

*Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine & Saija Merke (toim). Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan. Språk som nyckel till en föränderlig värld. Language as a key to a changing world. AFinLAN vuosikirja 2025. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 82. Jyväskylä. s. 205–228.*

**Toni Mäkipää**  
Itä-Suomen yliopisto

**Laura Lahti**  
Tampereen yliopisto

## **”Oppilaan motivaatio ruotsin opiskelua kohtaan on olennainen osa vastaanottokykyä” – laadullinen tutkimus ruotsinopettajien palauteosaamisesta**

### **Nostot**

- Ruotsinopettajat hyödyntävät palautteessa opettajan ja vertaisen palautetta sekä itsearviointia.
- Aineistomme ruotsinopettajat eivät käytä tekoälyä palautteen antamisessa.
- Kaikki ruotsinopettajat eivät korosta oppilailleen palautteen merkitystä kielenoppimiselle.

## Abstract

The purpose of this study was to investigate how Swedish teachers' descriptions of feedback processes align with the macro, meso and micro levels of teacher feedback literacy. A total of 24 Swedish teachers from primary, lower secondary, upper secondary, and vocational education answered a qualitative questionnaire. The data were analysed with theory-driven content analysis. The analysis revealed that the descriptions predominantly aligned with the macro and meso levels. The teachers employed several feedback practices in Swedish lessons, such as teacher feedback, peer feedback and self-assessment, and expressed positive perceptions of collaboration in subject groups. However, the use of artificial intelligence in feedback processes was absent, and some teachers did not teach the students what the significance of feedback is for language learning. These findings suggest that Swedish teachers would benefit from additional support to enhance their feedback literacy at all levels.

**Keywords:** teacher feedback literacy, feedback, self-assessment, second language learning

**Asiasanat:** opettajan palauteosaaminen, palaute, itsearviointi, toisen kielen oppiminen

## 1 Johdanto

Palaute on kiistatta yksi keskeisimmistä näkökulmista laadukkaassa opetuksessa, sillä lukuisissa meta-analyyseissä on todettu sen olennainen merkitys oppimiselle (Dochy ym. 2023). Palautteen tehtävä kielenopetuksessa on monitasoinen: se tukee oppijan kielellistä kehittymistä, vahvistaa kulttuurista ja monikielistä osaamista sekä auttaa tarkastelemaan kielenkäytön merkitystä globaaleissa konteksteissa (Mäkipää ym. 2023). Palautteen avulla opettaja voi myös tukea monikielisen kompetenssin ja kielitietoisuuden vahvistamista (Mäkipää ym. 2023). Näiden tavoitteiden vuoksi on olennaista tarkastella palautteen käyttöä kielenopetuksessa, koska palautteen avulla voidaan valmistaa oppilaita kohtaamaan kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus sekä ymmärtämään muuttuvaa maailmaa. Myös teknologia, kuten tekoälyn nopea kehitys, on tarpeen ottaa huomioon palautekäytänteitä tarkastellessa.

Aiempien tutkimusten valossa tiedetään, että opettaja vaikuttaa merkittävästi siihen, miten hyvin palaute edistää oppilaan opiskelua. Pelkkä kehuminen tai virheistä huomauttaminen ei yksistään tue opiskelua (Hattie & Timperley 2007). Sen sijaan on tärkeää, että opettaja suunnittelee palautteen tarkasti, hyödyntää monipuolisia opetuskäytänteitä, huomioi oppilaiden yksilölliset oppimistarpeet ja rakentaa palautetta tarjoavan oppimisympäristön (Boud & Dawson 2023; Carless & Winstone 2023). Näiden käytänteiden hyödyntäminen opetuksessa osoittaa opettajan palauteosaamista (Nieminen & Carless 2023).

Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 2019) todetaan, että opinnoissa tulee käyttää monipuolisesti sekä summatiivista että formatiivista arviointia. Perusteissa mainitaan formatiivisen arvioinnin osalta muun muassa opettajan palaute, itsearviointi ja vertaispalaute. Näitä pitäisi perus-

teiden mukaan hyödyntää opetuksessa systemaattisesti ja opettaa oppilaille taitoja hyödyntää palautetta osana omaa opiskelua. Palautteen merkitys korostuu myös kieltenopettajien kompetenssimalleissa, sillä niissä mainitaan usein palaute (Hilden 2020). Niissä tosin kuvataan melko pintapuolisesti, miten kieltenopettajien pitäisi osata hyödyntää palautetta opetuksessa. Tunnetut palauteosaamisen viitekehykset, jotka pohjautuvat eri alojen yliopisto-opettajien haastatteluihin Australiassa (Boud & Dawson 2023) ja aiempaan palautekirjallisuuteen (Carless & Winstone 2023), eivät perustu kieltenopetukseen, joten niidenkään avulla ei saada kontekstispesifiä tietoa siitä, mitä palautekompetensseja kieltenopettajat tarvitsevat työssään.

Jotta saadaan tutkimusperäistä tietoa kieltenopettajien palautekompetensseista, on olennaista tarkastella, miten heidän opetuksensa ilmentää palauteosaamisen eri ulottuvuuksia. Niinpä tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää laadullisen kyselyn avulla ruotsinopettajien palauteosaamista. Palautetta on tutkittu paljon toisen kielen oppimisessa, mutta aiempi tutkimus on käsitellyt enimmäkseen korjaavaa palautetta (*corrective feedback*). Viime vuosina myös palauteosaamista on alettu tutkia enemmän, mutta siitä kaivataan yhä lisää tutkimustietoa. Tässä tutkimuksessa keskitytään toisen kielen opetukseen ja haetaan vastausta seuraavaan tutkimuskysymykseen: miten ruotsinopettajien kuvaukset palautteesta ilmentävät palauteosaamisen makro-, meso- ja mikrotasoa? Makrotaso tarkoittaa palauteprosessien suunnittelua ja kehittämistä. Mesotaso viittaa opettajan käyttämiin palautekäytänteisiin. Mikrotaso puolestaan viittaa oppilaiden yksilöllisten oppimistarpeiden huomioimiseen palautteessa. (Boud & Dawson 2023.)

Artikkelin alussa esittelemme teoreettisen viitekehyksen. Lisäksi esittelemme ruotsin oppimistavoitteet suomalaisessa koulujärjestelmässä sekä aiempia tutkimuksia ruotsin formatiivisen arvioinnin käytänteistä. Tämän jälkeen kuvaamme aineiston ja sen analyysitavat sekä esittelemme tulokset. Lopuksi pohdimme, mitä tutkimustulokset kertovat palauteosaamisesta kieltenopetuksen kontekstissa ja muuttuvassa maailmassa. Tässä artikkelissa käytämme sanaa *oppilas* viittaamaan sekä perus- että toisen asteen opiskelijoihin, mutta aineiston esimerkeissä käytetään sanoja *oppilas* ja *opiskelija*. Esimerkeissä sana *oppilas* viittaa pääsääntöisesti perusasteeseen ja *opiskelija* toiseen asteeseen.

## 2 Teoreettinen viitekehys

Teoreettisen viitekehyksen alussa määrittelemme palautteen ja opettajan palauteosaamisen. Lopuksi käsittelemme ruotsia toisena kotimaisena kielenä Suomen kouluissa.

## 2.1 Palaute

Näkemyks opettajan palautteen luonteesta on hiljattain muuttunut. Aiempien määritelmien mukaan palaute oli opettajan lahja, jonka oppilas vastaanottaa passiivisesti (Carless 2022). Siksi ei ole yllättävää, että opettajan palaute oli pitkään sangen yksiuotteista (Nieminen & Carless 2023). Käytännössä opettaja vain korjasi suorituksen virheet ja antoi arvosanan ilman varsinaisia kommentteja esimerkiksi työn sisällöstä (Dochy ym. 2023). Tämä käsitys palautteesta kuvastaa opettajakeskeistä opetusta (Boud & Dawson 2023; Nieminen & Carless 2023). Viime vuosina palautekirjallisuudessa on kuitenkin tapahtunut selkeä paradigman muutos, sillä nykyisissä palautemäärittelyissä korostuu oppilaan aktiivisuus palauteprosessissa (Molloy ym. 2020; Nieminen & Carless 2023). Oppilas on aktiivinen osallistuja, joka hyödyntää eri lähteistä, kuten opettajalta tai vertaiselta, saamaansa tietoa ja käyttää sitä oman oppimisensa edistämiseen (Lam & Yong 2023).

Palauteprosessissa sekä oppilas että opettaja ovat aktiivisia (Boud & Dawson 2023; To ym. 2024). Tämä käsitys palautteesta ilmentää oppilaskeskeistä opetusta, jossa palaute nähdään dialogina opettajan ja oppilaan välillä (Carless 2022; Dochy ym. 2023). Kieltenopetuksessa palautteen tiedetään kuitenkin olevan usein korjaavaa (Lightbown & Spada 2013). Korjaava palaute keskittyy erityisesti kielioppivirheisiin ja on varsin opettajakeskeistä (Lightbown & Spada 2013). Siksi korjaava palaute lähtökohtaisesti edustaa vanhaa palauteparadigmaa (Nieminen & Carless 2023).

Yksi tunnetuimpia palautealleja on Hattien ja Timperleyn (2007) syklinen malli, jonka mukaan tehokas palaute vastaa kolmeen kysymykseen: mitkä ovat oppilaan tavoitteet, miten oppilaat etenevät tavoitteisiin nähden ja mitä oppilaan pitäisi tehdä tavoitteiden saavuttamiseksi. Opettaja voi soveltaa oppilaskeskeistä pedagogiikkaa opetuksessaan tämän mallin avulla (To ym. 2024). Oppilaskeskeisen pedagogiikan soveltaminen onnistuu esimerkiksi siten, että oppilas asettaa itselleen tavoitteita, kun opettaja esittelee opintojakson arviointikriteerit ja -käytänteet. Opintojakson aikana opettaja voi sisällyttää opetukseen esimerkiksi itsearviointia ja vertaispalautetta, jolloin oppilas harjoittelee reflektointia sekä palautteen antamista ja vastaanottamista. Oppilas voi myös vertailla opettajan palautetta vertaispalautteeseen ja itsearviointiin. Syklin lopussa oppilas pohtii eri lähteistä tulleen tiedon avulla, mitä hänen pitäisi tehdä, jotta hän voisi saavuttaa tavoitteensa. Opettaja voi tukea oppilasta esimerkiksi kannustamalla tätä tekemään suunnitelman muutoksista. (To ym. 2024.)

## 2.2 Opettajan palauteosaaminen

Jotta opettaja voi tukea oppilaiden palauteosaamisen kehittymistä, hänen tulee olla palauteasiantunteva. Opettajan palauteosaaminen (*teacher feedback literacy*) on tietoa, ammattitaitoa ja valmiutta, joita opettaja tarvitsee suunnitellakseen palauteprosesseja siten, että oppilaat hyötyvät palautteesta ja kehittyvät palauteosaamisessa (Carless

& Winstone 2023). Tuore Xun ja kumppaneiden (2024) viitekehys on luotu toisen kielen kirjoittamisen kontekstissa yliopistossa. He tunnistivat tutkimuksessaan kuusi osataittoa, joista kieltenopettajan palauteosaaminen kirjoittamisen opetuksessa muodostuu. Osataidot ryhmiteltiin kahteen ulottuvuuteen: autonominen (*autonomous*) ja helpottava (*facilitative*). Autonominen palauteosaamisen osataidot liittyvät siihen, että opettaja hyödyntää eri palautelähteitä ja resursseja oppilaslähtöisesti, tarkkailee ja pohtii oppilaiden toimintaa palautteen saamisen jälkeen ja muokkaa palautekäytänteitään esille tulevien ongelmien perusteella. Helpottavan palauteosaamisen osataidot puolestaan koskevat sitä, miten opettaja helpottaa eri palautekäytänteiden välistä synergiaa, reflektoi palautteenkäsittelyä ja palautteen pitkäaikaista vaikutusta oppimiseen. (Xu ym. 2024.)

Vaikka Xun ja kumppaneiden (2024) viitekehys perustuu kieltenopetukseen, se koskee ainoastaan kirjoittamisen opettamista. Siksi sitä ei valittu tämän tutkimuksen viitekehyykseksi, sillä tässä tutkimuksessa tarkastellaan palauteosaamista kirjoittamista laajemmasta näkökulmasta. Opettajan palauteosaamista on mallinnettu eri viitekehyyksissä, joiden aineistot perustuvat palautekirjallisuuteen ja eri tieteenalojen yliopisto-opetukseen. Esimerkiksi Carless ja Winstone (2023) kuvaavat opettajan palauteosaamista kolmella ulottuvuudella: suunnittelullinen (*design*), relationaalinen (*relational*) ja pragmaattinen (*pragmatic*). Heidän mukaansa palauteasiantunteva opettaja rakentaa opetuksensa siten, että se tukee oppilaan palauteosaamisen kehittymistä (suunnittelullinen ulottuvuus). Hän antaa rehellisiä ja rakentavia palautekommentteja (relationaalinen ulottuvuus) ja käyttää palautetta oppimisen edistämiseen (pragmaattinen ulottuvuus). (Carless & Winstone 2023.)

Toinen tunnettu opettajan palauteosaamisen malli on Boudin ja Dawsonin (2023) viitekehys, joka perustuu 19 kompetenssiin. Kyseistä viitekehystä käytetään tämän tutkimuksen aineiston analyysissä, sillä viitekehyyksessä huomioidaan monipuolisesti opettajan palauteosaamisen eri ulottuvuudet, vaikka viitekehys ei perustu kieltenopetukseen. Boud ja Dawson (2023) ovat operationalisoineet palauteasiantuntevan opettajan kompetenssit kolmelle tasolle: makrotaso (suunnittelu ja kehittäminen), mesotaso (käytäntö) ja mikrotaso (eriyttäminen). Esimerkkejä kompetensseista kuvataan taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Palauteasiantuntevan opettajan 19 kompetenssia Boudin ja Dawsonin (2023) viitekehyksen mukaan. (Käännökset artikkelin kirjoittajien tekemiä).

Makrotaso	Mesotaso	Mikrotaso
Opettaja suunnittelee palautteen.	Opettaja käyttää palautetta tehokkaasti ja silloin, kun sille on suurin tarve.	Opettaja eriyttää palautekommentit jokaiselle oppilaalle.
Opettaja hyödyntää saatavilla olevia resursseja.	Opettaja järjestää palautteen ajoituksen.	Opettaja tuo esiin, mitä oppilaan tulee muokata.
Opettaja luo palautetta tarjoavan ympäristön.	Opettaja luo palaute-dialogeja.	Opettaja osallistaa vaikeasti tavoitettavia tai syrjäytyneitä oppilaita.
Opettaja kehittää oppilaan palauteosaamista.	Opettaja tukee oppilaan itsearviointitaitojen kehittymistä.	
Opettaja kehittää kollegoiden palauteosaamista.	Opettaja hyödyntää palautteessa kriteerejä.	
Opettaja hallitsee palautteeseen liittyvän työmäärän.	Opettaja erottaa palautteen ja arvosanoista puhumisen toisistaan.	
Opettaja kehittää palauteprosesseja.	Opettaja hyödyntää teknologiaa palautteessa.	
	Opettaja kannustaa oppilaita hyödyntämään palautekommentteja.	
	Opettaja hyödyntää vertaisarviointia.	

Kuten taulukossa 1 kuvataan, opettajan palauteosaaminen voidaan jakaa moneen osataitoon. Niihin kuuluvat muun muassa palautteen tarkka suunnitteleminen, palauteprosessien kehittäminen itsenäisesti ja kollegoiden kanssa, itse- ja vertaisarvioinnin hyödyntäminen sekä oppilaiden yksilöllisten oppimistarpeiden huomioiminen.

Lukuisissa suomalaisissa kieltenopetuksen tutkimuksissa (esim. Härmälä ym. 2016; Mäkipää 2021, 2024; Pollari 2017; Virkkunen & Toivola 2023) on todettu, että palauteprosesseissa on ongelmia. Tutkimuksissa on tarkasteltu perusopetusta (Härmälä ym. 2016) ja lukiota (Mäkipää 2021, 2024; Pollari 2017; Virkkunen & Toivola 2023) ja hyödynnetty laadullista (Mäkipää 2021, 2024), määrällistä (Härmälä ym. 2016) ja monimenetelmällistä (Pollari 2017; Virkkunen & Toivola 2023) tutkimusotetta. Vaikka niissä ei ole aina tutkittu opettajia, heidän palauteosaamisestaan on saatu välillisesti tietoa oppilaiden näkökulmasta. Kyseisten tutkimusten mukaan esimerkiksi prosessi-

kirjoittaminen osana palauteprosesseja on vähäistä, palautekommenteissa ei ole aina huomioitu kielitaidon moninaisuutta (kuten ääntäminen) tai oppilaiden yksilöllisiä oppimistarpeita, opettajan tuki itsearviointi- ja vertaispalautetaitoihin on puutteellista ja kyseisten käytänteiden hyödyntäminen on opetuksessa vähäistä (Härmälä ym. 2016; Mäkipää 2021, 2024; Pollari 2017; Virkkunen & Toivola 2023). Myös kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu samankaltaisia ongelmia palauteprosesseissa (esim. Butler 2024; Wang 2014).

Puutteelliset palauteprosessit kytkeytyvät myös laajemmin koulun kasvatustehävään, kuten kestävyyskasvatukseen. Esimerkiksi vertaispalautteella on olennainen sosiaalinen funktio kieltenopetuksessa, sillä sen avulla tuetaan oppilaiden osallistumista koulussa ja yhteiskunnassa, mikä on osa kestävyyskasvatusta (Laine ym. 2023). Mikäli vertaispalautetta ei hyödynnetä opetuksessa, kestävyyskasvatuksen edistäminen hankaloituu. Itsearviointitaitojen kehittäminen palauteprosesseissa puolestaan auttaa oppilaita tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja lisää oppilaan itseohjautuvuutta (Mäkipää & Salo 2023), mikä heijastaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitystä oppilaasta aktiivisena toimijana (Opetushallitus 2014).

### 2.3 Ruotsi toisena kotimaisena kielenä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa toinen kotimainen kieli -oppiaineeseen kuuluu kuusi oppimäärää: ruotsin ja suomen pitkä eli A-oppimäärä, ruotsin ja suomen keskipitkä eli B1-oppimäärä sekä äidinkielenomainen ruotsi ja suomi (Opetushallitus 2014). Lukion opetussuunnitelman perusteissa on lisäksi tarjolla ruotsin ja suomen lyhyt eli B3-oppimäärä niille oppilaille, jotka on vapautettu toisen kotimaisen kielen opiskelusta (Opetushallitus 2019). Tässä tarkastelun kohteena ovat ruotsin pitkä ja keskipitkä oppimäärä, sillä ne ovat kaikkein yleisimmin opiskeltuja ruotsin kielen oppimääriä (Vipunen 2024a, 2024b, 2024c). Esimerkiksi lukuvuonna 2023–2024 ruotsin B1-oppimäärää opiskeli 213 900 oppilasta ja A2-oppimäärää 20 967 oppilasta (Vipunen 2024a). Toinen kotimainen kieli on osa kielikasvatusta, jonka yleisiä tavoitteita ovat muun muassa oppilaan monikielisen kompetenssin kehittäminen elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti, kielitietoisuuden vahvistaminen ja monilukutaidon kehittäminen sekä taito käyttää kieltä eri tilanteissa (Opetushallitus 2014). Ruotsin kielen opetuksen yleiset tavoitteet koostuvat sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 2019) tavoitealueista, jotka liittyvät kulttuuriseen ja kielelliseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen, kielenopiskelutaitoihin ja kehittyvään kielitaitoon (vuorovaikutustaidot, tekstin tuottamis- ja tulkintataidot). Ammatillisessa koulutuksessa puolestaan toinen kotimainen kieli kuuluu yhteisiin tutkinnonosiin kuuluvaan viestintä- ja vuorovaikutusosaamiseen (Opetushallitus 2025a). Toisen kotimaisen kielen ruotsin osaamistavoitteet ovat sidoksissa kielen käyttämiseen työhön liittyvissä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Pakollisina osaamistavoitteina on selvittää rutiininomaisista päivittäiseen elämään liittyvistä vuorovaikutustilanteista, osata tulkita omaan alaan liittyviä suppeita tekstejä ja tuottaa lyhyitä viestejä alan sanastoa käyttäen (Opetushallitus 2025b).

Ruotsin kielen A- ja B1-oppimäärissä vuosiluokilla 3–6 arviointi ja palaute on luonteeltaan oppimista ohjaavaa ja kannustavaa, ja se antaa oppilaalle mahdollisuuden tulla tietoisiksi omista taidoistaan ja kehittää niitä (Opetushallitus 2014). Arvioinnin apuvälineenä voidaan käyttää eurooppalaista kielisalkkua. Vuosiluokilla 7–9 korostuvat lisäksi arvioinnin monipuolisuus sekä itse- ja vertaisarviointi. (Opetushallitus 2014.) Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019) määritellään arvioinnin tehtäväksi ruotsin kielessä oppilaan kehittymisen tukeminen ruotsin kielellä toimimisessa. Lisäksi onnistuneen, kannustavan palautteen nähdään tukevan oppilaan minäpystyvyyttä ja vahvistavan opiskelumotivaatiota. Itse- ja vertaisarviointia käytetään ja niiden välineenä hyödynnetään soveltuvin osin eurooppalaiseen viitekehykseen perustuva kehittyvän kielitaidon kuvausasteikko. (Opetushallitus 2019.) Lukio-opintojen aikana oppilas kokoaa myös osana ruotsin opintojaan kieliprofilia, joka luo pohjaa elinikäiselle kieltenoppimiselle ja jonka avulla oppilas tulee paremmin tietoisiksi omista vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan (Opetushallitus 2019). Ammatillisessa koulutuksessa yksi Viestintä ja vuorovaikutus toisella kotimaisella kielellä, ruotsi-osa-alueen arviointikriteereistä on, että oppilas arvioi suoriutumistaan ja tunnistaa vahvuuksiaan ja kehittämisen kohteitaan (Opetushallitus 2025b), joten itsearviointia harjoitellaan myös ammatillisen koulutuksen ruotsin opinnoissa.

Useissa perusopetuksen tutkimuksissa (Hahl & Mäkipää 2022; Härmälä & Marjanen 2023a, 2023b) on todettu, että oppilaiden ruotsin osaaminen on sangen heikkoa. Monilla oppilailla on vaikeuksia esimerkiksi peruskieliopin hallinnassa ja kirjallisessa viestinnässä. Lisäksi monen oppilaan motivaatio ruotsin opiskelua kohtaan on alhainen. (Härmälä & Marjanen 2023a, 2023b.) Oppilaan alhaisella motivaatiolla saattaa olla vaikutuksia opettajan palautekäytäntöihin ruotsinopetuksessa, sillä palaute on tärkeä motivaation lähde (Dörnyei & Ushioda 2021; Wisniewski ym. 2020), vaikka palaute vaikuttaa vahvemmin oppimisen kognitiivisiin aspekteihin kuin motivaatioon (Wisniewski ym. 2020).

Kansallisten A- ja B1-ruotsin oppimistuloksia koskevien raporttien (Härmälä & Marjanen 2023a, 2023b) opettajakyselyn tulosten mukaan yleisimmät palautekäytännöt olivat molemmissa oppimäärissä suullinen palaute oppitunneilla tai heti niiden jälkeen, Wilma-viestit ja kirjallinen palaute. B-ruotsissa palautteessa käytetään usein kannustavia elementtejä, kuten hymynaamoja ja tarroja. A-ruotsissa yleisimmät palautekäytännöt tehtävissä ja kokeissa olivat suullinen palaute yksittäiselle oppilaalle, tieto tehtävän tavoitteesta ja yksittäinen pistemäärä tai arvosana. Myös mallisuorituksia tai -vastauksia annettiin usein, samoin erilaisia ohjeita asian oppimiseksi ja omien oppimistapojen kehittämiseksi. (Härmälä & Marjanen 2023b.) B-ruotsissa puolestaan kaikkein yleisimmät palautekäytännöt tehtävissä ja kokeissa olivat erilaiset mallisuoritukset ja seuraavaksi yleisimmät tavat pistemäärä tai arvosana, tieto tehtävien

tavoitteesta ja suullinen palaute yksittäiselle oppilaalle (Härmälä & Marjanen 2023a). Molemmissa oppimäärissä suurin osa opettajista merkitsee oppilaiden vastauksissa olevat virheet. Opettajat raportoivat, että heidän palautteensa on monipuolista, ja suurin osa opettajista antaa niin A- kuin B-ruotsissa palautekommentteja oppimisprosessin aikana viikoittain tai jopa päivittäin. Oppilaat puolestaan arvioivat opettajakyselyiden mukaan omaa osaamistaan ainakin joskus. Nämä tulokset palautteesta ovatkin hieman myönteisempiä kuin luvussa 2.2 esitetyissä tutkimuksissa.

Molempien oppimäärien kyselyiden tuloksista käy ilmi, että opettajat ohjaavat oppilaita suunnittelemaan omaa työskentelyään vain harvoin, eikä esimerkiksi kielisalkua ja oppimispäiväkirjaa käytetä juurikaan (Härmälä & Marjanen 2023a, 2023b). Myös vertaispalautetta esimerkiksi puhuteltävissä hyödynnettiin vaihtelevasti molemmissa oppimäärissä (Härmälä & Marjanen 2023a, 2023b). Tulosten pohjalta näyttäisi siltä, että käytänteet eivät itse- ja vertaisarvioinnin osalta täysin vastaa Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (Opetushallitus 2014) kuvauksia, ja oppilaiden osallisuutta ruotsin opetuksen palautekäytänteissä on syytä lisätä.

Aiempi tutkimus palauteosaamisesta toisen kielen oppimisessa on vähäistä, sillä tutkimus on painottunut pitkään korjaavaan palautteeseen. Tämän tutkimuksen uutuusarvo liittyy palauteosaamisen eri tasojen tarkasteluun ruotsi toisena kotimaisena kielenä -opetuksessa. Niinpä tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten ruotsinopettajien kuvaukset palautteesta ilmentävät palauteosaamisen makro-, meso- ja mikrotasoja.

### 3 Aineisto ja menetelmät

Tämän luvun alussa kuvaamme tutkimuksen aineiston ja sen analyysin. Tämän jälkeen esittelemme osallistujien taustatiedot.

#### 3.1 Aineisto

Aineisto koostuu kyselyvastauksista, jotka kerättiin sähköisesti maaliskoukokuussa 2024. Tutkimus on osa Svenska kulturfondenin rahoittamaa hanketta *Ruotsinopettajien palauteosaaminen*, jonka konteksti on keskipitkän ja pitkän ruotsin opetus. Hankkeessa on kerätty 15 ruotsinopettajan haastattelut ja 24 ruotsinopettajan vastaukset laadulliseen kyselyyn. Tässä artikkelissa keskitytään kyselyaineistoon.

Kysely jaettiin Facebookin kieltenopetusryhmissä ja Suomen ruotsinopettajat -yhdistyksen sähköpostilistalla. Laadullisen kyselyn avulla tarkasteltiin, miten palauteosaamisen makro-, meso- ja mikrotasot ilmentyivät palauteprosesseissa ruotsinopetuksessa. Kyselyssä (liite 1) oli kuusi taustakysymystä ja seitsemän kysymystä varsinaisesta tutkimusaiheesta, palautteesta. Lisäksi opettajat saivat kyselyn lopussa halutessaan tarkentaa vastauksiaan tai lisätä muita kommentteja. Kysely perustui

Boudin ja Dawsonin (2023) viitekehukseen, jossa palauteasiantuntevan opettajan 19 kompetenssia on jaettu makro-, meso- ja mikrotasoille. Kyselyssä oli kysymyksiä jokaisesta tasosta. On syytä huomata, että tasoissa ja kompetensseissa on päällekkäisyyttä, joten kysymykset saattoivat ilmentää samanaikaisesti useampaa viitekehysten tasoa tai kompetenssia. Esimerkiksi kysymys neljä sopi samanaikaisesti kaikille tasoille, sillä opettajan antama konkreettinen esimerkki voi liittyä makro-, meso- tai mikrotasolle.

Laadullinen kysely valittiin aineistonkeruumenetelmäksi, sillä se mahdollistaa syvällisen ja vivahteikkaan aineiston keräämisen (Braun ym. 2021). Lisäksi laadullinen kysely tarjoaa erilaisen näkökulman palauteosaamiseen haastattelujen lisäksi, mikä lisää koko projektin validiutta (Savin-Baden & Major 2013). Kyselyn palautekysymyksistä kuuteen vastasi 24 opettajaa ja seitsemään 20 opettajaa. Toisin sanoen 20 opettajaa vastasi kaikkiin seitsemään kysymykseen. Neljä opettajaa jätti vastaamatta kysymykseen, jossa pyydettiin konkreettista esimerkkiä siitä, miten hänen opetuksensa tukee oppilaiden palautetaitojen kehittymistä. Kyselyn lopussa 13 opettajaa lisäsi tarkentavan kommentin palautteesta ruotsinopetuksessa. Koko aineistossa oli 2 149 sanaa, ja vastausten pituus vaihteli yhden ja 84 sanan välillä.

### 3.2 Aineiston analyysi

Laadullisen kyselyn vastaukset analysoitiin käyttäen teorialähtöistä sisällönanalyysiä (Savin-Baden & Major 2013), joka perustui Boudin ja Dawsonin (2023) viitekehukseen. Vastaukset analysoitiin kokonaisuutena: esimerkiksi analysoitaessa, miten ruotsinopettajat huomioivat yksilöllisiä oppimistarpeita palautteessa, käytiin läpi opettajien vastaukset kaikkiin kysymyksiin eikä pelkästään kyseiseen kysymykseen annetut vastaukset. Laadullisen kyselyaineiston analyysi saattaa jäädä pintapuoliseksi ja puutteelliseksi, mikäli se rajoittuu yksittäiseen kysymykseen annettujen vastausten tarkasteluksi (Braun ym. 2021). Siksi aineistoa tarkasteltiin yhtenäisesti analyysin aikana.

Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja luki kaikki vastaukset läpi kaksi kertaa, minkä jälkeen hän koodasi aineiston teorialähtöisesti Boudin ja Dawsonin (2023) viitekehysten mukaisesti. Koodi perustui esimerkiksi yhteen tai useampaan sanaan, jossa välittyi olennaista tietoa palautteesta (esimerkiksi vertaispalautteen käyttäminen). Koodauksen jälkeen ensimmäinen kirjoittaja etsi aineistosta Boudin ja Dawsonin (2023) viitekehysten mukaisia teemoja, jotka ryhmiteltiin palauteosaamisen makro-, meso- ja mikrotasoille. Teemoja tarkasteltiin myös frekvenssien avulla. Analyysin luotettavuuden edistämiseksi artikkelin toinen kirjoittaja analysoi itsenäisesti kolmen opettajan vastaukset käyttäen samaa viitekehystä. Tämän jälkeen kirjoittajat keskustelivat analyysistä, minkä pohjalta todettiin, että molempien kirjoittajien analyysit olivat samankaltaiset.

### 3.3 Osallistujat

Kyselyyn vastasi 24 ruotsinopettajaa: 23 naista ja yksi mies. Kyselyssä ei pyydetty täsmentämään, opettaako vastaaja keskipitkää vai pitkää ruotsia, sillä tutkimuksessa ei ollut tarkoitus vertailla niitä. Tyypillinen opetusryhmä koostui vähintään 20 oppilaasta (n=15). Muiden yhdeksän opettajan tyypillinen opetusryhmä vaihteli 14 ja 19 oppilaan välillä. Enemmistö opettajista oli varsin kokeneita, sillä 15 opettajan työkokemus oli yli kymmenen vuotta. Loput yhdeksän olivat opettaneet 2–10 vuotta. Lisäksi suurimmalla osalla oli koulussa vähintään yksi kollega, sillä vain viisi opettajaa työskenteli koulun ainoana ruotsinopettajana. Yleisin ruotsinopettajakollegoiden määrä koulussa oli neljä (n=6).

Pyysimme opettajia vastaamaan kysymyksiin yhden tyypillisen ruotsinryhmän näkökulmasta. Pyysimme heitä myös tarkentamaan, millä asteella opetusryhmä on. Opettajat vastasivat erityisesti yläkoulun (n=14) ja lukion (n=7) näkökulmista. Alakoulun (n=1) ja ammatillisen koulutuksen (n=2) näkökulmista vastattiin melko vähän, mikä on hyvä huomioda tulkittaessa tuloksia. Tutkimuksessa noudatettiin tarkasti Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta hyvästä tieteellisestä käytännöstä (TENK 2019). Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista, ja opettajille jaettiin yleisen tietosuoja-asetuksen (GDPR) mukainen tietosuojaseloste.

## 4 Tulokset

Tulokset esitetään käyttäen Boudin ja Dawsonin (2023) viitekehyksen kolmea tasoa. Niiden limittäisyyden vuoksi on huomattava, että sama tulos voi ilmentää useampaa viitekehyksen tasoa riippuen näkökulmasta. Tähän artikkeliin on valittu taso, joka mielestämme kuvaa parhaiten kyseistä palautekäytännettä. Tuloksia havainnollistetaan suorilla sitaateilla, jotka ovat alkuperäisessä kirjoitusasussa. Opettajiin viitataan kirjaimella O ja numerolla 1–24.

### 4.1 Makrotaso

Makrotason käytänteet viittaavat palauteprosessien suunnitteluun ja kehittämiseen. Enemmistö opettajista (n=14) totesi, että palautekäytänteitä on hyvä suunnitella muiden kieltenopettajien kanssa aineryhmätasolla. Tällöin kieltenopettajat voivat jakaa toisilleen toimivia käytänteitä. Tämä myös lisää yhdenvertaisuutta opetuksessa, sillä eri ryhmissä on samankaltaisia käytänteitä. Vastausten perusteella on selvää, että joissakin kouluissa palautekäytänteitä on jo suunniteltu yhdessä. Huolta herätti tosin aineryhmän pieni koko. Viidessä koulussa oli vain yksi ruotsinopettaja, mikä vaikeutti kollegiaalista yhteistyötä.

Muutaman opettajan (n=4) mielestä laajaa yhteistyötä ei tarvita. Tätä perusteltiin muun muassa sillä, että koulussa oli jo tarpeeksi yhteistyötä opettajien välillä. Lisäksi erään opettajan mielestä palautekäytänteet ovat henkilökohtainen asia (lukio, O10). Eräs opettaja totesi myös, että hänen koulussaan oli jo sovittu palautekäytännöistä eikä hän nähnyt tarvetta tätä laajemmalle yhteistyölle (yläkoulu, O7). Opettajat pohtivat yhteistyötä muun muassa näin (esimerkit 1 ja 2):

- (1) Varmaan pitäisi. Se vaatii aineryhmää, joka on kiinnostunut yhteistyöstä. Tällä hetkellä sellaista ei ole. (lukio, O9)
- (2) Jossain määrin kyllä. Kaikille voisi olla hyvä tietää edes suurin piirtein, miten muut tekevät ja voisi jakaa hyviä käytänteitä. (yläkoulu, O12)

Lukio-opettajan vastauksessa korostuu kiinnostus yhteistyöhön, jota kaikissa aineryhmissä ei välttämättä ole. Palauteasiantunteva opettaja osaa hyödyntää monipuolisia resursseja palauteprosesseissa, mutta useat opettajat (n=10) painottivat vastauksissa resurssin puutetta. Yleisimmät huolet liittyivät aikaan ja oppilasmäärään. Opintojaksot olivat lyhyitä, ja niissä oli paljon oppilaita, minkä vuoksi palautteelle ei ollut aina aikaa. Myös joidenkin opettajien teknologinen osaaminen oli riittämätön. Esimerkeissä (3) ja (4) kaksi opettajaa pohtii resurssien niukkuutta:

- (3) Meillä on niin lyhyet kurssit että oppilaan kehityksen seuraamiseen ei ole oikein aikaa. Eikä siis myös palautteen antamiseen. (amatillinen koulutus, O6)
- (4) Tuntimäärien ollessa vähäiset, ei mitään toivetta antaa analyysoivaa ja syvälistä palautetta henk.koht. keskusteluissa esimerkiksi jokaisen kokeen jälkeen. (yläkoulu, O2)

Ammatillisen koulutuksen opettajan vastauksessa korostuu kurssien lyhyt kesto, mikä hankaloittaa palautekäytänteitä. Opettajat pohtivat myös, mitä tukea he kaipaavat palautekäytänteiden kehittämiseen. He toivoivat enemmän aikaa palautteelle, lisäkoulutusta aiheesta, esimerkkimalleja toimivista käytännöistä ja kollegiaalista yhteistyötä. Suurin osa opettajista (n=17) ei maininnut, mistä palautekäytännöistä he kaipaavat erityisesti lisätietoa. Muutamissa vastauksissa mainittiin vertaispalaute ja tekoälyn käyttäminen, kuten esimerkeissä (5) ja (6) todetaan:

- (5) Haluaisin kyllä yleisesti ottaen opetella hyödyntämään tekoälyä myös arvioinnissa ja palautteenannossa. (yläkoulu, O12)
- (6) Käytännön malleja lomakkeista, arviointiin sopivista kysymyksistä jne. Sekä itse- että vertaisarviointiin. (yläkoulu, O14)

Esimerkistä (5) voi päätellä, että opettajalla on mielenkiintoa oppia käyttämään tekoälyä laajemmin opetuksessa arvioinnin ja palautteen lisäksi. Tuen lisäksi opettajat (n=18) pohtivat vastauksissaan, mitä he kertovat palautteen merkityksestä oppilaille kehittä-

tääkseen näiden palauteosaamista. Vastauksissa korostuivat useat seikat. Opettajat kertoivat opettavansa palautteen ohjaavasta, motivoivasta ja oppimista tukevasta merkityksestä. Opettajat myös painottivat opetuksessaan niin oppilaan aktiivista työskentelyä kuin vastuuta palauteprosessin aikana. Lisäksi vastauksissa mainittiin tavoitteet, eli opettajat kertoivat oppilaille, miten palaute auttaa heitä saavuttamaan tavoitteensa. Myös virheet mainittiin. Palautteen avulla oppilaan pitäisi oppia virheistään, jotta hän ei toistaisi niitä jatkossa. Kuitenkin muutama opettaja (n=6) totesi, etteivät he opeta palautteen merkityksestä mitään oppilaille. Esimerkeissä (7) ja (8) kaksi opettajaa kertoo, miten he käsitteellistivät palautteen merkitystä:

- (7) Palautteen avulla voit suunnata omaa oppimistasi, muuttaa toimintatapoja ja tehdä valintoja. (alakoulu, O16)
- (8) Koetan selvittää, mikä kaikki on palautetta ja miten sitä voi hyödyntää esim. omien tehtävien korjaaminen on myös palautetta itselle. (yläkoulu, O8)

Molemmat opettajat painottivat oppilaan omaa aktiivisuutta palauteprosesseissa. Sen lisäksi, että monet opettajat sanallistivat palautteen tärkeyttä oppilaille, aineiston perusteella näyttää siltä, että opettajat pitivät palautetta olennaisena osana kielenopetusta. Esimerkiksi monet opettajat toivat esiin vastauksissaan, kuinka he rakensivat palautetta tarjoavan ympäristön. Heille oli tärkeää, että palaute oli luontainen osa opetusta (esimerkit 9 ja 10):

- (9) Tehdään ryhmätyö. Oppilas joutuu arvioimaan toisen ryhmän työn. Saa palautetta toisilta oppilailta ja opettajalta. (yläkoulu, O4)
- (10) Annan usein suoraa palautetta tehtävistä tunti-ilanteessa oppilaalle itselleen sekä kirjoitan kokeisiin henkilökohtaista palautetta ja teen omia merkintöjäni oppilaan itsearviointiin. (alakoulu, O16)

Edeltävissä esimerkeissä palaute nivoutuu osaksi kielenopetusta muun muassa ryhmätöiden, tuntitehtävien ja summatiivisen arvioinnin avulla. Palaute on olennainen osa motivaatiota, ja motivaation ja kannustamisen merkitys korostuikin vastauksissa (esimerkit 11 ja 12):

- (11) Yritän pitää palautteessa positiivisen ja rakentavan sävyn, jotta ruotsin opiskelun motivaatio pysyisi mahdollisimman usealla edes jollakin tasolla. Aivan liian moni lukiolainen kokee ruotsin turhana eikä usko oppivansa saati osaavansa sitä. Antamani palaute tai myöskään itsearviointi ei näitä matalan motivaation omaavia hetkauta suuntaan eikä toiseen. (lukio, O17)
- (12) Oppilaan motivaatio ruotsin opiskelua kohtaan on olennainen osa vastaanotto-kykyä. (yläkoulu, O5)

Esimerkit (11) ja (12) ilmentävät motivaation tärkeää roolia ruotsinopetuksessa, mikä kytkeytyy vääjäämättä palautteeseen. Tulosten perusteella voidaan todeta, että

makrotasolla suurin osa opettajista suhtautui myönteisesti palautteeseen liittyvään yhteistyöhön ja halusi kehittää palautekäytänteitään. Palaute nähtiin olennaisena osana kieltenopetusta.

## 4.2 Mesotaso

Mesotasolla kuvaillaan opettajan konkreettisesti käyttämiä palautekäytänteitä. Lähes kaikki opettajat (n=23) mainitsivat yhtenä palautekäytänteenään opettajan palautteen. Se liittyi muun muassa tuntitehtäviin, kirjoitelmiin tai kokeen läpikäyntiin. Sanasto, lukeminen ja ääntäminen mainittiin vain harvoissa vastauksissa. Jotkut opettajat käyttivät palautetta kehumiseen ja kannustamiseen. Palautekommentit olivat sekä kirjallisia että suullisia. Dialogisuus mainittiin muutamissa vastauksissa, eli opettaja keskusteli oppilaan kanssa kahdestaan.

Suurin osa opettajista mainitsi käyttävänsä itsearviointeja (n=21) opetuksessa. Niitä tehtiin esimerkiksi kokeiden yhteydessä tai tehtäessä oppikirjan tehtäviä. Jotkut käyttivät myös kahdenkeskisiä keskusteluja oman oppimisen pohtimiseen. Lisäksi oppilaat pohtivat itsearvioinnin avulla omaa ääntämistään ja käyttämiään kielenoppimistapoja.

Vertaispalautetta hyödynnettiin vähemmän kuin opettajan palautetta ja itsearviointia. Opettajat (n=13) kertoivat hyödyntävänsä vertaispalautetta erityisesti suullisten tehtävien yhteydessä ja ryhmätöissä. Tällöin harjoiteltiin sekä palautekommenttien antamista että niiden vastaanottamista. Vertaispalautteen vähäisempää käyttöä ei perusteltu syvällisesti, mutta muutamissa vastauksissa mainittiin muun muassa oppilaiden ilkeä suhtautuminen toisiinsa, oppilaiden sosiaalisten suhteiden vaikutus ja opettajan tarve saada lisätukea vertaispalautteen opetuskäyttöön.

Opettajat eivät perustelleet syvällisesti, miksi he käyttivät valitsemiaan palautekäytänteitä. Perusteluina mainittiin esimerkiksi opetussuunnitelman perusteiden velvoittava luonne, oppilaiden toivomus saada kommentteja opettajalta, opettajan halu hyödyntää monipuolisia palautekäytänteitä, muutoksen aikaansaaminen oppilaassa ja oppilaiden aktivoiminen. Seuraavassa on esimerkkejä (13 ja 14) opettajien vastauksista:

- (13) Itsearviointia kokeen yhteydessä, opettajan palaute suullisista tehtävistä, esseisiin yritin kirjoittaa parin lauseen palautteen. Nämä olivat helppoja toteuttaa isolle oppilasmassalle. (yläkoulu, O2)
- (14) Opettajan palaute ja itsearviointi. Käytän koska ne ovat mielestäni selkeimmät siltä kannalta, että palaute saisi myös aikaan oppimistoimintaa/toiminnan muutosta. Itsearvioinnissa toivon, että oppilas huomaa, mihin asioihin tulee kiinnittää huomiota ja miettii itse, kuinka on toiminut minkäkin tavoitteen suhteen. Vertaispalaute on yleensä liikaa sidoksissa luokan sosiaalisiin suhteisiin, joten käytän sitä harvemmin. (yläkoulu, O8)

Esimerkeissä (13) ja (14) korostuvat vähäinen aika palautteelle, palaute dialogina, oppilaan aktivoiminen ja muiden oppilaiden vaikutus vertaispalautteeseen. Kukaan opettajista ei turvautunut tekoölyyn palautekäytänteissään. Yleisin perustelu tälle oli, etteivät opettajat tienneet, miten tekoölyä voisi käyttää palauteprosessin tukena (n=8). Myös opettajien skeptinen suhtautuminen tekoölyn käyttöön tietoturvan näkökulmasta nousi esiin vastauksissa. Huolena mainittiin myös se, ettei tekoöly tuo lisäarvoa opetukseen. Toisaalta muutama opettaja (n=5) totesi haluavansa perehtyä tekoölyn soveltamiseen opetuksessa enemmän. Esimerkeissä (15) ja (16) kaksi opettajaa pohtii tekoölyn käyttöä palautteessa:

- (15) En koe, että tekoölystä olisi mitään apua tähän. (yläkoulu, O7)
- (16) En. En ole perehtynyt siihen vielä tarpeeksi. (lukio, O9)

Vaikka kyseiset opettajat eivät hyödynnä tekoölyä palautteessa, erityisesti lukio-opettajan vastauksesta heijastuu mielenkiinto perehtyä tekoölyyn tarkemmin. Tosin yläkouluopettajan mielestä tekoölyn mahdollinen hyöty palautekommenttien antamisessa on heikko.

Suorituksen kommentointi oppimisprosessin aikana nousi myös esiin joissakin vastauksissa. Oppilaat käyttivät opettajan tai vertaisen kommentteja muokatessaan suoritusta ennen lopullisen version palauttamista. Eräs opettaja huomautti, että palautetta ja itsearviointia käytetään säännöllisesti opetuksessa, minkä vuoksi oppilaan palautetaitoja kehitetään systemaattisesti yläkoulun aikana (yläkoulu, O20). Palautetaitojen kehittämistä kuvattiin muun muassa näin (esimerkit 17 ja 18):

- (17) Pyydän yleensä korjaamaan siten, ettei käytä kumia, jolloin alkuperäinen ajatus näkyy ja parannus siihen päälle, jolloin voi palata asiaan, että mikä ensin meni pieleen ja miten nyt kannattaa käyttää oikeaa versiota mallina. Korostan sitä, että korjaaminen opettaa eniten ja pyrin esim. kirjoitustehtävissä tekemään niin, että merkitsen vain virhepaikat ja oppilas koettaa vielä itse korjata asioita, ennen lopullista palauttamista. (yläkoulu, O8)
- (18) Opiskelija lukee minulle tekstiä ja annan palautteen ääntämisestä. Opiskelija harjoittelee lukemista korjaten mahdollisia puutteita ja lukee ”korjatun” version ja annan uuden palautteen. Mietimme yhdessä, miten usein toistuvia ääntämisvirheitä voisi välttää. (lukio, O17)

Yläkouluopettajan esimerkissä (17) havainnollistetaan, miten omien virheiden korjaaminen on integroitu kirjoitustehtävään. Lukio-opettajan esimerkki (18) kuvastaa dialogisuuden ja itsearvioinnin sisällyttämistä opetukseen. Monenlaisista palautekäytänteistä huolimatta työmäärän vaikutus palautekäytänteisiin nousi esiin opettajien vastauksissa. Koska aikaa oli käytettävissä rajallisesti, opettajat käyttivät palautetta tarkasti silloin, kun siihen oli suurin tarve. Seuraavassa on kaksi esimerkkiä (19 ja 20) tästä:

**220** "OPPILAAN MOTIVAATIO RUOTSIN OPISKELUA KOHTAAN ON OLENNAINEN OSA VASTAANOTTOKYKYÄ" – LAADULLINEN TUTKIMUS RUOTSINOPETTAJIEN PALAUTEOSAAMISESTA

- (19) Ruotsin valtakunnallisen yrittäjäkyselyn jokaisen oppilaan kanssa koetta palauttaessa. (yläkoulu, O2)
- (20) Jos huomaan, että käsitys itsestä vääristynyt, kirjoitan pidemmän palautteen ja taas jos hommat sujuu ja käsitys realistinen, niin säästän työaikaani ja itseäni. (yläkoulu, O11)

Molemmat esimerkkien (19) ja (20) opettajat pyrkivät hyödyntämään palautetta silloin, kun siitä on eniten hyötyä, kuten laajan kokeen tai oppilaan epärealistisen itsekäsityksen yhteydessä. Analyysin perusteella voidaan todeta, että mesotason vastauksissa korostuivat monipuoliset palautemenetelmät, eikä tekoälyä käytetty osana palautetta.

### 4.3 Mikrotaso

Opettajat (n=20) pohtivat kyselyssä, miten he huomioivat palautteessa oppilaiden yksilölliset oppimistarpeet, mikä sijoittuu viitekehyksen mikrotasolle. He mainitsivat muun muassa oppilaan kehumisen, henkilökohtaiset kommentit ja jatkuvan palautteen oppitunneilla. Lisäksi palautekommentit suhteutettiin oppilaan omaan tasoon ja tavoitteisiin, jotka olivat erilaisia oppilaiden välillä. Muutama opettaja (n=3) totesi, etteivät he huomioi yksilöllisiä oppimistarpeita palautteessa. Esimerkeissä (21) ja (22) kaksi opettajaa kertoo käytänteistään:

- (21) Yksilöllistetyn oppimäärän oppilaat teki eri tehtäviä, ja saivat niistä sen mukaan palautetta. Esimerkiksi suullisissa eri tehtävät, ja arviointi + palaute suhteutettiin siihen. (yläkoulu, O2)
- (22) Jos opiskelija on erittäin heikko, annan helpompia tehtäviä ja kannustan ja kehuin pienistäkin onnistumisista. Osaavia kannustan haastamaan itsensä. (ammattillinen koulutus, O1)

Kuten esimerkkien (21) ja (22) opettajat kertovat, opetuksen eriyttäminen vaikuttaa palautteenannon tapoihin ja muotoihin. Opettajat mainitsivat kommentoivansa oppilaiden yksilöllisiä oppimistarpeita sekä yksilöllisesti että koko luokan tasolla, kuten esimerkeissä (23) ja (24) todetaan:

- (23) Luokassa en koskaan yksilöi ketään, vaan puhun yleisesti esim. aika monella oli ongelmia tuon ä:n kanssa ääntämisnäytteessä, joten toistetaanpa vielä tämä uudestaan kaikki yhdessä. (yläkoulu, O8)
- (24) Annan jokaiselle henkilökohtaisen palautteen sekä numeraalisena että sanallisenä. Kerron, missä opiskelija on onnistunut ja missä on vielä kehitettävää ja annan vinkkejä, mitä voisi tehdä toisin jatkossa. (lukio, O17)

Jotkut opettajat (n=8) mainitsivat painottavansa palautteessaan asioita, joita oppilaan tulee muokata. Tällöin oppilas sai niistä välittömästi tiedon. Tässä hyödynnettiin

esimerkiksi tarkkoja sananvalintoja ja palautteen palastelua erityistä tukea saavien oppilaiden kohdalla. Vastauksissa tuotiin erityisesti esiin oppilaiden heikko osaaminen ruotsissa. Mikäli oppilaan taso oli hyvin heikko, jotkut opettajat kokivat hankalaksi huomioida yksilölliset oppimistarpeet palautteessa, kuten seuraavat esimerkit (25) ja (26) osoittavat:

- (25) Monen oppilaan taso on niin tuskastuttavan alhainen vielä ysluokallakin, että on vaikea saada keksittyä mitään positiivista palautetta. (yläkoulu, O2)
- (26) Oppilaiden taitotaso on todella heikko, hyvätkään oppilaat eivät osaa ihan perusasioita. (yläkoulu, O7)

Kuten yläkouluopettajat kuvaavat esimerkeissä (25) ja (26), oppilaan heikko taso ruotsissa tuo lisähaasteita palautteeseen. Tästä huolimatta mikrotason vastaukset osoittavat, että opettajat yrittävät huomioida yksilöllisiä oppimistarpeita palautteessa eri tavoin.

## 5 Pohdinta

Tämä tutkimus valaisee ruotsinopettajien palauteosaamista Suomessa ja täydentää aiempaa tutkimusta tarkastelemalla palauteosaamisen eri tasoja. Kyselyyn vastanneiden ruotsinopettajien kuvaukset palautteestaan ilmentävät Boudin ja Dawsonin (2023) viitekehyksen makro-, meso- ja mikrotasoja laajasti. Tulokset osoittavat, että opettajat hyödynsivät monipuolisia käytänteitä palauteprosesseissa, kuten itsearviointia, vertaispalautetta ja opettajan palautetta. Enemmistö opettajista käsitteli palautteen merkitystä oppilaiden kanssa ja käytti palautetta silloin, kun siitä oli suurin hyöty. Lisäksi suurin osa opettajista suhtautui myönteisesti aineryhmätason yhteistyöhön palautteessa. Nämä seikat ovat olennaisia palauteasiantuntevan opettajan piirteitä (Boud & Dawson 2023; Carless & Winstone 2023; Xu ym. 2024).

Aiempiin tutkimuksiin verrattuna tulokset ovat melko yhteneväisiä. Esimerkiksi ääntämisen huomioiminen osana palautetta oli vähäistä, ja muun muassa Virkkunen ja Toivola (2023) ovat saaneet samanlaisia tuloksia. Vaikka ääntäminen mainittiin eksplisiittisesti vain harvoissa vastauksissa, opettajat kertoivat esimerkkejä tilanteista, joissa he keskustelevat kahdestaan oppilaiden kanssa ja kommentoivat heidän suullista työskentelyänsä. On mahdollista, että näissä tilanteissa on kommentoitu myös ääntämistä, vaikka opettajat eivät maininneet tätä vastauksissaan. Virhekeskeisyys oli läsnä joissakin vastauksissa, mikä kytkeytyy korjaavan palautteen pitkään historiaan kielenopetuksessa (Lightbown & Spada 2013). Myös muutamia eroja on havaittavissa. Aiemman tutkimuksen mukaan itsearviointia ja vertaispalautetta hyödynnetään varsin vähän kielenopetuksessa (Härmälä ym. 2016; Härmälä & Marjanen 2023a, 2023b; Mäkipää 2021, 2024), mutta tämän tutkimuksen opettajat käyttävät kyseisiä käytänteitä melko paljon. Tosin he myönsivät käyttävänsä enemmän itsearviointia

kuin vertaispalautetta. On mahdollista, että kyselyyn ovat vastanneet opettajat, jotka ovat ainakin jossain määrin kiinnostuneita pohtimaan palautekäytänteitään ja hyödyntävät palautetta monipuolisesti opetuksessaan. Lisäksi aiemman tutkimuksen mukaan ruotsinopettajat hyödyntävät palautteessa erityisesti Wilmaa, hymynaamoja ja tarroja (Härmälä & Marjanen 2023a, 2023b), mutta tämän tutkimuksen tulokset poikkeavat niistä.

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet oppilaiden heikon kielitaidon ruotsissa (Hahl & Mäkipää 2022; Härmälä & Marjanen 2023a, 2023b). Myös tämän tutkimuksen opettajat olivat huolissaan heikosta kielitaidosta. Elokuusta 2024 lähtien perusopetuksessa opiskellaan yhden vuosiviikkotunnin verran enemmän B1-kieltä eli toista kotimaista kieltä. Tämä muutos oletettavasti edistää oppilaiden ruotsin kielen taitojen kehittymistä. Opetusmäärän lisäys mahdollisesti auttaa opettajia hyödyntämään opetuksessa enemmän palautetta. Joidenkin opettajien kokemusten mukaan palautteessa on hankala huomioida oppilaan oppimistarpeet, mikäli tämän kielitaito on hyvin heikko. Lisäksi monet opettajat mainitsivat resurssipulan osana palautteen ongelmia. He viittasivat erityisesti tuntimääriin ja lyhyisiin kursseihin. Palautteen merkittävän oppimista edistävän vaikutuksen (Dochy ym. 2023) vuoksi on toivottavaa, että kyseinen tuntimäärän lisääminen tukee ruotsinopettajien palauteosaamista ja auttaa heitä hyödyntämään palautetta entistä monipuolisemmin opetuksessa.

On kuitenkin hyvä huomioida, että pelkkä tuntimäärän lisääminen ei itsessään takaa palautetaitojen kehittymistä. Toinen tärkeä seikka, joka liittyy siihen, on motivaatio. Motivaatio oppiainetta kohtaan vaikuttaa palautteenantoon ja vastaanottamiseen, kuten eräs opettaja totesi: "Oppilaan motivaatio ruotsin opiskelua kohtaan on olennainen osa vastaanottokykyä." Tämä todetaan myös tutkimuskirjallisuudessa (Dörnyei & Ushioda 2021; Wisniewski ym. 2020). Ruotsinopettajien on syytä kiinnittää huomiota motivoivaan palautteeseen tukiessaan oppilaiden oppimista.

Tutkimuksemme avaa näkymiä kielen oppimiseen ja oppimisen arviointiin palautteen näkökulmasta. Tuloksista käy ilmi, ettei nopeasti kehittyvää teknologiaa (mm. tekoälyä) haluta vielä hyödyntää palauteprosesseissa. Tekoälystä voisi kuitenkin olla hyötyä kielitaidon arvioinnin ja palauteprosessien monipuolistamisessa. Monipuolinen ja oppimista tukeva palaute on avainasemassa oppilaiden kielitaidon kehittymisessä, ja kielitaito puolestaan toimii avaimena muuttuvaan maailmaan. Esimerkiksi työelämän kielitaitotarpeet ja vuorovaikutuksen tavat muuttuvat muun muassa teknologian kehittyessä ja ihmisten liikkuvuuden lisääntyessä, jolloin itseohjautuvuus ja tietoisuus omista kielellisistä osaamis- ja kehittymistarpeista on olennainen osa tulevaisuuden työelämää. Jotta oppilaat osaavat kehittää omaa palauteosaamistaan ja siten kielitaitoaan, tarvitsee opettaja taitoja tämän opettamiseen.

Palauteosaamisen näkökulmasta on olennaista pohtia opetusasteen merkitystä. Peruskoulussa kielenopettaja voi opettaa samoja oppilaita useita vuosia, mutta luki-ossa tai ammatillisessa koulutuksessa kielenopettaja voi opettaa samaa oppilasta vain yhdessä opintojaksossa. On selvää, että opettajan on helpompi tukea oppilaiden

palauteosaamista ja huomioida yksilölliset oppimistarpeet, mikäli hän on opettanut samoja oppilaita pitkään. Siitä huolimatta lyhyilläkin opintojaksoilla on mahdollista tukea oppilaiden palauteosaamista. Opettaja voi esimerkiksi käsitellä palautteen ja palautetaitojen tärkeää merkitystä oppimiselle, hyödyntää monipuolisia palautekäytänteitä ja opettaa oppilaita käsittelemään palautetta osana oppimista. Näillä tavoilla opettaja voi aloittaa oppilaiden palauteosaamisen kehittämisen, jota muiden opintojaksojen opettajat voivat syventää.

Tämän tutkimuksen perusteella suosittelemme, että kieltenopettajille ja kieltenopettajaksi opiskeleville tarjotaan koulutusta palautteesta. Koulutuksessa on syytä pohtia erityisesti, miten opettajat voisivat huomioida paremmin oppilaiden yksilölliset oppimistarpeet. Koska tekoälyä ei hyödynnetä palautteessa, opettajille tulisi tarjota tietoa tekoälyn käytöstä palautteen rikastamisessa turvallisesti ja eettisesti. Tämä voisi tarjota ratkaisuja myös opettajien kokemaan ajanpuutteeseen ja suuriin oppilasmääriin, jotka joidenkin mukaan toimivat esteenä monipuoliselle ja säännölliselle palautteelle. Lisäksi koulutuksen avulla voitaisiin edistää opettajien välistä yhteistyötä tarjoamalla konkreettisia työkaluja ja toimintamalleja koulujen sisäiseen yhteistyöhön.

Tutkimuksen rajoitteita tarkasteltaessa on otettava huomioon, että kyselyn vastaajamäärä oli melko vähäinen ja että vastausten pituus vaihteli. Toisin sanoen tämä tutkimus antaa tapaustyyllisen katsauksen opettajien käsityksiin palauteosaamisestaan erityisesti yläkoulun ja lukion kontekstissa. Pienestä vastaajamäärästä huolimatta vastaukset antavat monipuolisesti tietoa palauteosaamisesta. Laadullisen kyselyn aineisto koostui opettajien kirjallisista vastauksista, mitä voidaan pitää myös tutkimuksen rajoitteena. Esimerkiksi ajanpuutteen vuoksi jotkut opettajat saattoivat vastata kysymyksiin niukasti.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkijoiden omat tulkinnat ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat tutkimustuloksiin (Kiviniemi 2018). Tutkimuksen luotettavuutta paransi tutkijatriangulaatio, sillä molemmat kirjoittajat osallistuivat aineiston analyysiin ja tulosten tulkintaan. Analyysivaiheessa vastausten sijoittaminen Boudin ja Dawsonin (2023) viitekehyksen eri tasoille ei aina ollut yksiselitteistä. Yksittäiset vastaukset olisivat sopineet useammallekin tasolle, sillä viitekehysessä on päällekkäisyyttä.

Koska tämän tutkimuksen aineisto on sangen pieni, jatkotutkimuksissa on syytä tarkastella kieltenopettajien palauteosaamista laajojen aineistojen avulla. Esimerkiksi laajan kyselytutkimuksen avulla voitaisiin selvittää, mitä opettajaprofileja on havaittavissa palauteosaamisessa. Lisäksi olisi kiintoisaa tarkastella havainnointien avulla, miten kieltenopettajat ja oppilaat tukevat palauteosaamisen kehittymistä luokassa. Monet palauteosaamisen tutkimukset ovat keskittyneet opettajiin ja oppilaisiin, mutta esimerkiksi oppikirjojen roolia palauteosaamisen tukena ei ole juurikaan tarkasteltu. Siksi suosittelemme, että jatkotutkimuksissa perehdytään myös kielten oppikirjoihin palauteosaamisen näkökulmasta.

## Kirjallisuus

- Boud, D. & P. Dawson 2023. What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48 (2), 158–171. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>
- Braun, V., V. Clarke, E. Boulton, L. Davey & C. McEvoy 2021. The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24 (6), 641–654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>
- Butler, Y. G. 2024. Self-assessment in second language learning. *Language Teaching*, 57, 42–56. <https://doi.org/10.1017/S0261444822000489>
- Carless, D. 2022. From teacher transmission of information to student feedback literacy: activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 23 (2), 143–153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Carless, D. & N. Winstone 2023. Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28 (1), 150–163. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Dochy, F., M. Segers & S. Arikan 2023. *Dialogic feedback for high impact learning: Key to PCP-coaching and assessment-as-learning*. Abingdon: Routledge.
- Dörnyei, Z. & E. Ushioda 2021. *Teaching and researching motivation* (3. p.) New York: Routledge.
- Hahl, K. & T. Mäkipää 2022. Vertailututkimus opetussuunnitelmien ja opetuspäämien vaikutuksesta ruotsin kielen oppimiseen. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) *Kieli muutos ja yhteiskunta – Language Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 44–60. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.114595>
- Hattie, J. & H. Timperley 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hilden, R. 2020. Kielididaktiikka ja kieltenopettajan osaaminen muutosten edessä. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 5–30. <http://hdl.handle.net/10138/312321>
- Härmälä, M., R. Hilden & D. Leontjev 2016. Yhdeksäsluokkalaisten opiskelukäytänteet englannin, ruotsin ja ranskan oppitunneilla ja vapaa-ajalla. Teoksessa A. Huhta & R. Hilden (toim.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016/n:o 9*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 142–166. <https://journal.fi/afinla/article/view/60852>
- Härmälä, M. & J. Marjanen 2023a. *B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Härmälä, M. & J. Marjanen 2023b. *A-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. p.). Jyväskylä: PS-kustannus, 62–74.
- Laine, P., M. Maijala & K. Mäntylä 2023. Kestävän kehityksen periaatteet kielenoppimisen arvioinnissa. Teoksessa T. Mäkipää, R. Hilden & A. Huhta (toim.) *Kielenoppimista tukeva arviointi. AFinLA-teema n:o 15*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 162–183. <https://doi.org/10.30660/afinla.124924>
- Lam, K., & T. H. Yong 2023. From discrete feedback practices to a coherent feedback pedagogy. Teoksessa A. A. Lipnevich, J. To & K. T. H. Kiat (toim.) *Unpacking students' engagement with feedback*. Abingdon: Routledge, 59–84.

- Lightbown, P. M. & N. Spada 2013. *How languages are learned* (4. p.). Oxford: Oxford University Press.
- Molloy, E., D. Boud & M. Henderson 2020. Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45 (4), 527–540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>
- Mäkipää, T. 2021. Students' and teachers' perceptions of self-assessment and teacher feedback in foreign language teaching in general upper secondary education – A case study in Finland. *Cogent Education*, 8 (1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1978622>
- Mäkipää, T. 2024. Upper secondary students' perceptions of feedback literacy in second language learning in Finland – A qualitative case study. *Teaching and Teacher Education*, 143, 104554. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104554>
- Mäkipää, T., R. Hilden & A. Huhta (toim.) 2023. *Kielenoppimista tukeva arviointi*. AFInLA-teema n:o 15. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Mäkipää, T. & O.-P. Salo 2023. Using self-assessment to enhance self-regulated learning – an intervention study in a Finnish lower secondary school. Teoksessa T. Mäkipää, R. Hilden & A. Huhta (toim.) *Kielenoppimista tukeva arviointi*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 19–39. <https://doi.org/10.30660/afinla.125030>
- Nieminen, J. H. & D. Carless 2023. Feedback literacy: a critical review of an emerging concept. *Higher Education*, 85, 1381–1400. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00895-9>
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2025a. *Ammatillisten perustutkintojen yhteiset tutkinnon osat*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillisten-perustutkintojen-yhteiset-tutkinnon-osat> [luettu 23.5.2025].
- Opetushallitus 2025b. *EPerusteet. Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen. Ammatillinen koulutus*. [https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/yhteinentutkinnonosa/tutkinnonosat\\_106727](https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/yhteinentutkinnonosa/tutkinnonosat_106727) [luettu 23.5.2025].
- Pollari, P. 2017. To feed back or to feed forward? Students' experiences of and responses to feedback in a Finnish EFL classroom. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 11 (4), 11–33. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201708073429>
- Savin-Baden, M. & C. H. Major 2013. *Qualitative research. The essential guide to theory and practice*. New York: Routledge.
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa* (2. p.). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)
- To, J., K. T. H. Kiat & M. Lim 2024. Student-centered feedback pedagogy and implications for feedback partnerships. Teoksessa A. A. Lipnevich, J. To & K. T. H. Kiat (toim.) *Unpacking students' engagement with feedback*. Abingdon: Routledge, 125–143.
- Vipunen 2024a. *Perusopetuksen kielivalinnat, lukuvuosi 2023–2024*. [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20kielet.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20kielet.xlsb) [luettu 29.11.2024].
- Vipunen 2024b. *Lukion oppimäärän suorittaneiden B2/B3-kielivalinnat (alle 6 kurssia), tilastovuosi 2023*. [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Lukiokoulutus%20-%20ainevalinnat%20-%20suorittaneet%20-%20B2%20tai%20B3%20kieli%20max%205.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Lukiokoulutus%20-%20ainevalinnat%20-%20suorittaneet%20-%20B2%20tai%20B3%20kieli%20max%205.xlsb) [luettu 29.11.2024].

- Vipunen 2024c. *Lukion oppimäärän suorittaneiden B2/B3-kielivalinnat (väh. 6 kurssia), tilastovuosi 2023*. [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Lukiokoulutus%20-%20ainevalinnat%20-%20suorittaneet%20-%20B2%20tai%20B3%20kieli%20min%206.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Lukiokoulutus%20-%20ainevalinnat%20-%20suorittaneet%20-%20B2%20tai%20B3%20kieli%20min%206.xlsb) [luettu 29.11.2024].
- Virkkunen, P. & M. Toivola 2023. Lukio-opiskelijoiden käsityksiä vieraan kielen ääntämisen opetuksessa saadusta palautteesta. Teoksessa T. Mäkipää, R. Hilden & A. Huhta (toim.) *Kielenoppimista tukeva arviointi*. AFinLA-teema n:o 15. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 40–59. <https://doi.org/10.30660/afinla.121255>
- Wang, W. 2014. Students' perceptions of rubric-referenced peer feedback on EFL writing: a longitudinal inquiry. *Assessing Writing*, 19, 80–96. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.11.008>
- Wisniewski, B., K. Zierer & J. Hattie 2020. The power of feedback revisited: a meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Xu, L., J. Hu, Y. Su & X. Chen 2024. Symphony with noises and keynotes: effective feedback process in L2 postgraduate academic writing from a teacher feedback literacy perspective. *System*, 126, 103464. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103464>

## Liite 1. Kysely

1. Sukupuoli

- nainen
- mies
- muu
- en halua sanoa

2. Minkä kokoinen on tyypillinen opetusryhmäsi?

3. Mikä on opetuskokemuksesi vuosina?

- 0–1
- 2–5
- 6–10
- 11–20
- yli 20

4. Mitä kieliä opetat tällä hetkellä?

5. Kuinka monta ruotsinopettajaa koulussasi on sinun lisäksesi?

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 tai enemmän

6. Pyydän sinua vastaamaan kysymyksiin yhden tyypillisen opettamasi ruotsinryhmän näkökulmasta. Kerro, millä asteella tämä opetusryhmä on.

- alakoulu
- yläkoulu
- lukio
- ammattikoulu

Pyydän sinua vastaamaan kysymyksiin yhden tyypillisen opettamasi ruotsinryhmän näkökulmasta. Sopiva vastaus on noin 20–80 sanaa / kysymys. Kysymyksiä on seitsemän. Kysymyksissä käytetään sanaa oppilas viittamaan sekä oppilaisiin että opiskelijoihin. Tässä tutkimuksessa palaute viittaa prosessiin, jonka aikana oppilas tulkitsee ja työstää muista lähteistä tullutta tietoa ja käyttää sitä oman oppimisen tai strategioiden muokkaamiseen.

1. Mitä palautekäytänteitä käytät opetuksessasi (esim. opettajan palaute, itsearviointi, vertaispalaute)? Miksi olet valinnut juuri ne käytännöt opetukseesi?
2. Kuinka otat huomioon oppilaiden yksilölliset oppimistarpeet palautteessa?

3. Mitä kerrot oppilaille siitä, mikä on palautteen merkitys oppimiselle?
4. Kuvaile tarkasti yksi konkreettinen esimerkki siitä, miten opetuksesi tukee oppilaan palautetaitojen (esimerkiksi palautteen hyödyntämisen) kehittymistä.
5. Hyödynnätkö tekoälyä palautekäytänteissäsi? Millä tavoin? Jos et, miksi et?
6. Pitäisikö palautekäytänteitä suunnitella enemmän koulussa aineryhmittäin? Perustelee.
7. Mitä tukea tarvitsisit omien palautekäytänteidesi kehittämiseen?
8. Kiitos vastauksistasi. Jos haluat vielä kertoa jotain liittyen palautteeseen ruotsinopetuksessa, voit lisätä kommenttisi tähän.