät usein oppilaiden puheen. Sillä, etteivät opettajat kuunnelleet oppilaiden mieliteitä todettiin olevan oppimisen kannalta negatiivisia vaikutuksia. Yksipuolisessa vuorovaikutuksessa monet oppilaiden ongelmat jäivät opettajilta tiedostamatta ja oppilaiden katsottiin jäävän ”oman onnensa nojaan” erityisesti motoristen taitojen ja ilmaisun opettelussa. (Rostvall & West 2013, 220.)

3.6 Yksilöllisyys palautteenannossa

Oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen tulisi nykyisten oppimiskäsitysten ja opetussuunnitelmien mukaan olla opetuksessa keskeisessä asemassa ja suuntaus heijastuu myös palautteenantoon. Eri tasolla ja eri kehitysvaiheissa olevien oppilaiden on katsottu tarvitsevan erilaista palautetta. Osaaminen ja kokemus vaikuttavat muun muassa siihen minkälaista palautetta oppilas pystyy hyödyntämään. Osaamisen lisäksi kirjallisuudessa on korostettu oppilaan persoonallisuuden huomioimista palautetta annettaessa. (Forsman & Lampinen 2008, 432; Hyry-Beihammer ym. 2013, 154.)

3.6.1 Oppilaan osaaminen

Arvioinnin tulisi kohdistua yksilölliseen edistymiseen ja olla suhteutettu oppilaan osaamistasoon (Uusikylä & Atjonen 2005, 113). Erityisesti urheiluvalmennuksessa on korostettu, että urheilijalla on oltava valmiudet hyödyntää saamansa ohjeet. Palautteenannossa on olennaista, että oppija ymmärtää mistä puhutaan ja palautteenantaja sekä -saaja puhuvat samaa kieltä. Palautteen vaikutukset jäävät vähäisiksi eikä suorituksen korjaaminen ole mahdollista, jos palautteen vastaanottaja ei ymmärrä mitä ohjeilla tarkoitetaan. (Forsman & Lampinen 2008, 138.) Myös kognitiivinen kehitystaso tulee huomioida – esimerkiksi kyky loogiseen ajatteluun kehittyy tyypillisesti vasta 10–12-vuotiaana (Hakkarainen ym. 2009, 109).

Itsemääräytyville oppijoille on ominaista, että he pystyvät hyödyntämään sisäistä palautteenantojärjestelmäänsä ja tulkitsemaan saamaansa ulkoista palautetta suhteessa sisäiseen palautteeseen (Nicol & Macfarlane-Dick 2006, 200). Yksisuuntainen vuorovaikutus on luonnollista aloittelijoiden kanssa toimiessa, koska heillä on vasta vähän tietoa

suoritukseen vaikuttavista tekijöistä ja heikot valmiudet suorituksen itsenäiseen korjaamiseen. Toisaalta urheilussa on katsottu, että mitä kokemattomampi urheilija on, sitä tärkeämpää olisi ennen palautteen antamista kuunnella urheilijan näkemys suorituksesta, jotta sisäinen palautteenantojärjestelmä pääsisi kehittymään. (Heino 2000, 134, 136.)

Oppilaan ulkoiseen palautteeseen kohdistuvien odotusten on huomattu muuttuvan, kun oppilas kehittyy soittoharrastuksessaan. Alkuvaiheessa opettajien tukea ja melko kritiikitöntä palautetta on pidetty tärkeinä, jotta intohimo ja rakkaus musiikkiin syntyvät. Kehityksen myötä opiskelijoiden on kuitenkin todettu haluavan enemmän rakentavaa kritiikkiä, jotta oppiminen tehostuu. (Hallam & Bautista 2012, 667.) Pidemmälle edenneiden nuorten on myös katsottu arvostavan enemmän itse suoritukseen liittyvää kuin persoonaan tai kykyihin kohdistuvaa palautetta (Kemppainen ym. 2015, 69). Hyvienkään oppilaiden kohdalla onnistumisia ei saisi kuitenkaan pitää itsestäänselvyyksinä, vaan heidänkin jaksamisensa ja motivaation ylläpysymisen on todettu edellyttävän myönteistä palautetta ja kannustusta (Heino 2000, 136).

3.6.2 Oppilaan persoona

Yleisesti pidetään tärkeänä, että palaute kohdistuisi aina toimintaan tai käyttäytymiseen eikä oppilaan persoonaan (Pruuki 2008, 59). Oppijaan itseensä eli hänen henkilöönsä ja ominaisuuksiinsa kohdistuvaa palautetta kutsutaan persoona- ja kykypalautteeksi. Palaute kohdistuu tällöin suhteellisen pysyviksi katsottuihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin kuten älykkyyteen ja luonteeseen eikä siihen, miten oppilas on onnistunut jossain tietyssä tehtävässä ja mitä hän voisi siinä parantaa. (Kemppainen ym. 2015, 62.)

Vaikka persoonaan kohdistuvaa palautetta pyritään pääsääntöisesti välttämään, se ei tarkoita oppilaan persoonan jättämistä palautteenannossa täysin huomiotta. Palautteensaajan yksilöllisillä luonteenpiirteillä on katsottu olevan merkitystä palautteen vastaanottamiseen ja samanlaisena annettu palaute vaikuttaa erilaisiin vastaanottajiin eri tavalla. Taiteelliseen suoritukseen myös kuuluu teknisen osaamisen lisäksi musiikin persoonallinen ilmaiseminen, joten persoonaa on mahdotonta sulkea soitosta puhuttaessa täysin arvioinnin ulkopuolelle. Hyvä palautteenantaja pystyy eläytymään toisen ihmisen asemaan ja valitsemaan palautteen sen mukaan mitä vastaanottaja tarvitsee. (Juntunen 2011, 94; Koppinen ym. 1994, 38-39.)

Myös oppilaan motivaatio vaikuttaa olennaisesti palautteen tarpeeseen. Usein sisäisesti motivoituneet oppilaat eivät juurikaan kaipaa ulkopuolista kiitosta, tunnustusta tai palautetta. Satunnainen palkitseminen voi kuitenkin olla heillekin tarpeen onnistumisten kokemusten ja pätevyyden tunteen vahvistamiseksi. Puolestaan sellainen oppija, joka ei saa tekemisestä itsestään sisäisiä palkkioita voi olla hyvinkin riippuvainen ulkoisesta palkitsemisesta. Vaarana tällaisissa tilanteissa on kuitenkin pidetty sitä, että oppilas alkaa opiskella ainoastaan palkkioiden vuoksi ja sisäinen motivaatio heikkenee entisestään hidastaen samalla oppimista. (Koppinen ym. 1994, 19, 81; Peltonen & Ruohotie 1992, 85, 89.)

Opettamisen ja palautteenannon kannalta haastavina on pidetty myös sellaisia oppilaita, joilla on asioista todella vahvoja omia näkemyksiä. Voimakkaat mielipiteet voivat aiheuttaa erimielisyyksiä opettajan kanssa ja opettaja voi tuntea itsensä ja opetusmenetelmänsä tällöin kyseenalaistetuksi. Näkemysristiriitojen on todettu johtavan usein siihen, ettei opettaja uskalla ottaa puheeksi oppilaan ongelmia ja kehityskohteita. (Juntunen 2011, 95.) Palautteen saamisen tulisi kuitenkin olla opetus- ja kasvatussuhteessa jokaisen opiskelijan oikeus ja opettajan velvollisuutena on auttaa oppilasta vastaanottamaan ja hyödyntämään palautetta mahdollisimman tehokkaasti (Atjonen 2007, 89; Forsman & Lampinen 2008, 122).

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulosluvussa on analysoitu klarinetinsoitonopettajilta kerättyjä kokemuksia opettajan antaman palautteen merkityksestä nuorten soitonopiskelijoiden oppimisprosessissa. Tutkimukseen osallistui neljä soitonopettajaa ja haastattelut toteutettiin sähköpostitse. Saadun aineiston perusteella on pyritty muun muassa selvittämään, mitä asioita opettajat pitävät palautteenannossa keskeisinä, minkälaista palautetta he antavat missäkin tilanteessa ja mitkä eri asiat palautteenantoon vaikuttavat.

4.1 Palautteen merkitys: oppiminen ja oivaltaminen

Kaikki sähköpostihaastatteluun vastanneet kokivat palautteenannolla olevan oppilaan kehittymisen kannalta erittäin suuri merkitys. Kaksi opettajaa nosti palautteenannon oppimiseen vaikuttavista tekijöistä jopa kaikkein olennaisimmaksi ja vastauksissa korostui palautteenannon oppilasta hyödyttävä ja tämän oppimista edistävä tehtävä:

”Kaiken palautteen tarkoitus on olla oppilaan parhaaksi ja auttaa tätä kehittymään.”

Kahdessa vastauksessa palautteenannon tärkeimpänä tehtävänä mainittiin oppilaan ohjaaminen oikeaan suuntaan. Ulkoisella palautteella nähtiin olevan oppilaan sisäistä palautteenantoa sekä itsemääräytymistä kasvattava rooli. Opettajan antamien neuvojen katsottiin auttavan oppilasta myös omatoimisessa harjoittelussa ja edesauttavan itsenäisesti tapahtuvaa kehittymistä. Palautteen johtaviksi päämääriksi nousivat hyvän musiikkisuhteen rakentuminen ja ohjaaminen itsenäiseen harjoitteluun:

”Palautetta annetaan, jotta oppilas oppisi hakemaan vastaavia tuotoksia jatkossa itsenäisesti.”

Palautteenannon muina keskeisinä tehtävinä pidettiin yleistä oppilaan kehityksen tukemista, hyvien työskentelytapojen opettamista, kehityskohteiden osoittamista, itsearviointitaitojen kehittymistä, musiikista innostumista ja itseluottamuksen rakentumista. Palautteen katsottiin liittyvän kiinteästi myös motivaatioon ja parhaimmillaan kannustavan oppilasta johtaen musiikista innostumiseen, ahkeraan harjoitteluun ja sitä kautta nopeaan kehittymiseen.

”Palautteen kautta oppiminen ja oivaltaminen tapahtuvat.”

Palautteenannon ohella oppimisprosessiin olennaisesti vaikuttaviksi asioiksi nostettiin opettajan hyvät vuorovaikutustaidot sekä toimivan opettaja-oppilassuhteen rakentuminen. Haastateltavat toivat esiin muun muassa opettajan kiinnostuksen oppilasta kohtaan, oppilaan tuntemisen, yhteisen kielen löytymisen ja hyvän tilannetajun. Vuorovaikutussuhteessa tärkeinä asioina mainittiin luottamus, avoimuus, turvallisuus, kannustus, säännöllisyys ja pitkäjänteisyys.

4.2 Palautteen laatu: rohkaisu ja rehellisyys

Annetun palautteen katsottiin sisältävän yleensä niin positiivisia asioita kuin huomioita kehityskohteistakin. Vastausten perusteella optimaalinen kehittyminen edellyttää sekä kannustusta että rakentavaa kritiikkiä. Positiivisen ja negatiivisen palautteen välisellä painotuksella ja palautteen antamistavalla katsottiin olevan olennainen merkitys palautteenannon hyödyllisyyden ja vaikuttavuuden kannalta.

Positiivisen palautteen todettiin olevan luonteeltaan lähinnä kannustavaa ja kehuva. Positiivisella palautteenannolla nähtiin olevan oppilasta innostava ja eteenpäin vievä voima. Kannustavaan ohjaukseen katsottiin kuuluvan myös kiitoksen antaminen oppilaalle sekä rohkaiseminen oppimisprosessissa eteenpäin. Positiivisen palautteen oppimista edistäviä vaikutuksia pidettiin kiistattomina; sen katsottiin ennen kaikkea kasvattavan oppilaan itseluottamusta ja harjoittelumotivaatiota sekä sitä kautta edistävän oppilaan kehittymistä.

”Ilo ja ylpeys onnistumisesta, kiitos tehdystä työstä, innostus jatkaa eteenpäin, kannustus ja rohkeus etsiä uusia ulottuvuuksia.”

Muutamissa vastauksissa nousivat esiin myös positiivisen palautteen haitalliset vaikutukset. Yksi opettajista totesi äärimmäisen positiivisen palautteen kääntyvän helposti itseään vastaan. Liiallisen kehumisen katsottiin olevan usein myös epäaitoa ja ”valheellisen kehumisen” johtavan monissa tapauksissa oppimisen ja oppilaan oman oivaltamisen vaikeutumiseen tai jopa estymiseen. Positiivista palautetta annettaessa korostettiin totuudessa pysymisen tärkeyttä, jotta se voisi toimia tehokkaana oppimisen apuvälineenä.

”Usein yltiöpositiivinen palaute saa aikaan illuusion oppilaan erinomaisuudesta.”

Negatiivista palautetta haastateltavat kuvailivat oppijaa ohjaavaksi palautteeksi, joka toimii suunnanosoittajana oppimisprosessille. Negatiivisen palautteen vaikutusten sanottiin riippuvan pitkälti sen antamistavasta. Kritiikin ei vastausten perusteella pidä olla arvostelevaa tai ilkeää, mutta kuitenkin totuudenmukaista ja rehellistä. Yksi opettaja kuvailee kriittistä palautetta faktojen kertomisena liikaa asioita kaunistelematta:

”Kriittisellä palautteella tavoitellaan mielestäni rehellisyyttä sekä toivetta oppilaan omasta oivalluksesta.”

Jatkuvan negatiivisen palautteenannon koettiin johtavan useimmiten myös negatiiviseen lopputulokseen. Haastateltavien mukaan negatiivisenkin palautteen voi kääntää positiiviseksi asiaksi lähestymällä heikkouksia ja kehityskohteita rakentavan kritiikin kautta. Negatiivisen palautteen myönteisiä vaikutuksia voidaan muutamien vastaajien mielestä edistää perustelemalla palaute sekä selvittämällä oppilaalle palautteenannon syyt.

”Kun palaute on selkeästi ja rakentavasti esitetty, ei sillä pitäisi olla negatiivisia vaikutuksia.”

Kritiikin katsottiin toimivan myös välineenä oppilaan työtapojen ja motivaation tarkistamisessa. Palautteen avulla voidaan esimerkiksi varmistaa, onko oppilas ymmärtänyt oman panoksensa merkityksen kehittymiselleen. Opettajat näkivät, että rakentavalla kritiikillä on keskeinen rooli myös vielä kehittämistä vaativien asioiden hiomisessa yhdessä oppilaan kanssa. Kriittistä palautetta pidettiin tehokkaan oppimisen edellytyksenä yhtä lailla kuin kehuvaakin palautetta.

”Kriittinen palaute tuo oppilaalle oivalluksen ja halun korjata asioita.”

4.3 Palautteenantomenetelmät: vastavuoroisuus ja vertaispalaute

Vastausten perusteella opettajat käyttävät palautteen antamiseen monipuolisesti erilaisia menetelmiä. Vaikka haastateltavat korostivat palautteenantotavan merkitystä palautteen vaikuttavuuden kannalta, haastattelutuloksissa mikään yksittäinen arviointimenetelmä ei noussut selkeästi muiden keinojen yläpuolelle. Tuloksissa korostui ennemminkin palautteenannon jatkuva läsnäolo vuorovaikutustilanteissa ja erilaisten menetelmien hyödyntäminen tilanteesta ja oppilaasta riippuen.

Kaikki haastateltavat nostivat esiin suullisen palautteen tehokkuuden opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Kirjalliseen palautteeseen suhtautuminen oli puolestaan hieman kaksijakoista. Yksi opettaja piti kirjallisen palautteen antamista tehokkaana menetelmänä, kun taas toinen koki sen jäävän usein vain käsitteiden tasolle ja hieman irralliseksi käytännöstä. Vastauksissa kyseenalaistettiin myös muodollisten arviointimenetelmien, kuten valmiiden taulukkopohjien ja numeroarvioinnin, hyödyllisyys oppimisen kannalta. Vapaamuotoisen sanallisen arvioinnin koettiin olevan rakentavampaa,

konkreettisempaa ja oppimisen kannalta tehokkaampaa sekä soveltuvan muodollisia menetelmiä paremmin soiton arviointiin.

*”Kirjallinen palaute jää usein abstraktiksi,
joten en aina ole varma sen hyödyllisyydestä.”*

Opettajat kokivat hyödyllisiksi palautteenantotavoiksi myös soittonäytteen antamisen, yleisen kannustamisen ja kiittämisen. Opettajat kertoivat hyödyntävänsä palautteenannossa myös soittotuntitilanteesta erillisiä tavoite- ja arviointikeskusteluja. Palautteen linkittymistä oppilaan kanssa yhdessä asetettuihin tavoitteisiin pidettiin tärkeänä ja oppilaita pyrittiin myös osallistamaan palautteenantoon. Yksi opettaja sanoi usein kysyvänsä oppilaalta omat kommentit soiton jälkeen ja ohjaavan näin oman soiton arvioimiseen ja ongelmien itsenäisen korjaamisen oppimiseen. Opettaja kertoi pyytävänsä oppilasta nimeämään esimerkiksi yhden hyvän asian ja yhden kehitettävän asian soitostaan. Oppilaan antamien kommenttien jälkeen opettaja sanoi tarvittaessa täydentävänsä palautetta ja ohjaavansa prosessia näin oikeaan suuntaan.

”Oppilas oppii kuuntelemaan ja määrittämään omaa soittoaan ja siinä tapahtuneita asioita. Ongelmien itsenäinen korjaaminen helpottuu ja nopeutuu.”

Opettajat kertoivat hyödyntävänsä palautteenannossa myös erilaisia apuvälineitä sekä muita oppilasta ympäröiviä ihmisiä. Yhtenä konkreettisena palautteenantomenetelmänä mainittiin oppilaan soiton äänittäminen ja kuvaaminen. Oman soiton kuuntelemista ja katsomista pidettiin tehokkaana oppimistapana ja tallenteiden etuna pidettiin myös sitä, että niihin voidaan tarvittaessa palata myöhemminkin eikä kaikkea palautetta tarvitse antaa heti. Opettajat kertoivat hyödyntävänsä oppilaitoksissa myös opettajajohtoisesti tapahtuvaa vertaisarviointia eli opiskelijoiden toisilleen antamaa palautetta. Pienten lasten kohdalla nousi esiin myös vanhempien ohjeistaminen palautteenantoon ja oppimisprosessin tukemiseen.

*”Oppilaat ottavat hyvin vastaan toistensa antamaa
palautetta ja osaavat myös antaa sitä hyvin.”*

Oppimisen kannalta haitallisia palautteenantomenetelmiä opettajat eivät juurikaan tuoneet esiin. Yhdessä vastauksessa todettiin persoonaan kohdistuvan palautteen olevan

joskus vahingollista ja korostettiin palautteen kohdistamista tekemiseen oppilaan persoonan sijaan. Muutoin palautteen negatiivisia vaikutuksia pyrittiin välttämään enemmän miettimällä palautteen sävyä ja tavoitetta eikä poissuljettu mitään tiettyjä palautteenantotapoja. Käytetystä menetelmästä riippumatta vastauksissa korostettiin rakentavaa ja hyväksyvää palautteenantotapaa, joka antaa oppilaalle tietoa hänen osaamisestaan ja motivoi oppimaan lisää.

”Tärkeää on, että palaute – oli se sitten kehuja jo osatusta tai ideoita kehittämiseen – on hyväksyvää, ei torjuvaa.”

4.4 Palautteenannon elementit: tekniikkaa ja tulkintaa

Palautteen antamisen osalta pyrittiin selvittämään, minkälaista palautetta opettajat antavat missäkin tilanteissa, paljonko palautetta annetaan ja miten palautteenanto ajoitetaan. Milloin opettajat suosivat yksityiskohtaista ja milloin yleisluontoisempaa palautteenantoa? Saako oppilas palautteen jokaisesta suorituksesta? Annetaanko palautetta suorituksen aikana, välittömästi suorituksen jälkeen vai myöhemmin? Haastattelussa kysyttiin opettajien kokemuksia ja mielipiteitä näiden seikkojen vaikuttavuudesta oppimiseen.

Kaikista vastauksista tuli ilmi, että palautteenannon ajoittaminen ja määrä vaihtelevat paljolti sekä tilanteesta että oppilaasta riippuen eivätkä opettajat pystyneet määrittämään mitään yleispäteviä sääntöjä palauterytmille. Välillä soitto voidaan keskeyttää nopeastikin palautteenantoa varten ja välillä opettajat saattavat kuunnella koko kappaleen loppuun asti ennen kuin puuttuvat oppilaan soittoon ja kertovat kommenttinsa:

”Toisinaan annan palautteen heti ja kesken suorituksen, toisinaan vasta pidemmän jakson jälkeen. Ei ole yleispätevää sääntöä tähän.”

Muutama opettaja sanoi palautteenantorytmin määräytyvän hieman harjoiteltavan asian mukaan. Soittoa kerrottiin kuunneltavan pidempi jakso ennen palautteen antamista muun muassa silloin, kun oppilas osaa kappaleen jo melko hyvin ja halutaan saada selville kokonaiskuva kappaleen hallinnasta sekä oleellisimmista vielä harjoiteltavista asioista. Toisena esimerkkinä nousi esiin tilanne, jossa opettaja kuulee oppilasta vasta ensimmäisiä kertoja ja yrittää päästä selville oppilaan soiton kannalta olennaisimmista asi-

oista. Soittoteknisiä asioita opeteltaessa ja kappaleiden pieniä yksityiskohtia harjoitettaessa koettiin puolestaan tiheä palautteenanto oppimisen kannalta tehokkaimmaksi tavaksi, jotta haluttu soittotapa tai -tekniikka löydettäisiin mahdollisimman nopeasti.

”Jos käsitellään jotain lämmittelyyn tai soittotekniikkaan liittyvää harjoitetta, annan palautetta heti, mutta etydeissä ja kappaleissa vasta lopuksi.”

Palautetta kerrottiin annettavan myös samanaikaisesti soiton aikana. Opettajat katsoivat, ettei palautteenannon takia tarvitse välttämättä aina katkaista soittoa, vaan kommentteja voi antaa myös soiton lomassa. Soiton aikana annettuja ohjeita kuvailtiin ytimekkäiksi ja melko yksinkertaisiksi. Siitä minkälaista palautetta soiton aikana kannattaa antaa, oli hieman erilaisia näkemyksiä. Yhden opettajan mielestä oppilaan on vaikea keskittyä ohjeisiin soiton aikana eikä hänen mukaansa ole hyödyllistä antaa silloin kuin yleisluontoista kannustusta. Toinen opettaja puolestaan sanoi antavansa soittohetkelläkin yleisen kannustuksen lisäksi melko yksityiskohtaisia ohjeita soittajille. Soitonaikaiset neuvot olivat kuitenkin pikemmin muistutuksia siitä, mistä oppilaan kanssa oltiin puhuttu, kuin uusien asioiden opettelua:

”Soiton aikana esimerkiksi heittelen kommentteja tyylisiin hyvä hyvä, hienosti menee; laske vähän a:ta; nyt on vire kohdillaan; jes, mahtavaa; ihana soundi; kielitys selkeästi; anna tulla niin paljon kuin lähtee; aikaa, ei kiire jne.”

Konsertti- ja tutkintotilanteissa välitön palautteenanto koettiin hieman ongelmalliseksi. Vastausten perusteella oppilas ei välttämättä heti keskittymistä vaatineen suorituksen jälkeen ole valmis vastaanottamaan palautetta ja palautteenannon hyöty oppilaan kehitymisprosessille voi jäädä heikoksi. Etenkin negatiivisen palautteen antamista heti esiintymisen jälkeen on opettajien mukaan syytä välttää. Parempi paikka yksityiskohtaisemalle palautteelle voisi olla vasta seuraavana päivänä ja esimerkiksi tutkintotilanteesta annettu kirjallinen palaute auttaisi kehitysehdotuksiin palaamista myöhemmin:

*”Esittäjä, joka on tehnyt suuren työn ja on konsertin jälkeen
'kaikkensa antaneessa tilassa', ei välttämättä ole enää
kykenevä keskittymään ja ottamaan vastaan palautetta.”*

Opettajat kokivat haastavaksi palautteenantoon kuluvan ajan arvioimisen eikä palautteenannon osuutta opetuksesta osattu määrittellä. Palautteeseen käytetyn ajan laskemista pidettiin vaikeana muun muassa sen vuoksi, että palautteenantoa katsottiin tapahtuvan

jatkuvasti. Vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa välitetään palautetta koko ajan eri aistien kautta eikä palautteenanto tapahdu ainoastaan etukäteen määritellyissä tilanteissa. Palautetta todettiin annettavan opetustilanteessa paitsi tiedostetusti myös tiedostamatta kehonkielen, ilmeiden ja eleiden kautta:

”Väistämättä ja vaistomaisesti annamme toisillemme palautetta koko ajan.”

Vastausten perusteella palautteenanto jakautui karkeasti yksityiskohtaiseen palautteeseen teknisistä asioista ja yleisluontoiseen palautteenantoon tulkinnasta. Lisäksi yleisluontoista palautetta mainittiin annettavan oppilaiden käyttäytymisestä. Opettajat arvioivat antavansa yksityiskohtaista palautetta lähinnä soittotekniikkaan liittyvistä asioista kuten artikulaatiosta, puhtaudesta, rytmistä ja soundista. Täsmällisten neuvojen ja ohjeiden katsottiin keskittyvän lähinnä soittotuntitilanteisiin, jolloin pyritään korjaamaan asioita ja kehittämään soittoa:

” Yksityiskohtaista palautetta annan yleensä jatkuvasti tunneilla.

Silloin on mahdollista hioa pieniä yksityiskohtia ja parantaa soittoa.”

Tulkinnallisiin ja yleismusiikillisiin asioihin liittyvän palautteen arvioitiin olevan teknisiin asioihin kohdistuvaa palautetta yleisluonteisempaa. Yleistä palautetta annettiin myös enemmän konsertti- ja tutkintotilanteissa. Yksi opettajista perusteli soittotunti- ja esitystilanteen erilaista palautteenantoa siten, ettei yksityiskohtaisesta palautteesta ole konserttitilanteessa enää juurikaan hyötyä. Myös yleisön sanottiin kiinnittävän huomionsa esiintymisessä yksityiskohtien sijaan yleisilmeeseen, ja konserttitilanteessa soittajankin pitäisi pyrkiä ensisijaisesti nauttimaan musiikista:

”En enää muistuttele yksityiskohdista ennen konserttia tai tutkintotilannetta,

vaan toivotan mieluummin ’soiton iloa’ tai ’nauti musiikista!’”

4.5 Oppilas palautteenannossa: keskustelua ja kuuntelua

Palautteen vaikuttavuutta arvioitaessa tärkeimmiksi seikoiksi nousivat keskusteleminen ja kysymysten esittäminen oppilaille. Opettajat pyrkivät keskustelulla varmistamaan, onko oppilas ymmärtänyt palautteen ja vallitseeko opettajan ja oppilaan välillä yhteisymmärrys asiasta. Pyytämällä oppilasta soittamaan uudestaan kohta, josta palautetta on

annettu, opettaja pystyy käytännössä kontrolloimaan palautteen omaksumista ja palautteenannon vaikutusta kehittymiseen. Yksi opettaja korosti tehokkaan oppimisen edellytyksenä myös, että opettaja tekee oppilaan tietoiseksi havaitsemastaan muutoksesta.

”Keskustelu auttaa tietämään ollaanko samassa veneessä.”

Kaksi vastaajaa toivoi keskustelupyrkimyksestä huolimatta, että oppilaan rooli olisi palautteenantotilanteessa ensisijaisesti kuunteleva. Sen jälkeen, kun oppilas on vastaanottanut opettajan antaman palautteen, voidaan oppilaan kanssa käydä asiaa yhdessä läpi. Kaksi muuta opettajaa korosti voimakkaammin palautteenannon vuorovaikutuksellisuutta sekä oppilaan osallistuvaa ja aloitteellista roolia palautteenantotilanteessa:

”Mielestäni palautteenanto on lopulta vuorovaikutusta.”

Palautteen saaminen kehittää vastausten mukaan oppilaan kykyä sekä vastaanottaa että hyödyntää palautetta. Oppilaat kehittyvät palautteen vastaanottajina ja oppivat asennoitumaan arviointiin oikealla tavalla. Opettajat katsoivat tärkeäksi tehtäväkseen myös oppilaiden auttamisen palautteen vastaanottokyvyn kehittämisessä, sillä oppilaan suhtautuminen palautteenantoon kohtaan vaikuttaa merkittävästi sen vaikuttavuuteen. Opettajat kokivat olennaiseksi oppilaan osallistamisen oman työnsä arviointiin; oppilaille tulee antaa mahdollisuus itsearviointiin ja oppilasta pitää palautteenantotilanteessa haastaa myös itse pohtimaan ongelmia ja etsimään niihin ratkaisuja.

”Myös opiskelijalta tarvitaan oikea asenne, jotta palautteesta saa hyödyn irti.”

4.6 Yksilöllisyys palautteenannossa: taitotaso ja persoona

Kaikkien haastateltujen mielestä oppilaiden välisillä yksilöllisillä eroilla on vaikutusta palautteenantoon. Hieman yleistäen heikommille oppilaille katsottiin annettavan lempeämpää palautetta kuin hyvälle oppilaille. Yksi opettaja koki, että hyvät oppilaat myös haluavat enemmän ja kriittisempää palautetta. Myös toinen vastaaja totesi osaavien ja lahjakkaiden soittajien vastaanottavan palautetta avoimemmin, jolloin myös palautetta tulee annettua enemmän ja yksityiskohtaisemmin. Yksi opettaja näki palautteenannon heikoimpien oppilaiden kohdalla jopa jossain määrin turhaksi:

”Jos on ihan uuno, niin turhaan sitä kaivoon vettä kantaa.”

Osaamisen lisäksi opettajat totesivat oppilaan persoonallisuudella olevan merkitystä annettavaan palautteeseen. Arkojen ja herkkien oppilaiden nähtiin vaativan hieman pehmeämpää ohjausta kuin rohkeiden ja reippaiden. Vaikka heikompien oppilaiden kohdalla suosittiinkin hienovaraisempaa palautteenantoa, vastauksissa korostettiin totuudessa pysymistä myös heidän kohdallaan. Yksi opettaja totesi itsevarmojen oppilaiden jopa toivovan kriittistä palautetta, jotta he pääsisivät kehittymään ja oppimaan uusia asioita. Vilkkaiden oppilaiden kanssa toimivana pidettiin nopeaa ja jämäkkää palautetta, jotta asiassa pysyminen helpottuu. Yhdessä vastauksessa korostui persoonan huomioimisen lisäksi erityinen halu tuoda oppilaan persoonaa esiin soittotilanteissa, jotta oppilasta voitaisi ohjata hyödyntämään persoonallisuuttaan myös musiikin tulkinnassa.

”Rohkeammat ja itsevarmemmat oppilaat kestävät kuulla myös enemmän omia heikkouksiaan ja janoavat palautetta. Näille oppilaille kriittinen palaute on tärkeämpää kuin positiivinen kehuminen.”

Vastausten perusteella ei ole edellä tehdyistä yleistyksistä huolimatta mahdollista määrittellä tarkkarajaisia kategorioita, joihin kaikki mahtuisivat, vaan asiat tulee muotoilla jokaiselle hieman eri tavalla. Opettajat varoittavat myös leimaamasta yksilöitä liian jyrkästi tietynlaisiksi, sillä ihmisten persoonallisuus voi ilmetä eri tilanteissa eri tavoin. Palautteen vastaanottokyky voi olla myös tilapäisesti rajoittunut esimerkiksi henkilökohtaisen elämän surujen tai vastoinkäymisten takia. Ketään ei voi kohdella kaavamaisesti aina samalla tavalla ja yksilöille on annettava mahdollisuus myös muuttua ja kehittyä.

*”Oppijoita on niin monenlaisia kuin on ihmisiä.
Se mikä toimii toisella, ei välttämättä toimi jollakulla muulla.”*

Haasteita palautteenannossa opettajat olivat kokeneet niin vahvojen kuin sulkeutuneidenkin oppilaiden kanssa. Vahvat oppilaat saattavat kyseenalaistaa opettajan sanomisen ja olla huonoja kuuntelemaan. Sulkeutuneiden oppilaiden kanssa voi taas olla vaikeaa tietää, miten oppilas suhtautuu palautteeseen ja valita sanansa oikein. Esiin nousivat myös haasteelliset tilanteet murrosikäisten tyttöjen ja psyykkisistä ongelmista kärsivien lasten opettamisessa. Parhaiksi työkaluiksi haasteellisten persoonien huomioimiseen opettajat mainitsivat opetuskokemuksen ja työyhteisön antaman tuen. Jokaisen oppilaan todettiin opettavan myös opettajalleen aina jotain ja erilaisuus nähtiin pikemminkin rikkautena kuin rasitteena.

”Haasteita saattaa tulla eteen, mutta sehän juuri tekee työstä niin mielenkiintoisen.”

5 LOPUKSI

Tutkimusraportin johtopäätösosiossa etsitään eroja ja yhtäläisyyksiä kirjallisuudessa esitettyjen näkemysten ja haastattelutulosten välillä. Vastaavatko nyt saadut tulokset aikaisemmin esitettyjä ajatuksia ja noudattavatko opettajien kokemukset palautteenantoa ja oppimista koskevien teorioiden pääperiaatteita? Luvun päätteeksi ehdotetaan aiheita ja lähestymiskulmia mahdolliselle palautteenannon ja oppimisen suhdetta koskevalle jatkotutkimukselle.

5.1 Johtopäätökset

Palautteenannon merkitys oppimisprosessille osoittautui tutkimuksessa kiistattomaksi. Soitonopettajien vastauksissa palautteenanto nousi jopa tärkeimmäksi asiaksi oppilaan kehittymisen kannalta. Myös kirjallisuudessa esitettyjen näkemysten mukaan palaute on oppimista eteenpäin vievä voima ja oppimisen on katsottu olevan tehotonta palautteenannon puuttuessa.

Kasvatustieteessä ja käytännön kasvatustyössä tällä hetkellä vallitseva konstruktivistinen oppimiskäsitys heijastui vahvasti opettajien kertomista kokemuksista. Sekä kirjallisuudessa että haastatteluvastauksissa korostui palautteen merkitys oppilaan kehittymistä ohjaavana tekijänä. Aineiston perusteella ulkoisen palautteenannon yhtenä pääasiallisena tehtävänä on kehittää oppilaan itseohjautuvuutta, itsearviointitaitoja ja kykyä itseensä harjoitteluun.

Tutkimustulokset vahvistivat myös kirjallisuudessa esitettyä käsitystä positiivisen palautteen ja motivaation yhteydestä; kehuja ja kannustuksen katsottiin vaikuttavan kehittymiseen ennen kaikkea kasvavan oppimishalukkuuden kautta. Jotkut tutkijat ovat suhtautuneet positiiviseen palautteenantoon kriittisemmin, ja liiallisen kehumisen mahdolliset haitalliset vaikutukset nousivat esiin myös soitonopettajien vastauksissa. Saatujen tulosten perusteella positiivisen palautteen tehokkuus edellyttää palautteenannolta uskottavuutta, sillä epärehellinen ja aiheeton kehuminen voi helposti kääntyä itseään vastaan ja jopa hidastaa oppimista.

Negatiivinen palaute koettiin tutkimuksessa oppimisen kannalta välttämättömäksi, mutta sekä kirjallisuudessa esiintyneiden näkemysten että haastateltavien kokemusten perusteella negatiiviset asiat on suotavaa esittää positiivisen palautteen kautta tai ainakin yhdistettynä kehuvaan palautteeseen. Negatiivisen palautteen kohdalla korostettiin erityisesti palautteenantotavan merkitystä; kun kritiikki annetaan rakentavasti tarkoituksena auttaa oppilasta, sillä ei saatujen tulosten perusteella ole haitallisia vaikutuksia. Negatiivisen palautteen katsottiin auttavan oppilasta tiedostamaan kehityskohteensa ja oikein annettuna lisäävän oppimismotivaatiota.

Palautteenantotavalla on tutkimustulosten mukaan olennainen merkitys palautteen vaikuttavuuden kannalta. Opettajien kokemukset vahvistivat muun muassa suullisen palautteen tehokkuutta suhteessa kirjalliseen palautteeseen sekä palautteenannon tavoitesidonnaisuuden merkitystä. Sekä kirjallisuudessa että soitonopettajien vastauksissa korostui palautteen oppimisprosessia ohjaava rooli; hyvä palaute antaa myös korjaus- ja muutosehdotuksia oppilaalle eikä ainoastaan kuvaile suoritusta.

Annetun palautteen määrän ja palautteen ajoittamisen vaikutuksia oppimiseen ei varsinkaan musiikin alalla ole juurikaan tutkittu eikä asiasta voida haastatteluissa saatujen vastaustenkaan perusteella tehdä kovin vahvoja johtopäätöksiä. Opettajat kertoivat palauterytmin vaihtelevan hyvin paljon tilanteen mukaan, mutta joitain yleisiä suuntaviivoja aineiston perusteella on hahmotettavissa. Ensinnäkin opeteltavalla asialla katsottiin olevan merkitystä palautteenannon kannalta. Yksityiskohtia hiottaessa ja soittoteknisiä asioita opeteltaessa palautteenanto oli tiheämpää kuin kokonaisuuksia ja lähes valmiita teoksia harjoiteltaessa. Toisena keskeisenä seikkana nousi esiin palautteenantotilanteen vaikutus palautteenantotapaan. Harjoitustilanteessa välittömästi ja yksityiskohtaisemmasta palautteesta katsottiin olevan enemmän hyötyä, kun taas esitystilanteessa yleisluontoisempaa ja viivästettyä palautetta pidettiin tehokkaampana.

Urheilussa tehdyt tutkimukset antoivat osittain tukea opettajien kokemuksille palautteen ajoittamisen ja määrän osalta. Taidon oppimisen alkuvaiheessa runsaan palautteenannon on katsottu olevan oppimisen kannalta tehokasta. Tosin joidenkin näkemysten mukaan tiheä palaute voi jarruttaa sisäisen palautteenantojärjestelmän kehittymistä. Urheilussa opeteltavan asian on katsottu vaikuttavan palautteenantoon siten, että yksinkertaisten taitojen opettelemiseen riittää usein lopputulospalaute, kun taas monimutkaisemmat kokonaisuudet edellyttävät palautteenantoa myös suorituksesta.

Suorituksen aikana annetusta palautteesta on esitetty ristiriitaisia mielipiteitä. Myös tätä tutkimusta varten haastattelut opettajat näkivät suorituksen aikaisen palautteen merkityksen hieman eri tavoin. Suorituksen aikaisen palautteen voidaan katsoa suuntaavan oppilaan huomiota haluttuihin asioihin, mutta joidenkin näkemysten mukaan se voi häiritä oppilaan keskittymistä. Joissain tutkimuksissa suorituksen aikaisesta palautteesta saadun hyödyn on myös todettu jäävän hyvin lyhytaikaiseksi.

Kirjallisuudessa yksityiskohtaisuutta on pidetty yhtenä tehokkaan palautteen elementtinä. Myös haastatteluissa korostettiin yksityiskohtaisen palautteenannon merkitystä erityisesti silloin, kun on tarkoitus oikeasti opetella jotain soittoteknistä asiaa. Aiemmissä tutkimuksissa yleisluontoinen palaute on nähty jossain määrin oppilasta kannustavaksi, mutta sillä on katsottu olevan myös oppimista haittaavia vaikutuksia. Haastatteluvas-
tauksissa yleiseen kannustukseen suhtauduttiin positiivisemmin ja sillä katsottiin olevan paikkansa ainakin tulkintaan liittyvien asioiden opettelussa ja esitystilanteissa. Varsinaiseen taitojen opetteluun yleistä palautteenantoa ei kuitenkaan yhdistetty.

Oppilaslähtöisyys ja vuorovaikutuksellinen palautteenanto nousivat tutkimuksessa erittäin keskeisesti esiin. Kirjallisuudessa vastavuoroisen palautteenannon on katsottu lisäävän oppimismotivaatiota ja itsemääräytyvyyttä sekä kehittävän persoonallista ilmaisua ja tehostavan ulkoisen palautteen vaikutuksia. Myös haastattelujen perusteella oppilaan osallistaminen palautteenantoon on tärkeää, mutta opettajien lähestymistapaa palautteenantoon voidaan kuitenkin pitää konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvia näkemyksiä hieman autoritäärisempänä. Vastauksen perusteella opettajat haluavat johtaa palautteenantotilannetta ja tarvittaessa sanoa ”viimeisen sanan” asiaan.

Yksilöllisyyden huomioimista palautteenannossa pidettiin itsestäänselvyytenä. Tulosten mukaan erilaiset oppijat ja erilaiset persoonat tarvitsevat erilaista palautetta. Vahvojen persoonien katsottiin ”kestävän” kritiikkiä paremmin kuin herkkien ja ujojen oppilaiden. Toisaalta myös hyvien oppilaiden koettiin vastaanottavan negatiivista palautetta avoimesti ja heidän katsottiin jopa kaipaavan rakentavaa kritiikkiä. Etenkin haastattelu-
vastauksissa kuitenkin varoitettiin kategorisoimista oppilaita liian vahvasti ja pysyvästi. Vastauksissa katsottiin, ettei ihmisten suhtautumistapa asioihin ole muuttumaton ja myös osaavat ja itsevarmat persoonat kaipaavat kannustusta ja kehuja. Toisaalta myös heikommille oppilaille pitää antaa mahdollisuus kehittyä, mikä edellyttää palautteenantajalta rehellisyyttä.

5.2 Jatkotutkimus

Palautteenannon merkitystä oppimisprosessissa olisi seuraavaksi hyvä pohtia myös eri näkökulmista. Mielenkiintoista olisi selvittää, vastaavatko oppilaiden omat kokemukset palautteen saamisesta opettajien näkemyksiä. Mitä mieltä oppilaat ovat palautteenannon roolista oppimisprosessissa ja minkälaista palautetta he pitävät oppimisen kannalta hyödyllisimpänä? Myös vanhempien näkökulma palautteenantoon voisi olla kiinnostava etenkin nuorimpien soittajien oppimisprosesseja tarkasteltaessa.

Tärkeää olisi tehdä aiheesta myös pidempiaikaista tapausseurantaa, josta voitaisiin saada suuntaviivoja sille, miten erilaiset palautteenantotavat tosiasiaissa vaikuttavat lapsen tai nuoren kehittymiseen. Asiasta ei puhuttaisi enää pelkkien kokemusten varassa, vaan seurannan avulla saataisiin faktatietoa siitä, miten oppilaat kehittyvät saadessaan erilaista palautetta. Tämän tyyppinen tutkimus edellyttäisi, että seurattavana olisi erityyppisiä opetusmenetelmiä hyödyntävien opettajien oppilaita. Suomalainen instrumenttiopetus vaikuttaa vastausten perusteella olevan melko homogeenistä, joten kansainvälinen vertailu voisi olla tarpeellista eri palautteenantotapojen tehokkuutta arvioitaessa.

Yksi tärkeä tutkimuskohde olisi myös palautteenannon aseman tarkempi kartoittaminen suhteessa muihin oppimiseen vaikuttaviin tekijöihin. Oppiminen ja kehittyminen on aina monen tekijän summa, mutta olisiko mahdollista esimerkiksi määrittää, mikä on pelkän palautteenannon vaikutus oppimiseen suhteessa muihin tekijöihin. Ovatko palautteenannon vaikutukset aina yksilöllisiä vai voidaanko palautteenannon merkityksestä oppimisprosessissa tehdä jonkinlaisia laajempia yleistyksiä?

Palautteenanto on keskeisessä asemassa soitonopettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Rakentavasti annettulla ulkoisella palautteella voidaan vaikuttaa positiivisesti oppilaan oppimisprosessiin ja ohjata oppilasta kohti itseohjautuvaa ja reflektoidua oppimista. Hyvä palaute määrittyy tilannekohtaisesti ja siihen vaikuttavat niin oppilaan taitotaso kuin persoonakin. Parhaimmillaan opettajan antama palaute saa lapsen innostumaan musiikista ja harjoittelusta johtaen hyviin oppimistuloksiin.

LÄHTEET

Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. 1993. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* s. 363-406.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Forsman, H. & Lampinen, K. 2008. Laatu käytännön valmennukseen – oleellisen oivaltaminen tärkeää. Jyväskylä: VK-Kustannus Oy.

Hakkarainen, H., Jaakkola, T., Kalaja S., Lämsä, J., Nikander, A. & Riski, J. 2009. Lasten ja nuorten urheiluvalmennuksen perusteet. Jyväskylä: VK-Kustannus Oy.

Hallam, S. & Bautista, A. 2012. Processes of Instrumental Learning – the Development of Musical Expertise. Teoksessa McPherson & Welch (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1*, s. 659-671. New York: Oxford University Press.

Heino, S. 2000. Valmentautumisen psykologia – iloisemmin, rohkeammin, keskittyneemmin. Jyväskylä: VK-Kustannus Oy.

Hyry-Beihammer, E. K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M-L. & Kymäläinen, H. & Leppäinen, T. 2013. Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä. Teoksessa Juntunen, Nikkanen & Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Juntunen, M-L. 2011. Arviointi ja palaute opetuksen kehittämisen haasteena – koontia instrumenttipedagogiikan symposiumista. *Musiikkikasvatus-lehti* 2/2011 vol. 14.

Juntunen M-L. & Westerlund H. 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa Juntunen, Nikkanen & Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kemppainen P., Pietiläinen, E. & Vehkakoski, T. 2015. Opettajan antama kehuva palaute tutkimuskohteena. *Kasvatus-lehti* 1/2015, s. 60-68.

Koppinen, M-L. & Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Koppinen M-L. & Pollari, J. 2000. Yhteistoiminnallinen oppiminen – tie tuloksiin. Juva: WSOY.

Lehmann, A. C. & Ericsson, K. A. 2006. Performance without preparation – Structure and acquisition of expert sight-reading and accompanying performance. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition* s. 1-29.

- Lund, O., Musaeus P. & Christensen, M. K. 2013. Shared deliberate practice – A case study of elite handball team training. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology* 15/2 s. 211-228.
- Marzano, R. J. 2010. Art & science of teaching – What teachers gain from deliberate practice. *The Effective Educator* 68/4 s. 82-85.
- Mononen, K. 2007. The Effects of Augmented Feedback on Motor Skill Learning in Shooting – A Feedback Training Intervention among Inexperienced Rifle Shooters. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. 2006. Formative assessment and self-regulated learning – A model and seven principles of good feedback practice. Published in *Studies in Higher Education* Vol 31(2), s. 199-218.
- Numminen, A., Erkkilä, J., Huotilainen, M. & Lonka, K. 2009. Musiikki hyvinvoinnin evoluutiossa: Aivot, mieli ja yhteisö. *Tieteessä tapahtuu* 6.
- Papageorgi, I. & Kopiez, R. 2012. Psychological and Physiological Aspects of Learning to Perform. Teoksessa McPherson & Welch (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education* Vol. 1 s. 732-748. New York: Oxford University Press.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio – Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.
- Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa – tietoa, taitoa ja työkaluja. Helsinki: Edita.
- Rostvall, A-L. & West, T. 2013. Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research* 5/2013.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>. Luettu 15.1.2017.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Moore, D. G. 2006. The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology* s. 287-309.
- Tella, S. & Lavonen, J. 1995. Tutkielma – oppimisen oiva osoitus, opas tutkielman tekoon ja raportointiin. Helsinki: Studia paedagogica 4.
- Tuovila, A. 2003. Mä soitan ihan omasta ilosta – pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Helsinki: Studia Musica 18 Sibelius-Akatemia.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Woody, R. H. 2013. Feedback in Music Teaching – Why ”Good!” Is Not Good Enough. 23.4.2013. <https://beingmusicalbeinghuman.com/2013/04/23/feedback-in-music-teaching-why-good-is-not-good-enough/>. Luettu 21.12.2016.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelukysymykset

1 Taustakysymykset haastateltavalle

- 1.1 Kuinka kauan olet opettanut klarinetinsoittoa? Onko sinulla muuta opetuskokemusta?
- 1.2 Missä opetat tällä hetkellä (esim. musiikkiopisto, kansalaisopisto)?
- 1.3 Minkä ikäisiä ja tasoisia oppilaita sinulla on?
- 1.4 Mikä on koulutustaustasi? Oletko tehnyt pedagogisia opintoja?
- 1.5 Sisältyykö työhösi muita kuin opetustehtäviä (esim. orkesterisoittoa, hallintotehtäviä)?

2 Oppimiseen vaikuttavat tekijät

- 2.1 Mitä asioita pidät opettamisessa oppilaan kehittymisen kannalta merkittävimpinä?
- 2.2 Mikä on mielestäsi palautteenannon rooli oppimisprosessissa?

3 Palautteen merkitys

- 3.1 Onko palautteenannolla mielestäsi positiivisia tai negatiivisia vaikutuksia oppilaan kehittymiseen? Voisitko mainita 1-2 esimerkkiä?
- 3.2 Mikä on mielestäsi palautteenannon tärkein tehtävä?

4 Palautteenantomenetelmät

- 4.1 Millaiset palautteenantotavat tai -menetelmät olet kokenut oppimisen kannalta tehokkaiksi (esim. kirjallinen palaute, vertaispalaute, teknisten apuvälineiden hyödyntäminen, tutkintotilanteet...)?
- 4.2 Oletko kokenut jotkut palautteenantomenetelmät hyödyttömiksi tai jopa haitalliseksi?

5 Palautteen laatu

- 5.1 Mitä kriittinen palaute mielestäsi tarkoittaa ja mitä sillä tavoitellaan? Entä positiivisella palautteella?
- 5.2 Minkälaisista asioista annat yksityiskohtaista palautetta ja miksi? Entä yleistä palautetta?

6 Palautteen antaminen

6.1 Kuinka paljon käytät aikaa palautteenantoon soittotunnilla ja kuinka usein annat palautetta (jokaisen suorituksen jälkeen vähän, pidemmän palautteen useamman toiston jälkeen...)?

6.2 Milloin annat palautetta (soiton aikana, heti suorituksen jälkeen, myöhemmin...)?

Onko palautteenannon ajoittamisella mielestäsi merkitystä?

7 Oppilaan rooli palautteenannossa

7.1 Onko oppilaalla jokin rooli palautteenantotilanteissa? Mikä?

7.2 Miten varmistat, onko oppilas ymmärtänyt palautteen ja miten palaute on vaikuttanut suoritukseen?

8 Yksilöllisyys palautteenannossa

8.1 Vaikuttaako oppilaan persoona tai osaaminen palautteenantoon? Miten?

8.2 Oletko kohdannut yksilöllisyyden huomioimisessa jotain ongelmia tai haasteita?