

**"Ainahan se hyvä tuntuu hyvälle, mutta sitte jos on jotai negatiivista ni se pitää myös sanoo." - Opettajien ja oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia palautteenannosta**

Emmi Boström ja Jenny Keijonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2020  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Boström, Emmi ja Keijonen, Jenny. 2019. "Ainahan se hyvä tuntuu hyvälle, mutta sitte jos on jotai negatiivista ni se pitää myös sanoo." - Opettajien ja oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia palautteenannosta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 69 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien ja oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia palautteenannosta. Tutkimuksessa selvitettiin millaisissa tilanteissa opettajat antavat palautetta ja millaista tämä opettajien antama palaute on. Lisäksi selvitimme opettajien ja oppilaiden näkemyksiä palautteen merkityksestä. Tutkimuksen kohteena oli vain opettajien oppilaille antama palaute eikä esimerkiksi oppilaiden välistä vertaisarviointia tutkittu.

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla neljältä opettajalta ja viideltä kuudesluokkalaiselta oppilaalta. Tutkimusote on laadullinen, ja aineiston analyysi tehtiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksemme tulosten mukaan opettajat käyttivät sanatonta palautetta useammin kuin sanallista palautetta. Oppilaiden haastatteluissa nousi kuitenkin esiin ainoastaan opettajien antama sanallinen palaute. Niin opettajien kuin oppilaidenkin näkemysten mukaan opettajan on annettava sekä positiivista että negatiivista palautetta, mutta positiivisen palautteen määrän olisi kuitenkin oltava suurempi.

Kaikki haastattelemamme opettajat ja oppilaat olivat sitä mieltä, että palautteella on tärkeä merkitys koulussa. Opettajien mukaan toimiva palaute on johdonmukaista ja perusteltua sekä oppilaan ymmärtämää ja hyväksymää. Oppilaiden vastauksista nousi selvästi opettajien vastauksia enemmän positiivinen, kannustava ja kehuva palaute. Lisäksi oppilaiden näkemysten ja kokemusten mukaan opettajan antama hyvä palaute on rakentavaa, kehuva, kuvailevaa ja seurausta oikeista asioista.

Asiasanat: palaute, palautteenanto, toimiva palaute, kehuva palaute, vuorovaikutus, oppilas, opettaja

**SISÄLTÖ****TIIVISTELMÄ**

<b>TIIVISTELMÄ.....</b>	<b>2</b>
-------------------------	----------

<b>SISÄLTÖ .....</b>	<b>3</b>
----------------------	----------

<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
------------------------	----------

<b>2 VUOROVAIKUTUS.....</b>	<b>7</b>
-----------------------------	----------

2.1 Vuorovaikutuksen määritelmä .....	7
---------------------------------------	---

2.2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus .....	8
---	---

<b>3 PALAUTE.....</b>	<b>12</b>
-----------------------	-----------

3.1 Palaute oppimisen näkökulmasta .....	12
--	----

3.2 Palautteen muodot.....	13
----------------------------	----

3.2.1 Käsitteiden määrittelyä.....	13
------------------------------------	----

3.2.2 Toimivan palautteen ominaispiirteitä .....	15
--	----

3.2.3 Kehuvan palautteen vaikutukset .....	17
--	----

3.2.4 Palautteen merkitys alakouluikäiselle .....	18
---	----

<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>21</b>
--	-----------

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	21
---	----

4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	21
--	----

4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	24
------------------------------------	----

4.4 Aineiston keruu.....	25
--------------------------	----

4.5 Aineiston analyysi .....	29
------------------------------	----

4.6 Tutkimuksen luotettavuus .....	30
------------------------------------	----

4.7 Tutkimuksen eettisyys .....	33
---------------------------------	----

<b>5 TULOKSET.....</b>	<b>36</b>
------------------------	-----------

5.1 Palautteen eri muodoista .....	36
------------------------------------	----

5.1.1 Sanaton ja sanallinen palaute .....	36
---	----

5.1.2	Positiivinen ja negatiivinen palaute.....	37
5.2	Palautetilanteet koulussa .....	39
5.2.1	Palautteen aihe.....	39
5.2.2	Yksilö- ja ryhmäpalaute.....	41
5.2.3	Palautteenantoon vaikuttavia tekijöitä .....	43
5.3	Toimiva palaute.....	44
5.3.1	Hyvä ja toivottu palaute oppilaiden näkökulmasta.....	44
5.3.2	Oppilaan reagointi palautteeseen .....	46
5.3.3	Palautteen vaikutus oppilaaseen .....	47
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>51</b>
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	51
6.2	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet .....	55
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>58</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>63</b>

# 1 JOHDANTO

Tehokkaan opettamisen ja oppimisen taustalla on opettajan ja oppilaan välinen toimiva vuorovaikutussuhde. Hyvän vuorovaikutussuhteen oppilaisiin luonut opettaja saa oppilaat kiinnostumaan ja motivoitumaan aiheesta kuin aiheesta. (Gordon & Savolainen 2006, 24–25.) Opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutussuhteella on vaikutus siihen, millaisen kuvan oppilas muodostaa oppimista kohtaan (Fan 2012, 489). Palaute, joka on yksi tärkeä osa vuorovaikutusta, on osaltaan vaikuttamassa oppijaminäkuvan muodostumiseen. Palaute on läsnä kaikessa vuorovaikutuksessa, ja sen tarkoituksena on antaa ihmiselle tietoa ympäröivästä todellisuudesta. Toisilta ihmisiltä saatava vertaileva tieto auttaa lasta ymmärtämään, mikä on totta ja mikä ei. Lapsi rakentaakin todellisuudentajuaan saamansa palautteen avulla. (Ranne 2006, 9, 22.)

Palautteen tiedetään vaikuttavan merkittävästi oppimiseen. Lisäksi lapselle tärkeiden ihmisten antama palaute vaikuttaa lapsen itsetunnon ja minäkuvan kehitykseen. (Keltikangas-Järvinen 2010, 179–181; Manning 2007, 39.) Tästä syystä opettajan rooli palautteenantajana on merkittävä. Tukeakseen oppilaan oppimista opettajan täytyy antaa palautetta, joka auttaa oppilasta ymmärtämään ja tiedostamaan omaa oppimistaan. Palautteen tarkoituksena on, että oppilas saa tietoa ja arviota omasta suoriutumisestaan (Atjonen 2007, 89–91).

Jotta opettaja voisi entistä tehokkaammin vahvistaa oppilaan positiivista suhtautumista oppimiseen sekä tukea lapsen itsetunnon ja minäkuvan kehitystä, tarvitaan ajankohtaista tutkimustietoa koulussa annettavasta palautteesta. Tutkimuksissa on osoitettu, että toimiva palaute on muun muassa yksityiskohtaista, selkeästi ilmaistua ja kehittävää (Atjonen 2007, 91; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009, 125). Jotta opettajien antama palaute on toimivaa, opettajien täytyy tunnistaa, millainen palaute on oppilaan oppimista ja kehitystä tukevaa. Tästä syystä olemme halunneet tutkia opettajien näkemyksiä ja kokemuksia palautteenannosta. Olemme kiinnostuneita selvittämään opettajien näkemyksiä palautteen merkityksestä. Lisäksi haluamme selvittää, millaista palautetta opettajat pitävät

toimivana ja tehokkaana, ja nouseeko opettajien vastauksissa esille aiemmissä tutkimuksissa löydettyjä toimivan palautteen kriteerejä.

Koska palaute on subjektiivinen kokemus, vaikuttaa vastaanottajan suhtautuminen siihen, kuinka toimivaa palaute lopulta on. Tästä syystä oppilaiden roolia osana palautteenannon tutkimusta ei pidä unohtaa. Tässä tutkimuksessa selvittämekin myös oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia opettajan antamasta palautteesta. Olemme kiinnostuneita siitä, millaista palautetta oppilaat toivovat saavansa ja millainen palaute on oppilaiden mielestä hyvää palautetta. Haluamme selvittää, millaisissa tilanteissa ja millaisista asioista oppilaille palautetta annetaan. Löytyykö opettajien ja oppilaiden näkemyksistä ja kokemuksista yhteneväisyyksiä, ja ovatko heidän vastauksensa linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa?

Tutkimuksemme tavoitteena on saada tietoa, jota hyödyntämällä palautteenannon merkitykseen kiinnitettäisiin koulussa yhä enemmän huomiota. Ymmärtämällä palautteenannon vaikutuksia opettajat voivat edistää oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia ja kehitystä.

## 2 VUOROVAIKUTUS

### 2.1 Vuorovaikutuksen määritelmä

Vuorovaikutus on tietoista tai tiedostamatonta vaikuttamista toiseen ihmiseen ja ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä (mm. Kauppila 2006, 19; Laine, Ruishalme, Salervo, Sivén & Välimäki 2004, 259). Spitzberg & Chupach (2002, 589–591) ovat tutkimuksissaan löytäneet erilaisia vuorovaikutustaitoja yli 100 erilaista. Vuorovaikutustaidot voivat olla synnynnäisiä tai erikseen opittavia taitoja. Lisäksi vuorovaikutustaidot voidaan jakaa erilaisiin sanallisen ja sanattoman viestinnän taitoihin. (Valo 1995, 71–74; Spitzberg & Cupach 2011, 481–526.) Tapoja luokitella vuorovaikutustaitoja on useita erilaisia riippuen kontekstista, jossa niitä käytetään (Spitzberg & Cupach 2002, 586–588).

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutustaitoja käsitellään kasvatustieteellisessä kontekstissa, jossa vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan muun muassa kuuntelun taitoja, selkeää itseilmaisua ja ongelmanratkaisutaitoja (Kauppila 2006, 22–24). Kauppila (2006, 22–24) määrittelee keskeisimmiksi vuorovaikutustaidoiksi keskustelutaidot, neuvottelutaidot, esiintymistaidon, yhteistyö- ja yhteistoimintataidot, viestintätaidot, ryhmä- ja tiimityötaidot sekä empatiataidon.

Puhuminen ja kuunteleminen ovat vuorovaikutuksen perusmuotoja (Kauppila 2006, 179). Vuorovaikutus voi ilmetä puhumisen ja kuuntelemisen lisäksi koskettamisena, ilmeinä, eleinä ja kehon erilaisina liikkeinä. Jopa hiljaa oleminen voi vaikuttaa toiseen ihmiseen eli näin ollen olla myös vuorovaikutusta (Kauppila 2006, 179; Laine ym. 2004, 259). Vuorovaikutus on siis joko sanallista tai sanatonta viestintää. Laineen ym. (2004, 259) mukaan vuorovaikutuksesta jopa 55 prosenttia onkin sanatonta viestintää, joten ilmeillä ja eleillä on suuri rooli osana vuorovaikutusta.

Vuorovaikutus tapahtuu kahden ihmisen tai ihmisen ja ryhmän välillä (Laine ym. 2004, 259). Toimivassa vuorovaikutustilanteessa tavoitellaan osapuolten välistä kuulluksi tuleamista, ymmärrystä ja tasa-arvoa (Takala, Kontu, Pirtti-

maa, Hausstätter & Kjälman 2016, 112). Kun kaikki osapuolet uskaltavat ilmaista itseään, vuorovaikutus on rehellistä, avointa ja aktiivista, ja osapuolten välillä vallitsee keskinäinen luottamus ja hyväksyntä (Kauppila 2006, 70–72.; Laine ym. 2004, 263).

Vuorovaikutustaidot vaikuttavat tutkitusti oppilaan koulumenestykseen: hyvät vuorovaikutustaidot omaavat lapset menestyvät muita paremmin kouluaineissa (Talvio & Klemola 2017). Vuorovaikutusta harjoitellaan koulussa, ja harjoittelun tavoitteena on auttaa lasta pärjäämään sosiaalisissa tilanteissa. Kun lapsi kokee tulevansa ymmärretyksi, vuorovaikutustilanteista tulee miellyttäviä. Ensimmäisten kouluvuosien aikana lapsi omaksuu harjoiteltavia sosiaalisia taitoja tehokkaasti (Webster-Stratton & Reid 2004, 99), ja varsinkin nuoremmat oppilaat tarvitsevat ohjausta oppiakseen tulkitsemaan toisten ihmisten vihjeitä todennukaisesti. Kun lapsi oppii havainnoimaan ympäristön tapahtumia, hänen on helpompi ymmärtää muiden ihmisten odotuksia ja muuttaa omaa käytöstään niiden mukaan. Lapsi tarvitsee aikuisen tukea myös itseilmaisun kehittämiseen; tuen avulla hän oppii, mitä puheella, ilmeillä ja eleillä voi toisille ihmisille viestittää. Onnistuneet vuorovaikutuskokemukset johtavat siihen, että lapsesta tulee aloitteellinen ja aktiivinen vuorovaikuttaja (Launonen 2007, 7). Ihmiselle luonnollisen sosiaalisen kanssakäymisen tarpeen täyttymiseksi onkin tärkeää, että lapsi oppii nauttimaan tunteiden osoittamisesta ja niiden vastaanottamisesta (Keltikangas-Järvinen 2010, 174–175).

## **2.2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus**

Vuorovaikutus on osana kaikkea, mitä luokassa tapahtuu; se on keskeisessä roolissa niin opettamisessa, oppimisessa kuin ryhmänhallinnassakin (Walsh 2011, 3). Ackersin ja Hardmanin (2001, 246) mukaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatu on yksi tärkeimmistä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. On yleistä, että opettajalla on luokassa normaalitilanteessa yli 20 oppilasta, joten koulupäivän aikana opettajalla on vain vähän aikaa kahdenkeskeiseen vuorovai-



kutukseen oppilaan kanssa. Onkin siis tärkeää, että opettaja mahdollistaa kahdenkeskeisiä hetkiä jokaisen oppilaan kanssa ja kiinnittää erityistä huomiota lyhyidenkin vuorovaikutustilanteiden laatuun. Henkilökohtaisen oppimisen ohjaamisen lisäksi opettajilla voi olla erilaisia tapoja luoda näitä tärkeitä kahdenkeskeisiä vuorovaikutustilanteita oppilaiden kanssa (Walsh 2011, 21). Esimerkiksi joidenkin opettajien käyttämä kättely päivän aloituksen tai lopetuksen yhteydessä ei vaadi paljoa aikaa, mutta tarjoaa mahdollisuuden lapsen yksilölliseen huomioimiseen.

Positiivisten vuorovaikutustilanteiden luominen oppilaiden kanssa ei ole opettajalle aina helppoa. Luokkahuoneessa tapahtuvat vuorovaikutustilanteet ovat monimutkaisia, koska ne ovat nopeatempoisia ja niissä on osallisena monta ihmistä. Muun muassa kiireen vuoksi vuorovaikutustilanteet voivat keskittyä lähinnä negatiivisen palautteeseen ja virheistä huomauttamiseen. (Walsh 2011, 2, 33–34.)

Gordon ja Savolainen (2006, 52) ovat esitelleen erilaisia vuorovaikutuksen kompastuskiviä, joihin opettaja on vaarassa sortua. Heidän mukaansa vuorovaikutustilanteet epäonnistuvat, jos oppilas kokee opettajan alistavaksi, vähätteleväksi, kaikkitietäväksi, tuomitsevaksi ja epäkunnioittavaksi. Lisäksi oppilaat voivat tuntea alemmuudentunnetta, jos opettaja yksin hallitsee kaikkia luokan vuorovaikutustilanteita. (Gordon & Savolainen 2006, 52.) Oppilaita osallistava opetus on tärkeää, sillä osallisuuden kokemusten kautta oppilaat rakentavat identiteettiään kommunikoijina ja oppijoina (Rasku-Puttonen 2006, 121).

Hyvän vuorovaikutussuhteen luominen oppilaisiin voi olla opettajalle haastavaa, mutta opetuksen onnistumisen kannalta se on lähes välttämätöntä. Opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta puhutaankin kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa paljon, mutta tälle vuorovaikutussuhteelle ei kuitenkaan ole tehty tarkempaa käsitteellistä määritelmää. Sillä voidaan tarkoittaa kahdenkeskeistä kasvokkaista vuorovaikutusta, mutta myös muuta toisiinsa vaikuttamista tekojen tai toimintojen kautta. (Gerlander & Kostiainen 2005, 70–71.) Hänikäinen ja Rasku-Puttonen (2006, 11) korostavat, että oppimista voi tapahtua vain vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. He nostavat esille myös

Vygotskin näkemyksen, jonka mukaan yhteinen toiminta on perusta kaikelle oppimiselle.

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde vaikuttaa siihen, millaisen käsityksen lapsi muodostaa oppimista ja koulunkäyntiä kohtaan (Fan 2012, 489). On siis selvää, että erityisesti opettajien oppilaisiin luomalla vuorovaikutussuhteella on iso merkitys lapselle. Tukeakseen positiivisen vuorovaikutussuhteen syntymistä opettajan on suhtauduttava lapsiin ystävällisesti ja oltava herkkä huomioimaan lasten yksilölliset tarpeet (Fan 2012, 487).

Opettajan ja oppilaan suhde ei ole tasa-arvoinen, koska opettajalla on auktoriteettiasema suhteessa oppilaaseen. Opettaja on se, joka ohjaa kaikkea luokassa tapahtuvaa toimintaa. Opettaja jakaa puheenvuoroja ja ohjaa keskusteluita sekä halutessaan keskeyttää ja ottaa puheenvuoron itselleen. Opettajalla on siis valta ohjata ja hallita luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta. On tyypillistä, että opettaja osallistaa oppilaita keskusteluun vain esittämällä heille kysymyksiä, jolloin oppilaiden tehtäväksi jää pelkkä opettajan kysymyksiin, vihjeisiin tai käskyihin vastaaminen. (Kumpulainen & Wrey 2002, 9; Walsh 2011, 4–5.) Myös Galtonin (1999, 31, 33.) tutkimuksessa huomattiin, että vuorovaikutus luokassa perustuu hyvin paljon opettajan johtamaan puheeseen minkä seurauksena oppilaat jäävät kuuntelijoiden rooliin. Galtonin (1999) mukaan tämä johtuu siitä, että opettajien esittämät kysymykset ovat pääasiassa suljettuja kysymyksiä. Suljetun kysymyksen esittäessään opettaja odottaa yhtä oikeaa vastausta, jolloin oppilaalla ei ole mahdollisuutta avata vastauksen takana olevia näkemyksiään.

Auktoriteettiasemansa vuoksi opettajan on luotava vuorovaikutustilanteita, joissa oppilaat ovat aktiivisesti osallisina. Kuuntelemalla ja osoittamalla kiinnostusta lasten ajatuksia kohtaan opettaja edistää avoimen keskusteluympäristön syntymistä luokassa. (Rasku-Puttonen 2006, 120–121, 123.) Antamalla tilaa ja tarvittavaa tukea opettaja rohkaisee oppilaita rohkeaan itseilmaisuun, jonka seurauksena vuorovaikutuksesta tulee sujuvaa (Laine ym. 2004, 259–261). Aktiivinen kuuntelu on tärkeä osa onnistunutta vuorovaikutusta. Etenkin pienten oppilaiden kanssa on tärkeää, että opettaja osoittaa selkeästi olevansa kiinnostunut

oppilaan ajatuksista. Opettaja voi esittää tarkentavia kysymyksiä, auttaa näkemään asioita uudesta näkökulmasta ja pyytää oppilasta selventämään omia ajatuksiaan. Näin opettaja antaa todisteen siitä, että on ymmärtänyt, mitä oppilas tarkoittaa ja ajattelee. (Gordon & Savolainen 2006, 98; Laine ym. 2004, 259–261.)

## 3 PALAUTE

### 3.1 Palaute oppimisen näkökulmasta

Jokaisella ihmisellä on kokemuksia palautteen annosta ja saamisesta, koska palautetta esiintyy elämän jokaisella eri osa-alueella (Mosston & Assworth 2008, 27). Palautteen (engl. feedback) käsitteelle ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää, ja tämän takia sitä tulisikin lähestyä laaja-alaisesta näkökulmasta (Ranne 2006, 11). Mosstonin ja Assworthin (2008, 27) mukaan palautteen tarkoituksena on yleensä kertoa ihmisille heidän suoriutumisestaan, mutta näin yksinkertaistettu määritelmä jättää huomioimatta palautteen voimakkaan vaikutuksen palautteen vastaanottajan käsityksiin ja suoritukseen. Hattie ja Timperley (2007, 81-82) määrittelevät palautteen olevan sen antajan tarjoama informaatio suorituskyvystä tai ymmärryksestä eli palautteen voidaan käsittää olevan seuraus toiminnasta.

Tässä tutkielmassa palaute-käsitettä tarkastellaan kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Kun palaute-käsitettä tarkastellaan koulukontekstissa, sillä tarkoitetaan yleensä opettajan oppilaalle antamaa palautetta, joka on opettajan tekemä arvio oppilaan suorituksesta. Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa palautetta määritellään eri tavoin, ja esimerkiksi Winnen ja Butlerin (1994) mukaan palaute on tietoa, "jonka avulla oppija voi vahvistaa, lisätä, korvata, virittää tai rakentaa uudelleen muistissa olevia tietoja" (Hattie & Timperley 2007, 82). Palautetta pidetään erottamattomana osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, ja siksi se on vahvasti liitoksissa oppimisprosessiin (mm. Atjonen 2007, 88-89; Henninger 2002, 84; Mosston & Ashworth 2008, 27).

Palaute on osa koulussa suoritettavaa arviointia. Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) uudisti koulussa tehtävää arviointia ja korosti formatiivista arviointia. Formattiivinen arviointi tarkoittaa jatkuvaa opetuksen ja oppimisen aikana tapahtuvaa arviointia (Heritage 2010, 2). Sen tarkoituksena on tukea oppilasta löytämään omat heikkoutensa ja vahvuutensa. Hyväksytyään ja tunnistaessaan heikkoutensa oppilas motivoituu

työskentelemään vahvuuksiaan käyttäen. (Leppilampi 1998, 18.) Formatiivisessa arvioinnissa oppilaita autetaan ohjaamaan omaa työskentelyään ja kehittämään itsearviointitaitojaan (Andrade 2010, 92). On tärkeää, että oppilas oppii arvioimaan itseään, jotta riippuvuus ulkoisesta palautteesta vähenee (Leppilampi 1998, 18). Formatiivinen arviointi siis lisää oppilaan autonomiaa ja näin ollen myös kasvattaa oppilaan vastuuta omasta oppimisestaan.

Opettajan antaman palautteen pääasiallisena tarkoituksena on ohjata ja vahvistaa oppilaan toimintaa, ymmärtämistä ja käyttäytymistä (Eraut 2006, 111; Mosston & Ashworth 2008, 27). Palaute antaa oppilaalle tietoa ja arvioita suoriutumisesta, joten palautteen avulla oppilaan tulisi ymmärtää erotus nykyisen ja tavoitellun suorituksen välillä. (Atjonen 2007, 89–91; Mosston & Ashworth 2008, 27.)

## **3.2 Palautteen muodot**

### **3.2.1 Käsitteiden määrittelyä**

Palautteen muodoista on tehty useita erilaisia luokitteluja, mutta yleinen tapa on jakaa palaute positiiviseen ja negatiiviseen palautteeseen. Positiiviselle ja negatiiviselle palautteelle ei ole olemassa yhtä tarkkaa määritelmää, mutta esimerkiksi Leppilammen ja Piekkarin (1998, 18) mukaan positiivisen palautteen tarkoituksena on vahvistaa toivottua toimintaa, kun taas negatiivisen palautteen tarkoituksena on viestittää, että toiminta on ei-toivottua. Myös epäonnistumisesta annettava palaute voidaan määritellä positiiviseksi, jos se mahdollistaa kehittymisen Aarnikoivu (2008, 151).

Suhtautuminen palautteeseen muuttuu koko ajan, ja tästä kertoo myös palautetermien jatkuva muuttuminen. Positiivisen palautteen rinnalla käytetään tyypillisesti termejä myönteinen palaute ja kannustava palaute. Negatiivista palautetta voidaan kutsua myös kriittiseksi, korjaavaksi, kehittäväksi, rakentavaksi ja arvioivaksi palautteeksi. (Ranne 2006, 10.) Koska palautteen vastaanottaja on se, joka lopulta määrittelee palautteen merkityksen, ei palautteen jakaminen joko positiiviseksi tai negatiiviseksi ole aina yksinkertaista (Valo 1995, 104).

Positiivisen palautteen rinnalla voidaan puhua myös kehuva palautteesta. Kuitenkin muun muassa Brophy (1981) ja Henderlong ja Lepper (2002, 2) ovat sitä mieltä, että ne eivät ole täysin sama asia. Heidän mukaansa positiivinen palaute on neutraalimpaa kuin kehuva palaute. Positiivinen palaute voi olla oppilaan toimintaa vahvistavaa, mutta kehuva palaute on positiivista palautetta voimakkaampi vastine opettajan mielestä toivottuun toimintaan. Esimerkiksi opettajan kommentti "Oikein" määritellään positiiviseksi palautteeksi, kun taas kehuva palaute on yksityiskohtaisempi vastine oppilaan toimintaan kuin esimerkiksi "Hyvin tehty". (Blöte 1995; Brophy 1981). Kannustava palaute, esimerkiksi "sinä pystyt siihen!" ei myöskään ole sama asia kuin kehuva palaute, sillä se keskittyy lähinnä tulevaisuuteen ja sitä käytetään vastineena myös negatiiviseen toimintaan (Henderlong & Lepper 2002, 2). Kehuvalla palautteella opettaja voi osoittaa olevansa innostunut, ilahtunut ja positiivisesti vaikuttunut oppilaan onnistuneesta toiminnasta (Blöte 1995; Brophy 1981). Henderlongin ja Lepperin (2002) mukaan opettaja voi käyttää kehuva palautetta toiminnan vahvistamiseen ja hyväksynnän osoittamiseen.

Ihmisten välinen vuorovaikutus on joko sanallista tai sanatonta. Näin ollen myös palautteenanto voidaan jakaa sanalliseen, eli puhuttuun tai kirjoitettuun palautteeseen sekä sanattomaan palautteeseen. (Ranne 2006, 11–12). Ahonen ja Lohtaja-Ahonen (2011, 159) määrittelevät sanattoman palautteen nonverbaaliksi viestinnäksi, joka koostuu muun muassa ihmisen olemuksesta ja ryhdikkyydestä, katsekontaktista, ilmeistä, eleistä ja liikkeistä sekä äänestä. Sanatonta palautetta voi antaa sekä tiedostaen että tiedostamatta. Palautteenantaja ei välttämättä aina tiedosta omaa sanatonta viestintäänsä – ihminen voi tiedostamattaan esimerkiksi kurtistaa kulmiaan ja sillä tavalla antaa tiedostamatonta sanatonta palautetta. Sanallinen ja sanaton palaute voivat olla myös ristiriidassa keskenään. Tällaisissa tilanteissa sanaton palaute usein voittaa; ihminen siis uskoo sanatonta viestintä paremmin kuin sanallista. Jos opettaa esimerkiksi kehuu oppilasta ärtynyt ilme kasvoillaan, voi oppilaille jäädä tunne, että opettaja antoi hänelle negatiivista palautta. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen, 2011, 159; Ranne 2006, 15.)

Opettajan antama palaute voidaan jakaa kahteen eri palautetyyppiin, joita ovat kykyihin kohdistuva palaute (ability feedback) sekä oppimiseen ja työskentelyyn kohdistuva palaute (effort feedback). Kykyihin kohdistuva palaute tarkoittaa oppilaan pysyvinä pidettäviin ominaisuuksiin kohdistuvaa palautetta (esimerkiksi "olet älykäs"). Oppimiseen ja työskentelyyn kohdistuva palaute kohdistuu oppimisprosessiin (esimerkiksi "työskentelet ahkerasti"). Kahden palautetyypin lisäksi yhtenä palautetyyppinä voidaan nähdä myös yleinen, mihinkään kohdistumaton palaute (non-targeted feedback): "Hyvä, hienoa!". (Burnet 2002; Burnet & Mandell 2010.)

### 3.2.2 Toimivan palautteen ominaispiirteitä

Toimivalle, hyvälle palautteelle ei ole olemassa yksiselitteisiä kriteerejä. Tehokkaan palautteen voi antaa monella tapaa ja siihen vaikuttaa myös palautteenantajan persoonallisuus. On kuitenkin olemassa tiettyjä hyväksi havaittuja periaatteita ja toimintatapoja antaa toimivaa palautetta. (Ranne 2006, 35–36.) Yleisesti voidaan ajatella, että onnistuneen palautteen antamisen ja vastaanottamisen taustalla on oppilaan ja opettajan välinen luottamus ja hyvä vuorovaikutussuhde. (ks. Berlin 2008, 194; Kupias, Peltola & Saloranta 2011, 121.)

Toimiva palaute on yksityiskohtaista, selkeästi ilmaistua ja kehittävää ja se kohdentuu oppimisen kannalta olennaisiin asioihin (Atjonen 2007, 91; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009, 125). Toimivassa palautteenannossa opettaja osaa huomioida lapsen yksilöllisen kehitystason ja tavoitteet. Kun palaute on selkeää, kuvailtavaa ja yksityiskohtaista, pienenkin lapsen on helppo ymmärtää palautteen sisältö ja sen asiayhteys. (Aho 1996, 51–53; Atjonen 2007, 91.) Lapsen korvaan on suuri ero siinä, antaako opettaja esimerkiksi matematiikan tunnilla palautteen "hyvä" vai "hienosti jaksoit laskea vaikean tehtävän loppuun". Neutraali palaute "hyvä" ei sisällä informaatiota siitä, mitä asiaa opettaja lapsen toiminnassa kommentoi.

On todettu, että koulussa palautetta tulisi antaa oppilaille paljon ja jatkuvasti. Palautteen vastaanottamista täytyy kuitenkin harjoitella, koska jatkuvan arvioinnin kohteena oleminen voi hämmentää siihen tottumattomia lapsia. (Aho

1996, 52; Burns 1982, 226.) Esimerkiksi jos oppilaan omat uskomukset itsestään ovat ristiriidassa opettajan antaman palautteen kanssa, oppilas voi kieltäytyä vastaanottamasta palautetta. Etenkään negatiivisen palautteen vastaanottaminen ei aina ole helppoa. Negatiivinen palaute tulisi aina antaa kahden kesken oppilaan kanssa. Palautetta annettaessa on tärkeää, että opettaja perustelee palautteen tarkoituksen. Lisäksi negatiivisen palautteenannon yhteydessä oppilaan tulisi saada myös positiivista palautetta, jotta palautteen kriittisyys ei korostuisi liikaa (Leppilampi & Piekkari 1998 19; Ranne 2006, 29–30, 70–71, 78).

Palautteen toimivuuden kannalta on myös oleellista, että se annetaan oikeaan aikaan. Atjosen (2007, 90) mukaan palaute työskentelystä tulee antaa ennen uuteen tehtävään siirtymistä, muutoin palaute saattaa jäädä huomiotta. Etenkin alakouluikäisille lapsille palaute tulisi antaa suorituksen aikana tai välittömästi sen jälkeen, jotta lapsi kykenee ymmärtämään ja muistamaan tilanteen, josta sai palautetta (Aho 1996, 52; Kaukiainen, Aalto, Lappalainen & Lindberg 1995, 10–11). Kaukiainen ym. (1995 10–11) kirjoittavat, että kaikkein tehokkainta palaute on silloin, kun se annetaan jo oppimisprosessin aikana.

Opettajan on annettava palautetta tasapuolisesti kaikille oppilaille, sillä epätasa-arvoinen palautteenanto heikentää palautteen uskottavuutta. Valitettavasti yleistä, että usein opettajan huomio kiinnittyy luokassa ilmenevään häiriökäyttäytymiseen, jolloin hiljaiset ja ujut oppilaat saattavat jäädä taka-alalle. Asiallinen käyttäytyminen ja ahkeruus voivat siis herkästi jäädä ilman huomiota ja palautetta. (Aho 1996, 53.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että toimiva palaute on rehellistä, ansaittua ja seurausta oikeista asioista (Aho 1996, 51–53; Leppilampi & Piekkari 1998, 18; Ranne 2006, 72; Sinkkonen 2008, 171, 181). Oppilas ei voi oppia palautteesta, mikäli opettaja ei korjaa väärää toimintaa tai suoritusta. Oppilasta arvioidessaan opettajan on huomioitava hyvä yrittäminenkin, mutta palautteen on aina oltava todenmukaista, jotta se ei menetä merkitystään (Atjonen 2007, 88–91.) On kuitenkin muistettava, että palautteesta oppimiseen vaikuttaa myös ihminen itse, joten taitavastikaan annettu palaute ei ole tae siitä, että vastaanottaja hyväksyy sen. (Ranne 2006, 29–30.)



### 3.2.3 Kehuvan palautteen vaikutukset

Tutkimukset ovat osoittaneet, että sanallinen vakuuttaminen voi vahvistaa ihmisen uskoa omaan kykyihinsä. On siis mahdollista, että kehuminen vaikuttaa positiivisesti ihmisen minäpystyvyyden tunteeseen. (Henderlong & Lepper 2002, 775–776.) Hattie ja Timperley (2007, 97) esittävät, että etenkin kehuminen, joka kohdistuu ponnisteluihin, itsesääntelyyn tai tehtäväprosesseihin, voi lisätä oppilaan kokemusta omasta minäpystyvyydestä. Kehujen tiheys ja kehuva palaute onnistumisen jälkeen yleensä korreloi positiivisesti alakouluikäisillä lapsilla heidän käsityksiinsä heidän omista kyvyistään. Kehuminen näyttää myös olevan yhteydessä lasten haluun sitoutua arvostettuihin tehtäviin. Kehut voivat vahvistaa oppilaan ylpeydetunnetta ja vahvistaa uskoa omaan suoriutumiseen jatkossakin. (Hattie ja Timperley 2007, 99; Henderlong & Lepper 2002, 775–776.)

Henderlong ja Lepper (2002) ehdottavat, että kehuminen voi vaikuttaa positiivisesti ihmisen motivaatioon muun muassa siksi, että kehut lisäävät toivottua käytöstä, koska kehusta syntynyt positiivinen kokemus liitetään kehua aiheuttaneeseen käyttäytymiseen. (Henderlong & Lepper 2002, 775–776.) Tutkimusten mukaan kehuminen voi olla toimiva tapa erityisesti silloin, kun opettaja haluaa vaikuttaa luokkahuoneen käyttäytymisongelmiin ja kannustaa oppilaita oppimaan. On kuitenkin epäselvää, johtuvatko kehujen positiiviset vaikutukset käyttäytymiseen itse kehuista vai esimerkiksi opettajan antamasta huomiosta, joka seuraa toivottua käytöstä vai siitä, että opettaja jättää huomioimatta ei-toivotun käytöksen. (Henderlong & Lepper 2002, 775–776.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että positiivinen palaute on etenkin alakouluikäiselle lapselle tärkeää. On kuitenkin muistettava, että pelkkä yltiöpäinen kehuminen ei tee lapsen itsetunnosta vahvaa (Aho 1996, 53; Sinkkonen 2008, 171, 181). Vaikka kehumisen positiivisia vaikutuksia oppimiseen pidetään tyypillisesti itsestäänselvänä, ovat useat tutkimukset kuitenkin osoittaneet, että kehumisen vaikutukset voivat olla hyödyttömiä, jopa negatiivisia (ks. mm. Henderlong & Lepper 2002; Hattie & Timperley, 2007).

Kehuja koskevissa tutkimuksissa on huomattu, että kehuva palaute ei useinkaan vastaa Hattien & Timperleyn (2007) esittelemiin toimivan palautteen

pääkysymyksiin. Tästä syystä kehuva palautteen vaikutus oppimiseen ei näytä olevan kovinkaan tehokasta. Kehuva palaute, joka keskittyy pelkästään tehtävän suorittamiseen, näyttää olevan tehotonta, sillä se ei sisällä riittävästi tietoa, joka mahdollistaisi kehittymiseen ja oppimisen palautteesta. (Hattien & Timperleyn 2007, 102.) Kehuvan palautteen mahdollisesta negatiivisesta vaikutuksesta lapsen sisäiseen motivaatioon on näyttöä. Kehuminen voi esimerkiksi aiheuttaa paineita suoriutumisesta, estää riskinottoa sekä vähentää oppilaan autonomian tunnetta. Tutkimukset ovat osoittaneet, että kun kehu annetaan poikkeuksellisen helpoista tehtävistä, se voi johtaa siihen, että oppilas arvioi omat kykynsä todellista heikommiksi. Aliarvioidulla osaamistasolla puolestaan saattaa olla haitallisia vaikutuksia myöhempään motivaatioon kehutun asian kohdalla. (Henderlong & Lepper 2002.)

Kehuvan palautteen vaikutukset oppimiseen ovat ristiriitaiset, mutta ristiriidat eivät kuitenkaan tarkoita sitä, että oppilaat eivät tarvitsisi tai haluaisi saada kehuva palautetta. Tehtyjen tutkimusten valossa vaikutukset riippuvat tilanteesta, jossa palautetta annetaan vastaanottajan ominaisuuksista, esimerkiksi iästä ja sukupuolesta. Kehut voivat olla hyödyllisiä ja motivoivia, kun palautteen antaa tuttu opettaja, mutta ne voivat osoittautua vähemmän hyödyllisiksi tai hämmentäviksi silloin, kun palautteenantaja onkin vieras ihminen. Vaikutuksiin vaikuttaa myös se, onko kehu annettu onnistuneen vai epäonnistuneen suorituksen jälkeen. Henderlongin ja Lepperin (2002) mukaan aikuiset luottavat kehujen voimaan sekä vaikuttaakseen lasten käyttäytymiseen että ilmaistakseen hyväksyntänsä. Siksi onkin tärkeää, että kehuva palautteen mahdolliset negatiivisetkin vaikutukset oppimiseen ymmärretään. (Henderlong & Lepper 2002.)

### **3.2.4 Palautteen merkitys alakouluikäiselle**

Lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa muodostaen jatkuvasti erilaisia sisäisiä prosesseja, rakenteita, malleja ja kykyjä. Koulu on monin tavoin merkityksellinen kehitysympäristö, joka vaikuttaa lapsen kehitykseen joko positiivisesti tai negatiivisesti. Sen lisäksi, että opettajan antama palaute ohjaa oppi-

laan toimintaa oppimisprosessin aikana, on sillä vaikutus myös lapsen itsetunnon ja minäkuvan kehitykseen sekä oppimismotivaatioon. Erityisesti tärkeiltä ihmisiltä saadulla palautteella on iso merkitys lapsen kehitykselle. (Aho 1996, 28; Keltikangas-Järvinen 2010, 179–181; Leppilampi 1998, 18; Manning 2007, 39).

Sinkkosen (2008, 180–181) mukaan lapsen itsetunnon rakentumisen kannalta on tärkeää, että aikuinen osoittaa lapselle kehityksen aikaisempiin suoriutuksiin verrattuna. Tutkimukset ovat osoittaneet, että palaute, joka kohdistuu lapsen työskentelyyn ja ponnistuksiin, tukee itsetunnon kehittymistä. Palautteen ei siis tule kohdistua ainoastaan esimerkiksi oppimistehtävässä suoriutumiseen, sillä jo hyvästä yrittämisestä on annettava positiivista palautetta. (Aho 1996, 53–54; Leppilampi & Piekkari 1998, 19.) On tärkeää, että palautetta antaessaan opettaja osaa erottaa lapsen persoonallisuuden ja toiminnan. Useat eri tutkijat ovatkin yhtä mieltä siitä, että palaute ei saa koskaan kohdistua persoonallisuuteen, vaan sen pitää olla seurausta toiminnasta (Aho 1996, 53; Kupias ym. 2011, 21; Leppilampi & Piekkari 1998, 19).

Etenkin ensimmäiset kouluvuodet ovat merkittäviä, sillä uudessa ympäristössä saatu palaute vaikuttaa siihen, miten lapsi suhtautuu oppimiseen ja koulunkäyntiin (ks. Eraut 2006, 118). Jotta lapselle muodostuisi mahdollisimman positiivinen kuva koulusta ja itsestä oppijana, opettajan antaman palautteen tulisi mahdollisimman usein olla positiivista ja rohkaisevaa ja sitä tulisikin antaa lapselle aina kun se on mahdollista (Burns 1982, 166). On tärkeää, että opettaja kannustaa oppilasta korostamalla hänen osaamistaan ja onnistumisiaan. Suhtautumalla lapseen ystävällisesti ja positiivisesti opettaja tukee oppilaan motivaatiota oppimista kohtaan (Fan 2012, 487). Kun oppilas on motivoitunut ja tunnistaa omat vahvuutensa, hän on todennäköisesti myös halukas suorittamaan entistä haastavampia tehtäviä.

Jatkuva virheistä huomauttaminen voi turhauttaa oppilasta. Olisikin tärkeää, että oppilas saisi mahdollisimman positiivista palautetta, jotta opiskelumotivaatio säilyisi hyvänä. Antamalla positiivista palautetta ja korostamalla lapsen hyviä puolia opettaja tarjoaa lapselle myös tärkeitä onnistumisen kokemuksia, jotka puolestaan voivat parantaa oppilaan itseluottamusta (Burnett & Mandel

2010, 146.) Niidenkin oppilaiden kohdalla, joiden osaaminen on heikkoa, tulisi opettajan etsiä tilanteita, joissa on mahdollisuus antaa lapselle positiivista palautetta osaamisesta ja edistymisestä (Keltikangas-Järvinen 2010, 206). Opettajan tehtävä on muokata oppimistilanteita ja ympäristöä niin, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus menestyä (Burns 1982, 166).

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää opettajien sekä kuudesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia opettajan antamasta palautteesta. Tutkimuksemme jakautuu kahteen osaan, joista ensimmäinen käsittelee opettajien näkökulman tutkimiseen. Tavoitteemme on selvittää, millaista palautetta opettajat antavat oppilailleen ja mikä merkitys palautteella on opettajien mukaan oppilaille. Lisäksi haluamme selvittää, millaisissa tilanteissa opettajat antavat oppilaille palautetta. Tutkimuksemme toinen osa pyrkii selvittämään, millaista palautetta oppilaat kokevat saavansa opettajilta, millaisissa tilanteissa he saavat palautetta, miltä palaute oppilaiden mielestä tuntuu ja minkälaisiin asioihin palautteella on oppilaiden mielestä vaikutusta.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia opettajilla on palautteenannosta?

Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia kuudesluokkalaisilla on opettajan antamasta palautteesta?

### 4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksemme kohteena ovat opettajien sekä kuudesluokkalaisten näkemykset ja kokemukset palautteenannosta. Tutkimuksemme on lähestymistavaltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisella tutkimuksella tavoitellaan ymmärrystä jostain tietystä ilmiöstä, tapahtumasta tai toiminnasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86.) Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tavoitteena pyrkiä yleistyksiin tai tilastollisesti osoittaa jonkin asian paikkansapitävyyttä, vaan tavoitteena on muun muassa kuvata tutkittavaa ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle (Alasuutari 2012; Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86).

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkittavien määrä on suhteellisen pieni ja että tutkittavat on valittu harkiten. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86.) Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 59) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on saada syvällistä ymmärrystä tutkittavasta kohteesta ja tämän takia jo muutaman henkilön haastattelu voi tuottaa tarpeeksi tietoa tutkimuksen kannalta. Koska laadullisessa tutkimuksessa on tarkoituksena tarkastella tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman syvällisesti tutkittavien ihmisten näkökulmasta, on tutkimusaiheita koskeva rajaaminen välttämätöntä. (Kiviniemi 2018, 73) Kiviniemen (2018, 73–76) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että sen eri osa-alueet, kuten teoreettinen viitekehys sekä aineistonkeruu ja -analysointi, muovautuvat ja rakentuvat vähitellen tutkimusprosessin aikana.

Tutkimme opettajien ja oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä palautteenannosta, joten on luontevaa, että tutkimuksemme pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan. Laine (2018, 29) kirjoittaa, että sekä fenomenologisessa että hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä keskeisiä käsitteitä tutkimuksen teon kannalta ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Fenomenologinen tutkimusmetodi perustuu ajatukselle, jonka mukaan kokemus on ihmisen kokema suhde omaan todellisuuteensa. Yksilön kokemus rakentuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Laineen mukaan kokemukset rakentuvat merkitysten kautta. Nämä merkitykset syntyvät yhteisöissä, joissa ihminen kasvaa ja joihin hänet kasvatetaan. (Laine 2018, 29–30.) Aarnoksen (2018, 182) mukaan fenomenologinen lähestymistapa sopii hyvin lasten kokemusten tutkimiseen, sillä se korostaa lasten kykyä jäsentää maailmaansa omassa elämysmaailmassaan.

Fenomenologiaan liittyvä hermeneuttinen ulottuvuus viittaa teoriaan ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Tutkimuksen hermeneuttinen ulottuvuus syntyy tarpeesta tulkita haastateltujen henkilöiden kokemuksia. (Laine 2018, 33, Tuomi & Sarajärvi 2018, 39–42). Kukin haastateltava välittää omat kokemuksensa puheen, ilmeiden ja eleiden kautta, ja tämän jälkeen tutkijan tehtävänä on kysyä, ymmärtää ja tulkita yksilön ilmaisuja. Laineen (2018, 33–34) mukaan hermeneuttisen tulkinnan kohteena ovat ihmisten kielelliset ja muut keholliset ilmaisut,

mutta tässä tutkimuksessa keskitymme vain tutkittavien kielellisiin ilmaisuihin. Fenomenologisen ja hermeneuttisen tutkimuksen kaksitasoinen rakenne muodostuu niin, että sen ensimmäinen taso koostuu tutkittavan itsensä ilmaisemista kokemuksista. Toinen taso syntyy varsinaisen tutkimuksen kautta, jonka kohteena on perustaso. Tutkija siis tematisoi ja käsitteellistää ensimmäisen tason merkityksiä. Vaikka merkitysten ymmärtämisen lähtökohtana on, että tutkittava ilmiö on haastateltavalle ja tutkijalle jollain tapaa yhteisesti tuttu, on tutkijan kuitenkin tärkeää muistaa, että yhteinen, siis yhteisöllinen perinne myös altistaa vääristyneille tulkinoille.

Laine (2018) huomauttaa, että fenomenologisesta ja hermeneuttisesta metodista ei voi esittää täysin tarkkaa kuvausta, sillä jokaisessa tutkimuksessa on valittava sille parhaiten sopivat toimintatavat. Tilannekohtainen harkinta mahdollistaa sen, että yksilön kokemukset ja ilmaisut säilyvät mahdollisimman aitoina. Tässä tutkimuksessa on nähtävillä fenomenologis-hermeneuttisia piirteitä, koska tutkimuskohteenamme on kokemukset ja näkemykset. Emme kuitenkaan nimeä tutkimustamme suoraan fenomenologis-hermeneuttiseksi tutkimukseksi, koska esimerkiksi tutkimuksemme haastattelut toteutettiin avoimen haastattelun sijaan teemahaastattelua käyttäen ja aineiston analyysi poikkeaa Laineen (2018, 43–51) esittämästä fenomenologisesta aineiston analyysimenetelmästä.

Fenomenologian ja hermeneutiikan lisäksi tutkimuksessa on myös piirteitä fenomenografiasta, koska tutkimuskohteena on opettajien ja oppilaiden kokemusten lisäksi myös heidän näkemyksensä palautteenannosta. Näkemykset voidaan nähdä osittain myös käsityksinä, jotka ovat fenomenografisen tutkimuksen keskiössä (Huusko & Paloniemi 2006, 162; Niikko 2003, 9–10). Käsitykset ovat kuitenkin kokemuksia laajempi termi. Huuskon ja paloniemen (2006, 164) ja Niikon (2003, 25) mukaan käsitykset muodostuvat kokemusten ja ajattelun kautta.

### 4.3 Tutkimukseen osallistujat

*Tutkimuksen ensimmäinen osa.* Tutkimuksen ensimmäisen osan aineisto kerättiin keväällä 2017. Rajasimme tutkimuksemme otantajoukon laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti pieneksi. Tavoitteenamme oli analysoida otantajoukkoa perusteellisesti, jotta saisimme mahdollisimman laajan aineiston. Tutkimuksemme ensimmäiseen osaan osallistui neljä luokanopettajaa. Osallistuneista opettajista kaksi toimi tutkimuksen tekoheikellä ensimmäisen luokan opettajina, yksi esiopettajana ja yksi valmistavan luokan opettajana. Kyseinen valmistavan luokan opettaja on kuitenkin toiminut uransa aikana pääasiassa alkuopettajana.

Koska laadullisessa tutkimuksessa on hyötyä siitä, että haastateltavat henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon (Eskola & Suoranta 1998, Tuomi & Sarajärvi 2018, 71, 85), käytimme aineiston otantamenetelmänä harkinnanvaraista otantaa. Valitsimme harkinnanvaraisesti haastatteluun osallistuneet opettajat sen perusteella, että heillä kaikilla on pitkä kokemus luokanopettajina toimimisesta ja näin ollen mahdollisimman paljon tietoa ja kokemusta tutkimastamme ilmiöstä.

Tutkittavat opettajat toimivat opettajina kolmessa eri kaupungissa eri puolilla Suomea, heistä kolme oli naisia ja yksi mies. Haastateltavien valintaan ei vaikuttanut heidän sukupuolensa, sillä näkemyksemme mukaan tutkittavien sukupuoli ei ole merkityksellinen tekijä tässä tutkimuksessa.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat on tulososiossa nimetty seuraavasti: luokanopettaja 1 (Lo1), luokanopettaja 2 (Lo2), esiopettaja ja valmistavan luokan opettaja.

*Tutkimuksen toinen osa.* Tutkimuksen toisen osan aineisto kerättiin viideltä kuudesluokkalaiselta oppilaalta vuoden 2019 aikana. Käytimme harkinnanvaraista otantaa myös tutkimuksen toisessa osassa. Valitsimme haastatteluun oppilaat sen perusteella, että he kaikki olivat kuudesluokkalaisia, joten heillä on ikänsä puolesta kaikista peruskoulun luokista pisin kokemus palautteenannosta koulussa. Kuudesluokkalaiset oppilaat ovat luultavasti ikänsä puolesta tarpeeksi



kypsyä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja analysoimaan kokemuksiaan opettajan antamasta palautteesta. Tätä nuoremmat oppilaat olisivat luultavasti olleet liian nuoria ymmärtämään palautteen käsitettä ja näin ollen vastaamaan sitä koskeviin kysymyksiin kattavasti. Tutkimuksen toisen osan harkinnanvarainen otanta näkyy myös siinä, että kaksi tutkittavista oppilaista oli meille entuudestaan tuttuja. Loppujen kolmen oppilaan harkinnanvaraisessa valinnassa hyödynsimme tutun luokanopettajan oppilaantuntemusta. Otimme yhteyttä opettajaan ja pyysimme häntä valikoimaan luokaltaan sellaisia oppilaita, joiden voisi olettaa kertovan tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon. Aarnoksen (2018, 175) mukaan tutkittavia valitessa olisikin kannattavaa hyödyntää opettajan oppilaantuntemusta, jotta tutkittaviksi valikoituisi rohkeita ja puheliaita lapsia, jotka vastaisivat haastattelukysymyksiin mahdollisimman kattavasti.

#### **4.4 Aineiston keruu**

Eskolan ja Suorannan (1998, 85) mukaan haastattelun tavoitteena on selvittää mitä jollakulla on mielessä. Valitsimme tutkimuksemme molempien osien aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun, koska meidän kiinnostuksen kohteinamme ovat tutkittavien kokemukset ja näkemykset tutkittavasta ilmiöstä, minkä vuoksi asiaa oli järkevintä kysyä heiltä itseltään (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 84). Haastattelu valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi myös siitä syystä, että haastattelun aikana tutkittavilta on esimerkiksi lomakekyselyä todennäköisempää saada runsaita, omin sanoin kerrottuja vastauksia (Eskola & Suoranta 1998, 86).

Etuna haastattelun käytössä aineistonkeruumenetelmänä voidaan pitää myös sen joustavuutta. Haastattelun aikana tutkijoilla on mahdollisuus toistaa kysymys ja tarvittaessa selventää sitä tutkittaville. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 72–74.) Se, voiko teemahaastattelussa esittää kysymyksiä halutussa järjestyksessä ja eri sanamuodoin, on makuasia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 75). Tutkimuksemme

kannalta oli kuitenkin tärkeää voida esittää kysymykset sellaisessa järjestyksessä ja muodossa, että ne sopivat loogisesti opettajien ja oppilaiden vastauksiin. Toitimme kaikki haastattelut yksilöhaastatteluina, sillä halusimme tutkimustilanteen oleva sellainen, joka tarjoaa tutkittaville turvallisen tuntuksen tilanteen. Näin saimme sekä opettajilta että oppilailta luotettavampaa tietoa verrattuna tilanteeseen, jossa vastaukset olisi annettu ryhmässä.

*Tutkimuksen ensimmäinen osa.* Haastatteluiden suunnittelussa ja toteutuksessa tulee ottaa huomioon erilaisia käytännön järjestelyitä. Haastateltavan tulisi saada itse ehdottaa paikkaa, jossa haastattelu toteutetaan. (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 73–74). Jokainen tutkimukseemme osallistunut opettaja saikin itse valita haastattelupaikan. Kolmen opettajan haastattelu toteutettiin heidän työpaikoiltaan ja kahden opettajan haastattelu heidän kodeissaan. Haastattelutilanteessa ei ollut tutkittavan ja tutkijoiden lisäksi muita paikalla. Näin voitiin varmistaa, että haastateltavat tunsivat olonsa haastatteluiden aikana turvalliseksi ja että tila, jossa haastattelut pidettiin, oli mahdollisimman rauhallinen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 74.)

Kerroimme tutkimusaiheen tutkittaville jo etukäteen, mikä onkin Tuomen ja Sarajärven (2018, 73) mukaan eettisesti perusteltua. Jokaisen haastattelun aluksi kertasimme vielä tutkimuksemme tarkoituksen ja varmistimme tutkittavien halukkuuden osallistua tutkimukseen. Ennen haastattelun alkua kerroimme, että haastattelu nauhoitetaan ja myöhemmin litteroidaan, jonka jälkeen nauhoitus tuhoetaan. Haastatteluiden tallentaminen on tyypillistä, koska näin keskustelu pysyy sujuvana ja luontevana, eikä se sisällä turhia katkoja. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 92). Lisäksi kerroimme tutkittaville, että aineisto käsitellään luotamuksellisesti ja kaikki haastateltavien vastaukset esiintyvät tutkimuksessa nimettömänä. Jokainen tutkittava antoi luvan haastattelun tallentamiseen ja vastausten käyttämiseen tutkimuksessa. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 10 ja 19 minuutin välillä. Haastatteluiden aikana pyrimme osoittamaan aktiivista kuuntelua ja läsnäoloa nyökkäyksin ja pienillä äänneillä, mikä onkin Eskolan, Lätin & Vastamäen (2018, 28) mukaan tutkimushaastattelussa suotavaa. Teemahaastatte-

lulle on tyypillistä, että se keskittyy tiettyihin ennalta valittuihin teemoihin ja kysymyksiin. On tärkeää, että haastattelukysymykset on muodostettu tutkimusongelman mukaisesti ja että niiden avulla saadaan tarkoituksenmukaisia ja merkityksellisiä vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 27.) Haastattelumme pohjautui kolmeen pääkysymykseen, jotka olivat ”Millaisissa tilanteissa annat palautetta lapsille?”, ”Millainen merkitys palautteella on mielestäsi lapsille?” ja ”Millaista palautetta annat lapsille?”. Vastausten perusteella esitimme haastateltaville ennalta määriteltäviä lisäkysymyksiä (Liite 1) eli kaikkia lisäkysymyksiä ei esitetty kaikille tutkittaville. Lisäkysymysten avulla pyrimme saamaan tarkempaa tietoa opettajien kokemuksista ja tarkennusta vastauksiin.

*Tutkimuksen toinen osa.* Alasuutarin (2012) mukaan ”Lapsen kvalitatiivisen haastattelun tavoitteena on ymmärtää, miten lapsi jäsentää maailmaansa, sen tapahtumia ja toimintaansa siinä”. Lapsi ei koskaan voi päättää yksinään tutkimukseen osallistumisesta, vaan lapsen haastattelusta tulee sopia aina lapsen huoltajan kanssa. Tämän vuoksi lähetimme luokanopettajalle kirjallisesti tutkimuksemme tietosuojalomakkeen (Liite 2) ja haastattelulupa-lomakkeen (Liite 3) ja pyysimme tätä välittämään nämä oppilaiden koteihin. Kahden tutun oppilaan huoltajille lähetimme lomakkeet itse. Lomakkeissa kerroimme tutkimuksemme tarkoituksesta ja kehoitimme ottamaan yhteyttä meihin, jos huoltajat kokevat haluavansa lisätietoja tutkimuksesta. Sen lisäksi, että lasten huoltajia tiedotetaan tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimuskäytänteistä, tulee tutkijoiden selittää tutkimuksen tarkoitus huolellisesti myös tutkittavalle lapselle. Etenkin tutkimuksen luottamuksellisuutta tulee korostaa, jotta lapsi uskaltaa kertoa avoimesti arkaluontoisistakin asioista (Alasuutari 2012). Haastatteluiden alussa kerroimme vielä jokaiselle oppilaalle tutkimuksemme aiheen ja pyysimme lupaa nauhoitukseen. Korostimme oppilaille sitä, että he voivat vastata kysymyksiin juuri niin kuin he ajattelevat, koska vastaukset tulevat tutkimusraporttiin nimettöminä eikä oppilaita voi tunnistaa niistä. Ennen haastattelun alkua kysyimme vielä luvan haastattelun tallentamiseen. Kaikki oppilaat antoivat luvan nauhoittaa haastattelut ja käyttää vastauksiaan tutkimuksessamme. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 13 minuutista 22 minuuttiin.

Lapsia haastatellessa kysymystenasettelussa on tärkeää ottaa huomioon, että tukittavana on lapsi. Lasten on helpompaa vastata kysymyksiin, kun haastattelutilanne on luonteva ja lähellä heidän elämäänsä (Aarnos 2018, 178.) Haastattelukysymyksissä kieli tulee olla asetettu niin, että lapsi kykenee ne ymmärtämään ja ne tulee olla sovitettu lasten kokemusmaailmaan sopiviksi. (Alasuutari 2012; Aarnos 2018, 177.) Pyrimme muotoilemaan haastattelukysymykset niin, että ne olisivat sopivia kuudesluokkalaisille. Emme voineet olla varmoja, miten oppilaat käsittävät opettajan antaman palautteen, joten kysyimme sen jokaiselta haastattelun alussa varmistaaksemme, että tutkittavat kykenevät vastaamaan muihin haastattelukysymyksiin.

Oppilaiden haastattelua varten olimme muodostaneet hieman enemmän haastattelukysymyksiä kuin mitä tutkimuksen ensimmäisessä osassa esitimme opettajille. Haastattelutilanne oli siis tutkimuksen toisessa osassa hieman strukturoidumpi, johtuen siitä, että oppilaiden ikä voi vaikuttaa vastausten laajuuteen. Ennalta suunnitelluilla haastattelukysymyksillä halusimme varmistaa, että saamme tarpeeksi aineistoa tutkimuksen onnistumiseksi. Haastatteluissa esitimme jokaiselle viisi pääkysymystä: "Mitä opettajan antama palaute sinun mielestäsi tarkoittaa?", "Millaista palautetta opettaja on antanut sinulle tällä viikolla?", "Minkälaisissa tilanteissa opettaja yleensä antaa sinulle palautetta?", "Kerro millaisiin asioihin opettajan antamalla palautteella on mielestäsi vaikutusta?" ja "Millaista palautetta toivoisit opettajan antavan sinulle?" Oppilaiden vastausten perusteella esitimme heille tarkentavia kysymyksiä ja ennalta määritellyjä lisäkysymyksiä (Liite 4). Koska haastateltavana olivat lapset, oli erityisen tärkeää, että haastattelun aikana pystyimme esittämään oppilaille tarkentavia lisäkysymyksiä. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 34–35) mukaan haastattelun vahvuuksina onkin erityisesti se, että haastateltavalta voidaan haastattelun aikana pyytää tarkennuksia ja selvennyksiä vastauksiin.

## 4.5 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kahdessa eri osassa. Ensimmäinen osa sisältää opettajien ja toinen osa oppilaiden haastattelut. Laadullisessa tutkimuksessa on usein pieni määrä tutkittavia tapauksia, joita pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti (Eskola & Suoranta 1998, 18). Perusteellisen analyysin onnistumiseksi aloitimme aineiston analyysin tekemisen haastatteluiden sanatarkalla litteroinnilla. Litteroitu aineisto oli yhteensä 46 sivua, joista ensimmäinen osa 17 sivua ja toinen osa 29 sivua. Aineiston analysoinnissa käytimme laadullista sisällönanalyysiä. Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysi on kolmivaiheinen prosessi. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoidaan eli pelkistetään, minkä jälkeen pelkistetty aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään. Lopuksi aineisto abstrahoidaan eli siitä luodaan teoreettisia käsitteitä. (Metsämuuronen 2005, 48; Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.)

TAULUKKO 1. Aineiston pää- ja alateemat

Pääteemat	Alateemat
<b>Palautteen muoto</b>	Sanaton ja sanallinen palaute Positiivinen ja negatiivinen palaute
<b>Palautetilanteet koulussa</b>	Palautteen aihe Yksilö- ja ryhmäpalaute Palautteenantoon vaikuttavia tekijöitä
<b>Toimiva palaute ja palautteen vaikutus</b>	Hyvä ja toivottu palaute Oppilaan reagointi palautteeseen Palautteen vaikutus oppilaaseen

Aineiston pelkistämisessä aineistosta karsitaan pois tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat. Tutkimusongelma ohjaa pelkistämistä. Haastattelukysymykset muodostimme tutkimustehtävän mukaisesti, joten pelkistimme aineistoa etsimällä haastattelukysymysten mukaisia teemoja. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Alleviivasimme erivärisillä kynillä tutkimuksemme molempien aineistosta kohdat, joissa haastateltavat kertoivat, millaista palautetta he antavat tai saavat,

missä tilanteissa he antavat tai saavat palautetta ja millaisena he näkevät palautteen vaikutuksen. Lisäksi oppilaiden haastatteluista alleviivasimme kohdat, joissa oppilaat kertoivat millainen palaute heidän mielestään, on hyvää ja toivottavaa.

Aineiston ryhmittelyssä löydettyihin ilmaisuihin perehdytään tarkasti ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Löydettyt käsitteet luokitellaan ja nimetään sisältöä kuvaaviksi. Luokittelun tarkoituksena on tiivistää aineistoa. Värikoodatuista ilmauksista muodostimme erilliset pääteemat ryhmittelemällä samaa asiaa tarkoittavat käsitteet yhteen. Pääteemoiksi muodostuivat palautteen muoto, palautetilanteet koulussa sekä toimiva palaute ja palautteen vaikutus. Pääteeman palautteen muoto jaoimme vielä kahteen alateemaan: sanaton ja sanallinen palaute sekä positiivinen ja negatiivinen palaute. Pääteeman palautetilanteet koulussa jaoimme vielä kolmeen alateemaan: palautteen aihe, yksilö- ja ryhmäpalaute sekä palautteenantoon vaikuttavia tekijöitä. Pääteemasta toimiva palaute ja palautteen vaikutus muodostimme vielä kolme erillistä alateemaa: hyvä ja toivottu palaute, oppilaan reagointi palautteeseen sekä palautteen vaikutus oppilaaseen (taulukko 1).

Aineiston ryhmittely on osa abstrahointia, jonka tarkoituksena on muodostaa teoreettisia käsitteitä, joiden voidaan katsoa olevan tutkimuksen kannalta merkityksellisiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110–112.) Aineistolähtöisen sisällyksenanalyysin mukaisesti tavoitteenamme oli muodostaa teoreettisia käsitteitä, joiden avulla muodostetaan kuvaus tutkimuskohteesta ja saadaan vastaus tutkijamustehtävään. Tuloksissa esitetään aineistoa kuvaavat teemat ja luokittelun avulla muodostetut käsitteet ja niiden sisällöt.

## **4.6 Tutkimuksen luotettavuus**

Laadukas tutkimus vaatii läpi tutkimusprosessin kestävää luotettavuuden arviointia. Laadullisen tutkimuksessa esiintyvät erilaiset käsitykset luotettavuudesta johtuvat siitä, että laadulliseen tutkimukseen kuuluu useita erilaisia perinteitä.

Tässä osiossa tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä huomioiden sen, että eri laadullisen tutkimuksen oppaissa luotettavuustarkastelut eroavat toisistaan ja niissä painotetaan erilaisia asioita. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 118.)

Käsitteistö ja niiden määrittely vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 1998, 211). Luotettavuudesta kertoo se, vastaavatko tutkijan käsitteellistykset ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 138–139). Tutkimuksessamme käsitellään palautteenantoa koulumaailmassa, joten olemme keskittyneet tarkastelemaan teemaa kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Koska termille palaute on olemassa useita erilaisia määritelmiä, sen merkitys on osittain sopimuksenvarainen. Tästä syystä tutkimuksemme luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava, että sekä tutkijat että tutkimukseen osallistuneet henkilöt voivat antaa käsitteelle palaute keskenään erilaisia merkityksiä. Näkemyksemme mukaan tutkimuksemme luotettavuutta kuitenkin vahvisti se, että haastateltavat saivat kertoa palautteeseen liittyviä näkemyksiään vapaasti, omien kokemustensa, käsitystensä ja tietojensa kautta.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tarkasteltava aineiston keruuta sekä menetelmänä että tekniikkana (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Ennen haastatteluja teimme haastattelukysymykset valmiiksi, sillä hyvä haastattelurunko, jossa on riittävän monta ennalta suunniteltua haastattelu- ja lisäkysymystä, lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184). Sekä opettajien että oppilaiden haastattelut toteutettiin avoimina haastatteluina, jolloin meillä oli mahdollisuus esittää tarkentavia lisäkysymyksiä. Tarkentavien kysymysten avulla pyrimme minimoimaan mahdolliset väärinymmärrykset. Muotoilemme kaikki haastattelukysymykset niin, että ne olivat mahdollisimman neutraaleja, minimoidaksemme kysymysten vaikutuksen haastateltavien vastauksiin. Nauhoitimme kaikki haastattelut, sillä analyysia tehdessä on tärkeää, että haastattelutilanteisiin on mahdollisuus palata uudestaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 185) mukaan aineiston luotettavuuteen vaikuttaa haastattelun laatu, joten huolehdimme siitä, että haastattelutallenteiden kuuluvuus oli hyvä ja kaikki haastattelut litteroitiin samoja periaatteita noudattaen.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 112) nostavat myös esille tutkittavan ja tutkijan välisen suhteen toimivuuden vaikutuksen tutkimuksen luotettavuuteen. On tärkeää, että tiedonantajat luottavat tutkijaan niin, että uskaltavat antamaan rehellisiä vastauksia. Tästä syystä kerroimme kaikille haastateltaville, että vastaukset pidetään anonyymeinä. On kuitenkin huomioitava, että tutkittavat kertovat tutkijalle henkilökohtaisia ajatuksistaan, joiden esittäminen saattaa olla vaikeaa. On siis mahdoton varmistaa, että tutkittavien antamat tiedot ovat täysin totuudenmukaisia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 136.) Pyrimme kuitenkin tutkijoina vaikuttamaan siihen, että niin opettajien kuin oppilaidenkin kanssa haastattelutilanteet olivat mahdollisimman luontevia ja turvallisen tuntuisia, jotta haastateltavat voisivat kertoa mahdollisimman rehellisesti näkemyksistään kokemuksistaan ilman tarvetta vääristää niitä.

Kun arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta, on muistettava, että tutkijalla itsellään on aina vaikutus niin aineiston analyysiin kuin tulkintaankin. Yhdestä aineistosta on siis mahdollista saada useampia erilaisia tuloksia. Tutkimuksen luotettavuus paranee, kun aineiston luokitteluun osallistuu kaksi tai useampi tutkija. (Eskola & Suoranta 1998, 208; Tuomi Sarajärvi 2018, 142–143). Tästä syystä analysoimme tutkimusaineiston yhdessä. Kun useampi ihminen osallistuu aineiston analyysiin, siitä on mahdollista löytää useampia erilaisia näkökulmia, jotka lopulta vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin ja johtopäätöksiin (Hirsjärvi & Hurme 1988, 129–130). Tutkijoiden erilaiset näkökulmat nousivat esiin tässäkin tutkimuksessa. Aineistoa analysoidessamme kävi keskustelua siitä, miten ja millä perusteilla vastaukset luokitellaan. Ylä- ja alaluokkien muodostamisen jälkeen tulkintamme aineistosta olivat kuitenkin hyvin yhteneviä. Luotettavuuden lisäämiseksi litteroimme kaikki haastattelut sanatarkasti emmekä muuttaneet tutkittavien lausuntoja missään vaiheessa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 123) kirjoittavatkin, että tutkijan on annettava tutkimusraportissa riittävästi tietoa, jotta myös lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimuksen tuloksia: raportissa on oltava selkeä kuvaus tutkitusta ilmiöstä ja tutkimusprosessista.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta kertoo sen siirrettävyys ja vahvistuvuus. Siirrettävyys tarkoittaa sitä, että tutkimus on siirrettävissä toiseen



kontekstiin tietyin reunaehdoin. Luotettavuuden takaamiseksi tutkimuksemme haastattelukysymykset muodostettiin niin, että ne ovat siirrettävissä mahdollisiin toisiin tutkimuksiin. Tutkimuksen luotettavuuden voidaan olettaa olevan hyvä, jos tutkimuksen tulokset pysyvät samansuuntaisia uudelleen toistetussa tutkimuksessa. (Metsämuuronen 2005, 64–65). Koska tutkimuksemme otanta oli suhteellisen pieni, tutkimustulokset saattaisivat olla erilaiset eri henkilöitä tutkittaessa. Lisäksi tulokset ovat tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja oppilaiden subjektiivisia näkemyksiä ja kokemuksia. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on myös huomioitava, että kaikki tutkittavat olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen, joka voi vaikuttaa saatuihin tuloksiin.

Tutkimuksen vahvistuvuus tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa saadut tulokset ja tulkinnat saavat vahvistusta muista samankaltaisista tutkimuksista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 138–139.) Opettajien ja oppilaiden kokemuksia palautteenantosta on tutkittu vain vähän, joten tutkimuksemme tulosten vahvistettavuuden arviointi on vaikeaa. Voimme kuitenkin todeta, että palautteenantoa koskevista aikaisemmista tutkimuksista saadut tulokset ovat samassa linjassa tästä tutkimuksessa saatujen tulosten kanssa.

## **4.7 Tutkimuksen eettisyys**

Tutkimuksessamme tutkimuskohteena ovat ihmiset ja heidän kokemuksensa. Kun tutkitaan ihmisiä, eettisyydellä on erityisen tärkeä rooli tutkimuksessa. Voidaankin sanoa, että eettinen sitoutuneisuus on hyvän tutkimuksen lähtökohta. Tämä tarkoittaa sitä, että eettiset kysymykset tulee pitää mielessä jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa. (Eskola & Suoranta 1998, 52–59.) Erityisesti lapsia tutkittaessa on huolehdittava siitä, että tutkimukseen osallistuminen ei vaikuta negatiivisesti lapsen elämään (Aarnos 2018, 175). Tutkijoiden roolissa vastuulamme on huolehtia tutkimusaiheen, aineistonkeruumenetelmien, aineiston käsitteilyn ja raportoinnin eettisyydestä (Eskola & Suoranta 1998, 52–59).

Tutkimusaiheen eettinen tarkastelu tarkoittaa sitä, että tutkija osaa perustella miksi tutkimus ylipäätään tehdään ja kenen ehdoilla sen aihe valitaan. Eettisyyden kannalta on tärkeää, että tutkimuksen teko on perusteltua. Koska tieto opettajien ja oppilaiden näkemyksistä ja kokemuksista on tärkeää muun muassa palautteenannon kehittämisen kannalta, on tutkimusaiheemme perusteltu. Tuomi & Sarajärven (2018, 114) mukaan tutkimuskohteen määrittely liittyy myös tieteenalaan, koska jokaisella tieteenalalla on omaleimaiset arvolähtökohtansa, ihmiskäsityksensä ja toiminnan tavoitteet. Näkemyksemme mukaan palautteenanto on merkityksellinen ilmiö koulumaailmassa ja siksi tärkeä aihe tutkia. Tutkimuksemme tarkoituksena on saada lisää tietoa sekä opettajien että oppilaiden näkemyksistä ja kokemuksista palautteenannosta. Saamaamme tietoa hyödyntämällä palautteenannon merkitykseen voitaisiin kiinnittää koulumaailmassa yhä enemmän huomiota. Koska tutkimuksen laadukas raportointi on osa eettisesti sitoutunutta tutkimusta, noudatamme kaikkia hyvän eettisyyden vaatimia piirteitä raporttia tehdessämme (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–133).

Tutkimuksemme eettisyys on turvattu siten, että käytämme saamaamme tutkimusaineistoa vain tähän tutkimukseen ja tutkimuksen teon jälkeen tutkimusaineisto tuhotaan. Mitään tietoja ei myöskään luovuteta ulkopuolisille. Haastattelut suoritimme niin, ettei haastattelutilanteessa ollut haastateltavan ja haastattelijoiden lisäksi muita paikalla. Haastatteluiden litteroinnit, tutkimuksen analyysi ja koko raportointi on tehty yksityisessä tilassa, jossa ei ole ollut tutkijoiden lisäksi muita henkilöitä. Haastattelut ja litteroinnit säilytettiin koko tutkimusprosessin ajan vain tutkijoiden tietämien salasanojen takana, eikä niitä siirretty esimerkiksi muistitikulle, josta aineisto olisi voinut päätyä väärin käsiin.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta oleellista on luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 131; Eskola & Suoranta 1998, 56–57). Tutkitaville kerrottiin haastattelutilanteen alussa, että heidän vastauksensa käsitellään nimettöminä ja nauhoitukset tuhotaan litteroinnin jälkeen. Anonymiteetin turvaamiseksi kerromme tutkimusraportissa ainoastaan tutkittavien sukupuolen ja luokka-asteen, jolla he työskentelevät tai opiskelevat. Tutkimuksessa ei siis tule ilmi tutkittavien nimiä tai kuntia, jossa tutkittavat asuvat.

Vastaajien vapaaehtoisuus on tutkimuksen eettisyyden kannalta merkittävä asia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 131). Eskola ja Suoranta (1998, 52–53) kirjoittavat, että tutkimukseen osallistuville henkilöille tulee antaa riittävästi tietoa tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta. Tutkimuksen ensimmäisessä osassa etsiesämme haastatteluun vapaaehtoisia opettajia lähetimme opettajille sähköpostiviestin, jossa kerroimme tutkimuksemme aiheen ja tiedustelimme halua osallistua tutkimukseen. Tutkimuksen toisessa osassa tutkittavat oppilaat valikoituivat haastatteluun niin, että lähetimme tutulle opettajalle sähköpostiviestin, jossa pyysimme häntä kysymään luokaltaan vapaaehtoisia oppilaita haastatteluun. Lisäksi kysyimme kahden kuudesluokkalaisten tutun oppilaan halukkuutta osallistua. Ketään haastateltavista ei siis velvoitettu tai painostettu osallistumaan tutkimukseen.

Eettisyyden kannalta on tärkeää, että ennen haastattelun tekoa haastateltavilta saadaan haastattelulupa (Eskola & Suoranta 1998, 52–53). Opettajia haastateltaessa kerroimme heille ennen haastattelun aloittamista tutkimuksemme tavoitteesta ja varmistimme siten luvan sekä haastatteluun että aineiston käyttöön. Oppilaita haastateltaessa tutkimuslupa pyydettiin sekä kirjallisena kuudesluokkalaisten vanhemmilta sekä sanallisesti oppilailta itseltään vielä ennen haastattelun aloitusta.

## 5 TULOKSET

Tässä osiossa esittelemme tutkimuksesta saatuja tuloksia. Ensiksi tuomme esille opettajien ja oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia palautteen eri muodoista, minkä jälkeen keskitymme heidän ajatuksiinsa palautteenantotilanteista koulussa. Viimeisessä kappaleessa esittelemme oppilaiden ja opettajien näkemyksiä ja kokemuksia toimivasta palautteesta ja palautteen vaikutuksista.

Haastattelun aluksi kysyimme oppilailta, mitä opettajan antama palaute heidän mielestään tarkoittaa. Oppilaat kuvailivat opettajan antaman palautteen olevan opettajan vastine joko käyttäytymiselle tai työskentelylle. Opettajille emme erikseen esittäneet kysymystä palautteen määritelmästä, sillä oletimme, että heidän ennakkotietonsa aiheesta riittävät vastaamaan ammatin puolesta tuttua käsitettä koskeviin kysymyksiin.

### 5.1 Palautteen eri muodoista

#### 5.1.1 Sanaton ja sanallinen palaute

Opettajien vastauksissa nousi esille sanattoman palautteen merkitys palautteenannossa. Vastausten mukaan haastattelemistamme opettajista kolme neljästä käytti palautteenannossa sanatonta palautetta sanallista palautetta useammin. Luokanopettaja 2 mainitsi ainoana opettajana käyttävänsä sanallista palautetta sanatonta palautetta enemmän. Toisista poiketen hän ei nostanut sanattoman palautteen merkitystä esille haastattelun aikana. Esimerkkeinä sanattomasta palautteesta opettajat mainitsivat katseet, eleet ja ilmeet.

Mun mielestä sillä on itse asiassa varmaan isompi merkitys, sillä sanattomalla palautteella kuin sillä sanallisella. koska ihminen elekielellä todella paljon viestittää katseilla ja yleensäkin sillä koko kehonkielellä mitä miten niinku minkälaista palautetta niinku antaa oppilaille ja luo koko luokalle. (Esiopettaja)

Sanattomalla palautteella on, on iso merkitys ja ainakin mä ite käytän paljon hymyä ja peukkua ja nyt tietysti, kun on ollut töissä näitten maahan pienten maahanmuuttajien kanssa ni varsinki kun meillä ei aina oo sitä yhteistä kieltä ni se sanaton palaute on ihan todella tärkeätä. (Valmistavan luokan opettaja)

Kyllä se on se semmonen, opettajan pedagoginen katse aika hyvä, hyvä tota sanaton palaute, että kyllä ne niinku näkee, että ai nyt... nyt se huomasi että. Eikä sen tarvii olla, kun vaan että mä rupeen katsoo jotain lasta näi ja sit kun hän huomaa ni, äkkiä. (Lo1)

Sanattomasta palautteesta puhuttaessa toinen luokanopettajista (Lo2) ja esiopettaja nostivat esiin myös leimat ja tarrat.

Palaute voi olla joku tarra tai leima tai tällänen perinteinen. (Esiopettaja)

Voijaa lyödä leimoja – – joskus jaetaan tarroja kaikille hyvästä suorituksesta riippumatta siitä, miten se suoritus on mennyt. (Lo2)

Vaikka opettajat korostivat vastauksissaan sanattoman palautteen käyttöä palautteenantomuotona, he kaikki kertoivat myös esimerkkejä käyttämisestä sanallisen palautteen keinoista. Luokanopettaja 1 kuvaili palautteenantoaan näin:

Joskushan se vaan on aina sitä, että et mä meen et opettaja siis niinku tämmöstä keholista palautetta, vaikka sit joskus se voi olla vaan semmosta että mä käyn, kävelen ohi ja kosken vaikka olkapäähän tai sit mä sanon ihan ihan että nyt menee hienosti että ootpas sä onpas sulla upeet kirjaimet että nyt tästä näistä sun teksteistä saa kyllä helposti selvää, esimerkiks. tai sitten just, että että osasit hienosti auttaa toisia että. (Lo1)

Oppilaat eivät vastauksissaan käyttäneet käsitteitä sanaton ja sanallinen palaute, eikä heidän vastauksistaan käynyt ilmi, kumpaa palautteenantomuotoa heidän opettajansa käyttävät enemmän. He eivät myöskään puhuneet sanattomasta palautteesta lainkaan. He kuitenkin nostivat esille kokemuksiaan erilaisista sanallisen palautteen antotavoista, sekä kirjallisen että suullisen. Kolme oppilasta kertoi opettajan antavan palautetta Wilmassa, yksi kertoi opettajan kirjoittavan palautetta vihkoon ja yksi puhui luokassa käytössä olevasta liikennevalojärjestelmästä palautteenantokeinona.

### 5.1.2 Positiivinen ja negatiivinen palaute

Kysyimme opettajilta millaista palautetta he antavat ja oppilailta sitä, millaista palautetta he saavat. Haastattelussa kävi ilmi, että opettajat haluavat antaa ja oppilaat saada positiivista palautetta negatiivista enemmän, mutta kuitenkin lähes kaikki haastateltavat sanoivat, että myös negatiivista palautetta on annettava tilanteen mukaan tarvittaessa.

Opettajat kertoivat pyrkivänsä antamaan positiivista palautetta ja erityisesti valmistavan luokan opettaja puhui haastattelun aikana useaan kertaan positiivisen palautteen tärkeydestä. Hän kertoi, että ei käytä negatiivista palautetta usein. Hänen mukaansa negatiivista palautetta annettaessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten palaute annetaan. Myös yksi oppilaista oli sitä mieltä, että negatiivinen palaute olisi hyvä antaa "varovasti".

Pääasiassa (annan) positiivista – – pyrin antaan pääasiassa positiivista palautetta ja...  
kyllä jos puhutaan alkuoppilaista niin nyt ei oikeestaan mieleen tuu niinkään sitä negatiivista palautetta – – Mitä heikommasta oppilaasta on kyse niin sitä enemmän sitä positiivista palautetta jokaiseen mahdolliseen hetkeen – – Ja että negatiivinenkin palaute sitte, niin sitte jollain tavalla kääntäis sitte... semmoseks kehittymiseks eikä, eikä koskaan siihen lapsen persoonaan kohdistuvaksi. Että niitä sanoja täytyy tarkkaan miettiä, että miten sitä lapselle annetaan sitä negatiivista palautetta. (Valmistavan luokan opettaja)

Esiopettajan mukaan oppilaiden tulisi saada sekä positiivista että negatiivista palautetta. Positiivisen palautteen määrän tulisi kuitenkin olla suurempi, koska esiopettajan mukaan palautteella voidaan vahvistaa tiettyä käytöstä.

On tosi hyvä tiedostaa, että molempia pitäis tulla ja – – enemmän kaikenlaista palautetta ois hyvä antaa, mutta negatiivista palautetta tietysti vähemmän, koska mä oon sitä mieltä, että se mihin kiinnitetään huomiota, niin se yleensä vahvistuu. (Esiopettaja)

Oppilaiden haastatteluissa kävi ilmi, että oppilaat saavat sekä positiivista että negatiivista palautetta. Oppilaista kaksi kertoi opettajan antavan enemmän positiivista kuin negatiivista palautetta.

No se antaa vähä kumpaaki, mut kyl se aika paljon sitä positiivista antaa. (O2)

Se ei yleensä anna negatiivista palautetta. (O1)

Oppilaiden mukaan opettajat antavat positiivista palautetta kehumalla ja sanomalla "hyvä". Negatiivista palautetta oppilaat puolestaan kuvailivat sanoin: puhuttelu, vihainen ja huonompi palaute.

No yleensä, jos on vastannu jotai johonkin tehtävään hyvin niin se on sillee et hyvä (O1)

No vaikka pyytää luokse ja kehuu sitä mitä on tehny (O3)

Jos on tehny esim jotain niinku huonosti ni kyl se voi sulle puhua siitä ja sillee puhutella (O2)

Positiivisen palautteen yhteydessä sekä opettajat että oppilaat puhuivat kehumisesta. Oppilas 5 mainitsi haastattelussa useaan kertaan opettajan kehuvan oppilaita, ja sen vuoksi kysyimme häneltä, onko positiivinen palaute aina kehumista vai onko niillä hänen mielestään jotain eroa. Oppilas kuvasi positiivisen palautteen olevan hyvää palautetta, kun puolestaan kehumisen hän näki enemmänkin tsemppaavana palautteena.

## 5.2 Palautetilanteet koulussa

### 5.2.1 Palautteen aihe

Koulussa palaute on läsnä joka hetkessä. Opettajan velvollisuutena on arvioida oppilasta jatkuvasti ja antaa palautetta oppilaan toiminnasta. Tutkimuksesamme halusimme selvittää, missä tilanteissa opettajat antavat palautetta oppilaille ja toisaalta millaisissa tilanteissa oppilaat kertovat saavansa palautetta. Sekä opettajat että oppilaat kokivat, että palautetta annetaan erilaisista asioista. Oppilaat kertoivat myös, että opettajat antavat keskenään palautetta eri asioista ja eri tavoin.

Kaikki haastateltavat opettajat kertoivat, että palautetta annetaan usein ja monenlaisissa tilanteissa.

No hyvin monenlaisissa tilanteissa siis tietenkin sitä palautetta tulee siinä annettua, kun mä ohjaan lasta lasta esimerkiks jonkun asian oppimisessa – – oikeestaan on aika vaikee sanoo, et mistä kaikesta et niitähän on tässä päivän aikana, syntyy niitä tilanteita tosi paljon käytävässä, luokassa, ruokalassa millon missäki. (Lo1)

No koulutyössä pitää antaa palautetta hyvin usein ja mun mielestä se on niinku tärkeintä, että sitä tulis jokaiseen oppifuntiin. Ehkä jokaiselle oppilaalle ei voi antaa jokaisella tunnilla, mutta mutta mahdollisimman paljon palautetta. (Valmistavan luokan opettaja)

No mä oon sitä mieltä, että – – sitä palautetta tulis (antaa) niinku johdonmukaisesti ja säännöllisesti ja päivittäin mielellään. (Esiopettaja)

Palautteenantotilanteiden lisäksi opettajat kuvailivat myös asioita, joista palautetta usein annetaan. Luokanopettaja 2 korosti vastauksessaan, ettei palautetta hänen mielestään tulisi antaa vain oppimisesta, sillä palautteenannossa tulisi muistaa myös käyttäytyminen ja työskentely.

Varmaan päivittäin mä annan sekä oppimisessa että käyttäytymiseen, työskentelyyn liittyvää, ettei pidä irrottaa erikseen, että se on vaan se oppiminen – ensimmäisen luokan syksy siellä on niinku puolet oppiaineista äidinkieltä ja matematiikkaa niin kyllä se palaute ja lähinnä se tuntipalaute kohdistuu näihin oppiaineisiin. Ja tota, jos ajatellaan jotain yllä ja uskontoa siellä ehkä se palaute ei koske niinkään... sitä sisältöä tai oppimista, että ehkä enempi sitä työskentelyä ja mitä saatiin niinku ehkä aikaseks. (Lo2)

Myös esiopettaja kertoi antavansa palautetta oppimisen lisäksi niin käyttäytymisestä kuin työskentelystäkin.

Mm se vaihtelee (millaisissa tilanteissa). Mä annan palautetta varmaan, jos on joku tehtäväsuoritus, että kuinka me suoriuduttiin jostain hommasta tai kuinka yksilötasolla oppilas suoriutu jostai hommasta se voi olla kirjallinen tehtävä se voi olla liikuntajuttu se voi olla kuvisjuttu ja... sitte esimerkiksi joku käyttäytymisjuttu tai onnistuminen jossai kaveritouhussa tai ryhmätyössä tai kaveritaito... monenlaisissa tilanteissa. (Esiopettaja)

Myös oppilailta oli samanlaisia kokemuksia asioista, joista palautetta annetaan. Positiivista palautetta oppilaat kertoivat saavansa niin työskentelystä, oppimisesta kuin käyttäytymisestäkin. Vastauksista nousi esille seuraavat aiheet: hyvä keskittyminen, hyvin tehdyt tehtävät, nopeus, huolellisuus, tuntiaktiivisuus, avuliaisuus, oppimistehtävät, avuliaisuus ja esimerkillinen työskentely. Vastauksissa korostui siis erityisesti oppimiseen ja työskentelyyn liittyvät palauteaiheet ja vain yksi vastaus koski käyttäytymistä.

No enemmän justinsa tehtävistä, jos ne on tehty hyvin (O1)

Ehkä niinku enemmän siitä et onks ollu aktiivinen tunnilla niin ne antaa siitä palautetta (O2)

No jos mä oon ollu vaikka nopee tekemään (koulutehtäviä) ja tehny huolella (O3)

Kaikki asiat, joista oppilaat sanoivat saavansa negatiivista palautetta, liittyivät työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Oppilaat eivät siis nostaneet esiin yhtään oppimiseen liittyvää negatiivista palautetta. Vastauksista nousi esille seuraavat aiheet: toisten päälle puhuminen, oppitunnin häiritseminen, "häröily", keskittymisvaikeudet, tehtävien tekemättömyys ja väärin asioihin keskittyminen

Jos häröilee nii sitte tulee negatiivista yleensä (O4)

Öö. sillee ettei olla, vaikka tehtäviä oikeestaa ollenkaa ja ollaan vaan puhuttu koko aja tunnilla (O5)

Opettajien vastauksista kävi ilmi, että he antavat palautetta monenlaisissa tilanteissa ja mahdollisimman paljon. Kaikki opettajat toivat esille myös mielipiteensä



siitä, että säännöllinen ja runsas palautteenanto on koulussa tärkeää. Myös yksi oppilas puhui siitä, että palautetta on tärkeää antaa paljon.

Joo, mut jotkut ei niinku anna palautetta ollenkaa ja jotkut antaa tosi paljon palautetta. Joo se on niinku huonompi jos ei anna ollenkaa palautetta

Koulussa sekä opettajien että oppilaiden mielestä opettajien tulisi siis antaa mahdollisimman paljon palautetta

## 5.2.2 Yksilö- ja ryhmäpalaute

Opettaja voi antaa oppilaille palautetta yksilötasolla yhdelle oppilaalle kerrallaan tai ryhmätasolla pienelle ryhmälle tai koko luokalle. Molemmilla palautteenantotavoilla on oma tarkoituksensa ja paikkansa opettajan työssä. Haastattelussa kysyimmekin opettajilta, missä tilanteissa he käyttävät yksilö- ja ryhmäpalautea ja kumpi palautteenantotapa on heille tyypillisempi. Vastauksissaan opettajat kertoivat antavansa palautetta sekä yksilö- että ryhmätasolla.

Esiopettaja oli tutkittavista ainoa, joka oli sitä mieltä, että yksilö- ja ryhmäpalautea tulisi antaa yhtä paljon. Hän kuvaili näkemyksiään näin:

Koko luokalle voin antaa palautetta niinku eri tavoin, mutta myös niinku yksilötasolla – – No mä oon sitä mieltä, että molempia on hyvä olla ja suhde ehkä vois olla puolet ja puolet ja se, että sitä palautetta tulis niinku johdonmukaisesti ja säännöllisesti ja päivittäin mielellään. (Esiopettaja)

Valmistavan luokan opettaja, luokanopettaja 1 ja luokanopettaja 2 kertoivat yksilöpalautteen olevan heille yleisempi tapa antaa palautetta.

No mä oon varmaan sellanen ihminen, joka antaa enemmän sitä yksilöpalautetta. Et kyllä tietysti kehun myös koko ryhmää sillon kun se on, mutta enemmän annan yksilöpalautetta. (Valmistavan luokan opettaja)

Yksilöpalautetta toivottavasti tulee annettua ehkä enemmän. (Lo1)

Opettajien vastauksista selvisi, että asiayhteys vaikuttaa siihen, antavatko he palautteen yksilötasolla vai koko luokalle. Luokanopettaja 2 kuvaili yksilöpalautetilanteiden tapahtuvan usein oppitunnin aikana. Esimerkissään hän kuvaili, miten hän antaa yksilöpalautetta äidinkielen ja matematiikan tunneilla.

Oppilas saattaa lukea mulle lukuläksyä tossa sohvalla, ja mä kuuntelen ja annan palautetta, miten se menee. Tai oppilas tulee näyttämään mulle matematiikan tehtäviä, koti-

tehtäviä. Mä saatan kattoo ne joskus, kun on rauhallisempi tilanne niin taas tässä, että jokainen tulee näyttää erikseen ja mä anna sen palautteen. Tai joku harjotuskirja äidinkielen harjotuskirja. (Lo2)

Luokanopettaja 2 kuvaili antamaansa yksilöpalautetta oppimista arvioivaksi palautteeksi. Myös luokanopettaja 1 kertoi antavansa yksilöpalautetta ohjaamalla lasta oppimistilanteessa.

Kun mä ohjaan lasta lasta esimerkiksi jonkun asian oppimisessa, siinä mä annan hänelle palautetta eli siis sellasta henkilökohtasta palautetta. (Lo2)

Opettajat kertoivat antavansa koko luokalle yhteisesti palautetta esimerkiksi sosiaalisista tilanteista ja käyttäytymisestä. Luokanopettaja 1 kertoi ryhmäpalautteenannon korostuvan etenkin oppitunnin lopussa, jolloin sen tarkoituksena on koota yhteen tunnin toiminta ja antaa oppilaille tietoa heidän työskentelystään oppitunnin aikana.

Mä voin antaa koko porukalle palautetta: käyttäytymisestä, oppimisesta, työrauhasta, toisten auttamisesta, et sekä niinku tämmösistä tämmösistä hyvistä asioista semmosta... hyv-... palautetta. Mutta sitte myöski just sellasista, et jos asia menee vähä huonosti ni nii tota sen tyyppisistä asioista annan palautetta. (Lo1)

Ryhmäpalaute on sitten semmosta tunnin lopussa esmes semmosta kokoavaa palautetta, että tänään tehtiin töitä ahkerasti ja et tää oli vaikee asia, mut te osasitte tän. Tai sitten että hei että seuraavalla kerralla mejän pitää nyt kyllä kiinnittää huomiota tähän työskentelyyn, että eihän se aina tämmöstä positiivista se ryhmäpalaute tietenkään ole. (Lo1)

Opettajien vastausten perusteella luokassa tarvitaan niin yksilö- kuin ryhmäpalautettakin. Opettaja valitsee annettavan palautteen muodon tilanteesta ja asiayhteydestä riippuen. Oppilaiden vastauksista ei selvinnyt, antavatko opettajat enemmän yksilö- vai ryhmäpalautetta. He kuitenkin kuvailivat tapoja, joita toivoisivat opettajien käyttävän yksilö- ja ryhmäpalautteenannossa. Kolme oppilasta kertoi toivovansa, että opettaja antaisi negatiivista palautetta mieluummin kahden kesken kuin koko luokan kuullen. Toisaalta yksi oppilas kertoi, että opettaja voi antaa negatiivista palautetta myös ryhmätasolla, jolloin palaute ei kohdistu tunnistettavasti vain yhteen oppilaaseen. Myös positiivista palautetta olisi yhden oppilaan mukaan kivan tuntuista saada muiden kuullen.

Sillee vaikka että ei iha luokan eessä kuitenkaan mitää pahimpia sano (O2)

Sit se voi vaikka sanoo se koko luokan eessä ettei se näkis että niinku tarkottaa vaan yhtä henkilöä - - se sanoo siitä koko luokan eessä se sanoo et se toivoo siihen muutosta (O5)

Ehkä se on kiva et muutkin näkee se anto palautetta (O3)

Koulussa tarvitaan sekä yksilö- että ryhmäpalautetta tilanteesta riippuen.

### 5.2.3 Palautteenantoon vaikuttavia tekijöitä

Opettajilta kysyttiin, vaikuttaako heidän mielestään oppilaan persoona palautteen antamiseen. Kaikki opettajat myönsivät, että persoonalla on heidän mielestään vaikutusta palautteenantoon. Luokanopettaja 1:n mukaan persoona vaikuttaa palautetta antaessa niin, että tietyt oppilaat saavat palautetta muita enemmän. Hän kuitenkin toivoo antavansa negatiivista palautetta niin, että palautteen huomaisi vain oppilas, jolle se on tarkoitettu.

Vaikuttaa tietenkin siis että, että joku asia on jollekin lapselle esmes tosi vaikee nii kyllähän hän saa silloin enemmän palautetta ja sitä tukee siihen oppimiseensa. Ja sit joku, joku taas on tämmönen, joka kokojaan häslää täällä nii kyllähän hänki sitten saa sitä palautetta palautetta varmaan enemmän, kun kaikki muut. Mut toivottavasti saa semmosta palautetta, että ei niinku muut välttämättä es huomaa sitä, ettei sitä tarvii välttämättä koko ajan niinku kertoo, että nyt toi ei osaa täällä olla vaan että. (Lo1)

Esiopettaja ja luokanopettaja 2 olivat samoilla linjoilla kuin luokanopettaja 1. Heidänkin mukaansa tietyt oppilaat saavat herkemmin negatiivista palautetta.

Varmasti (persoona) vaikuttaa, en voi kieltää - - varmaan joskus tulee turhanki negatiivisesti annettua, että ku veivataan ja veivataa ja rautalangasta väännetään niin kyl se saattaa vaikuttaa. (Lo2)

No kyllä vaikuttaa. Se on niin valitettavaa, että ku jollekin oppilaalle joutuu antaa sitä negatiivista palautetta paljon enemmän, kun esimerkiksi positiivista. (Esiopettaja)

Valmistavan luokan opettaja on omien sanojensa mukaan palautteenantajana "yltiötasapuolinen". Hän kuitenkin kertoi antavansa heikommille oppilaille muita enemmän palautetta mutta ei tarkentanut, onko heikoille oppilaille annettu palaute useammin negatiivista vai positiivista.

Sen mä taisinkin jo sanookin, että mitä heikommasta oppilaasta on kyse, niin sitä enemmän pyrin antamaan palautetta. Mutta mä olen myös semmonen ehkä vähän yltiötasapuolisuuden kannattaja elikkä tärkeintä olis muistaa se, että lapsia kohdellaan kaikissa tilanteissa tasa-arvosesti, että jokainen lapsi tarvii palautetta. Ja tietysti niitä hyviä oppilaita on, on aina helppo kehua ja he itsekin tietävät olevansa taitavia. (Valmistavan luokan opettaja)

Esiopettaja kertoi, että palautteeseen voi vaikuttaa persoonan lisäksi myös kiire ja hankaluudet luokan kanssa.

Joskus on itse kiireisempi, niin sitä palautetta mä luulen, että se on enemmän negatiivista se palaute \*naurahdus\* sinä päivänä, jos sä oot kiireinen tai sitte luokan kanssa on jotain haasteita että kyllä kyllä oma ja luokkakoko vaikuttaa ja tietysti opettajan oma jaksaminen on mutta tärkeä se on, että itse tiedostaa sen että tiedostaa ja sitte se, että jos on säännöllistä pelkkää negatiivisen palautteen antamista oppilaalle niin sitte on kyllä peiliin katsomisen paikka. (Esiopettaja)

Myös valmistavan luokan opettaja kertoi, että hänen omalla mielialallaan on vaikutusta palautteenantoon.

Kyllähän se on helpompi hymyillä kaikille, ku on itellä pirteä, virkeä olo ja hyvä päivä. (Valmistavan luokan opettaja)

Opettajien kokemusten perusteella voidaan sanoa, että palautteenannossa on mukana monta vaikuttavaa tekijää.

## 5.3 Toimiva palaute

### 5.3.1 Hyvä ja toivottu palaute oppilaiden näkökulmasta

Pyysimme oppilaita kertomaan, millaista heidän mielestään on hyvä palaute ja millaista palautetta he toivoisivat opettajien antavan. Lisäksi osa oppilaista kuvaili huonoa ja epäreilulta tuntuvaa palautetta. Käymme tulokset läpi oppilas kerrallaan.

Oppilas 1. Hyvä palaute on rakentavaa ja kehuva. Hän toivoi, että opettaja antaisi palautetta enimmäkseen tehtävistä ja että palaute olisi muodoltaan positiivista. Lisäksi hänen mielestään positiivista palautetta pitäisi antaa kaikille oppilaille.

Oppilas 2. Hyvä palaute kertoo, missä oppilas on suoriutunut onnistuneesti, jolloin pelkkä "hyvä" ei ole hyvää palautetta. Oppilas kertoi, että hän toivoisi saavansa opettajalta positiivista ja tsemppaavaa palautetta esimerkiksi toisten auttamisesta ja hyvästä suoriutumisesta. Palaute tuntuu epäreilulta, jos opettaja syyttää väärästä asiasta.

Sellanen niinku ennemminkin sellanen vähän pidempi ku sellanen hyvä.... Nii ni sit se on aika suppee.... No siitä, että esim mitä sä oot tehny hyvin. Toki se on varmaan joissain

tilanteissa ihan itsestään selvää, että mitä sä oot tehny hyvin mutta niinku vähän sillee et mikä on mennny hyvin (O2)

Opettaja on esimerkiks syyttäny mua väärästä -- vähän on miettinyt et mitä muka mä oon tehny ja sitten on yrittäny sanoo sille vastaan siitä (O2)

Oppilas 3. Hyvä palaute on tarkempaa kuin esimerkiksi pelkkä Wilmaan kirjattu lyhyt merkintä, koska hänestä tuntuu kivalta tietää, mistä opettaja kehuu. Hänen näkemyksensä mukaan huonointa palautetta on se, ettei palautetta anna ollenkaan, koska hänen mielestään huonoakin palautetta on välillä annettava.

Joo on se kiva, jos se sanoo et mistä se sua kehuu. Et jos sä oot tehny tällä tunnilla hyvin tai sä oot tehny koko viikon hyvin tai niinku sillei. (O3)

No hyvä palaute on hyvää mutta ohan sitä huonooki palautetta vaa annettava et niinku ymmärtää, että aina ei voi saada sitä hyvää palautetta. (O3)

Oppilas kertoi, että opettajan antama palaute ei aina ole tasapuolista. Hänen luokallaan on levottomasti käyttäytyviä oppilaita, jotka saavat muita helpommin palkintoja hyvästä käyttäytymisestä. Kysyimme, tuntuuko erilainen kohtelu oppilaasta epäreilulta, johon oppilas vastasi:

Kyllä joku voi ajatella et miks noi noi riehuvat tyypit saa palkintoja mutta opettaja halua niinku niitä tsempata (O3)

Oppilas 4. Opettaja, joka osaa antaa sekä positiivista että negatiivista palautetta, on hyvä palautteenantaja. Hän kuvaili, että hyvä palaute on positiivista, innostaa opiskelemaan ja auttaa jaksamaan. Positiivinen palaute tuntuu erityisen miellyttävältä kun sen saa palkintona hyvästä yrittämisestä. Huonoa palautetta oppilaan mukaan on turhista pikkuasioista huomauttelu, ja epäreilulta palaute tuntuu silloin, kun opettaja antaa negatiivista palautetta, vaikka oppilas ei ole omasta mielestään tehnyt mitään väärää. Lisäksi hänen mielestään epäreilulta tuntuu myös ristiriitainen palaute.

Semmonen et se ite kieltää asioitten tekemisen mut sen jälkee tekee ite. . No vaikka ruokalassa ku pitäs olla ruokajonossa hiljaa ni sit se ite puhuu siinä muitten opettajien kanssa taikka taikka ei saa hakea, jos hakee ruokaa ni ei saa syödä siinä matkalla et vasta pöydässä ja sit kumminki ite syö siinä matkalla (O4)

Oppilas 5. Hyvä palaute on oppilaiden kehumista. Oppilas ei osannut kuvailla, millaista palautetta hän pitää huonona, mutta kun kysyimme millaista palautetta hän toivoisi saavansa, hän vastasi:

Ainahan se hyvä tuntuu hyvälle mutta sitte jos on jotai negatiivista ni se pitää myös sanoa. (O5)

Oppilaiden vastauksissa esiintyi paljon samankaltaisuuksia, mutta myös eroavaisuuksia. Kaikki paitsi yksi oppilaista kertoivat, että palautetta tulee antaa rehellisesti ja sen tulee olla seurausta oikeista asioista. Kehumisen lisäksi myös negatiivista palautetta on tarpeen tullen annettava. Se mistä asioista oppilaat toivoivat saavansa palautetta, vaihteli hieman. Yksi oppilaista toivoi opettajan antavan palautetta erityisesti tehtävistä. Toinen puolestaan halusi palautetta esimerkiksi toisten auttamisesta ja hyvästä suoriutumisesta, kun taas kolmas oppilas kertoi palautteen tuntuvan erityisen hyvältä silloin, kun se on seurausta hyvästä yrittämisestä.

### 5.3.2 Oppilaan reagointi palautteeseen

Kysyimme opettajilta, millaisina palautteen vastaanottajina he näkevät oppilaat. Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että oppilaan persoonallisuus vaikuttaa siihen, kuinka oppilas ottaa palautteen vastaan. Valmistavan luokan opettajan kokemuksen mukaan palautteen vastaanottaminen on myös tilannesidonnaista.

Täytyy myös osata havainnoidaan sen lapsen päivä... varsinkin jos puhutaan erityisoppilaista, joita nykypäivänä on, joka luokassa ni täytyy havainnoida ja kuulostella, että minkälaisena päivänä minkälaista palautetta kannattaa antaa. Se (suhtautuminen) riippuu tosi tosi paljon lapsesta ja sitten yhdellä lapsella se riippuu myös siitä hetkestä, että tota... pääsääntöisesti lapset on valmiita palautteeseen. (Valmistavan luokan opettaja)

Esiopettaja ja luokanopettaja 1 puhuivat molemmat siitä, kuinka heidän kokemuksensa mukaan oppilaiden on yleensä helpompi vastaanottaa positiivista kuin negatiivista palautetta.

No, jos se on positiivista se palaute, niin yleensä lapset suhtautuu ihan tyytyväisenä, mut jos se palaute negatiivista palautetta niin lapsista niinku monesta... se on persoonasta kiinni ja kuinka on tottunut sitä palautetta saamaan, jos joutuu jotain negatiivista palautetta antamaan, että toisille se on tosi kova paikka. (Esiopettaja)

No.... tota, tietenki, et jos ajatellaan sellasta positiivista palautetta, niin kyllähän se on hirveen mukavaa, et he kyllä he niinku nauttii siitä ja joskus sen selvästi näkee, et kuinka he rinta rottingilla lähdetään täältä, ku on osattu asioita asioita. Tietenki osa lapsista ei osaa ottaa sitä semmosta et hei sä osasit tän, nii ei osaa ottaa välttämättä vastaan. Semmonen kannustava, semmonen rohkaseva, ehkä niinku korjaava palaute jolleki lapselle on hirveen vaikeeta. Lapsethan on hirveen erilaisia, että et osa niinku et okei tehdään, kokeillaan uudestaan. Osa hermostuu täysin, joku ei suostu ollenkaan tekee, heittää niinku tiskii hanskat heti, että kyllä monella lailla. Ehkä vähän niinku aikuisetki ottaa hyvin eri lailla palautetta vastaan. (Lo1)

Koska oppilaan persoonallisuus vaikuttaa palautteen vastaanottamiseen, tarvitaan opettajan työssä kykyä tunnistaa lapsen persoonallisuus ja taitoa havainnoida lapsen vaihtelevia mielialoja. Oppilaantuntemus on siis opettajalle tärkeää, jotta palautteen vaikutus olisi toivotun mukainen.

### 5.3.3 Palautteen vaikutus oppilaaseen

*Merkitys.* Pyysimme opettajia kuvailemaan ajatuksiaan palautteen merkityksestä. Vastauksissaan opettajat olivat yksimielisiä siitä, että palautteenannolla on tärkeä merkitys koulussa. Esiopettaja ja luokanopettaja 2 sanoivat, että heidän mielestään jokainen ihminen iästä riippumatta tarvitsee palautetta. Esiopettajan mukaan kaikenlainen palaute on tärkeää, mutta tärkeää on myös perustella annettu palaute. Hän kuitenkin nosti esiin sen, että opettajan työssä perusteltu palaute ei ole aina mahdollista resurssipulan vuoksi.

No tärkeä (palautteen merkitys). Kyllä mä oon niin kun jotenkin ajattelen, että kyllä laps ja kuka tahansa ihminen oli se lapsi tai itse oppijana, niin palautetta on tärkeä saada, mutta se palaute todellakaan ei nyt tarvi aina olla joku konkreettinen tarra tai leima, vaan se voi olla joku katse tai joku ihan tän tyyppinenkin tai sitten joku palkinto koko luokalle, et jos on jossain jutussa onnistuttu – tietenkin parempi olis, jos sen pystys perustelemaan (palautteen), mutta tämmösillä luokkakoko aikaresursseilla ni se on haastavaa. (Esiopettaja)

Oppilaiden näkemyksiä palautteen merkityksestä kysyimme pyytämällä heitä kertomaan ajatuksiaan siitä, miksi opettaja ylipäätään antaa palautetta. Oppilaat kertoivat, että heidän mielestään palautteen tarkoituksena on muun muassa ohjata tai muuttaa oppilaiden toimintaa toivotuksi ja motivoida oppilaita.

Nooo musta tuntuu, että se liittyy jotenkin siihen että se haluaa kertoa meille mikä on oikein ja mikä väärin ja sitte jotenkin yrittää joidenkin ihmisen motivaatiota jotenki kohottaa (O2)

No haluaa niinku kehua oppilasta jostai että niinku se oppilas sais jotai lisää intoo siihen et jes nyt mua on kehuttu et nyt mä teen lisääkin tulevaisuudessa työtä et mä saan lisää kehuja (O3)

No että siihe asiaan tulis muutosta (O5)

*Oppilaan toiminta.* Pyysimme opettajat kuvailemaan, kuinka heidän antama palaute vaikuttaa oppilaisiin. Valmistavan luokan opettajista kertoi, että kun oppilaille antaa kehuva palautetta, esimerkiksi käyttäytymisestä, hyvä käytös usein palvelee seuraavaankin hetkeen, mutta palautteen vaikutuksen kesto riippuu oppilaasta. Hänen mukaansa palautteen tulee olla pitkäjänteistä, jotta sillä saadaan vaikutusta aikaiseksi. Esiopettaja kuvaili, että palautteella on vaikutusta oppilaiden toimintaan silloin, kun sitä annetaan johdonmukaisesti ja säännöllisesti.

No kyllä mun mielestä on, jos se palaute on johdonmukaista joko sitä että halutaan jotain asiaa niinku pois jotain ongelmaa esimerkiksi, että antaa säännöllisesti sen palautteen kuinka se on päivän aikan sujunut joku juttu tai jos se on koko ryhmälle niin kyllä sillä on merkitystä.

Luokanopettaja 1 puolestaan toi esille sen, kuinka opettajan antama palaute ei useinkaan johda toivottuun muutokseen oppilaassa. Hän kuitenkin oli sitä mieltä, että muutos tapahtuu pikkuhiljaa silloin, kun palautetta annetaan runsaasti. Lisäksi hän kommentoi, että oppilaan täytyy itse ymmärtää ja hyväksyä palaute, jotta siitä oppiminen olisi mahdollista.

Kyllä lapset varmaan siitä (palautteesta) oppii... mutta se, siitä pitää tavallaan palautteesta lapsen pitää myöskin itse ymmärtää miks hän sai tällästä palautetta ja sitten lapsen täytyy myöskin -- tavallaan hyväksyä se ja -- ite haluta muutosta siihe. -- Niin kyllä mä uskon, että siitä lapset oppii. Eikai me muuten sitä opettajat annettas sitä palautetta -- usein useinhan se vaa menee niinku vesi hanhen selästä, mutta että kyllä sitä pikkuhiljaa (oppii) kun enemmän ja enemmän saa sitä palautetta. (Lo1)

Tuloksena voidaan siis todeta, että palautteesta oppiminen mahdollistuu vain, jos oppilas hyväksyy ja ymmärtää palautteen. Opettajien mielestä palautteenannon tulee olla runsasta, säännöllistä, pitkäjänteistä ja johdonmukaista, jotta sillä olisi vaikutusta oppilaisiin.

*Vaikutus.* Pyysimme oppilaita kertomaan, kuinka opettajan antama palaute vaikuttaa heihin. Kaikki tutkittavat olivat sitä mieltä, että palautteella on vaikutusta. Kaksi oppilaista kertoi, että opettajan antamasta positiivisesta palautteesta tulee



heille hyvä mieli ja negatiivinen palaute puolestaan muuttaa oppilaan toimintaa, siitä oppii aina jotain uutta ja se mahdollistaa kehittymisen.

No tulee hyvä mieli, jos antaa hyvää palautetta ja tajuaa jos on niinku tehny huonosti tai sillee ni tajuaa, jos on saanu huonoo palautetta. (O3)

No positiivisesta tulee aina hyvä mieli ja negatiivisesta aina oppii jotain (O4)

Meillä aina vaihtuu sitte se käyttäytyminen, jos ollaan sanottu (O5)

Positiivisella palautteella nähtiin olevan vaikutusta myös motivaatioon ja ahkerampaan työskentelyyn.

No on (vaikutusta) koska sitte mä teen yleensä paremmin niitä tehtäviä (O1)

Mää rupeen tekee tyylii vieläkin aktiivisemmin aina kun mä saan hyvää palautetta ni mä aina niinku innostun siitä et jes nyt mulle on annettu palautetta, että nytte mä rupeen tekee niinku vielä paremmin (O3)

Yksi oppilas kertoi, että heillä on luokassa käytössä palautteenantotapana liikennevalot, joka motivoi häntä toimimaan toivotulla tavalla, koska hän pelkää päätyvänsä keltaisen tai punaisen valon alueelle.

No kyllä mää niinku tosi paljon pelkään, että mä en todellakaan halua päästä sinne alemmas (liikennevalot) ja nii ja jos pääsen alemmas ni mä oon sillee nymmä haluan tonne ylös (O3)

*Itsetunto ja minäkuva.* Opettajan antama palautteella on vaikutus myös oppilaan itsetuntoon ja minäkuvaan, joten selvitimme, millaisilla näkemyksiä opettajilla on asiasta. Kuudesluokkalaisten oppilaiden on vaikea arvioida palautteen vaikutuksia omaan itsetuntoon ja minäkuvaan, joten heiltä asiaa ei kysytty.

Esiopettaja ja valmistavan luokan opettaja olivat yhtä mieltä siitä, että opettajan tulee olla tietoinen, millaista palautetta antaa. Positiivista palautetta tulee antaa paljon, ja negatiivista palautetta annettaessa sanat täytyy osata valikoida oikein. Luokanopettaja 1:n näkemyksen mukaan positiivisen palautteen määrän tulee olla suuri etenkin heikolla itsetunnolla varustetun oppilaan kohdalla.

No... joillakinhan se vaikuttaa sillä lailla, että niinku jos hei ei usko oikeen itteensä, niin sitten vielä jotenki menee sillai, että no emmä nyt oo oppinukkaan tai osannukkaan et se sellanen oppijaminäkuva heikkenee, mut semmoselle lapselle tietenki nimenomaan antaa sitä positiivista palautetta, että hei katopa nyt, miten hienosti sä osasit ja nyt homma homma suju, että et se taas sitte myöski tukee sitä itsetuntoo ja oppijaminäkuva. (Lo1)

Valmistavan luokan opettaja ja esiopettaja puhuivat erityisesti negatiivisen palautteen vaikutuksesta oppilaaseen. Heidän molempien mielestä negatiivisella palautteella voi olla kauaskantoisiakin vaikutuksia oppilaan itsetuntoon ja minäkuvaan.

On merkitys. Ja sen sanoinkin tossa jo aikasemmin, että varsinkin negatiivista palautetta, jos tai antaako sitä, mutta ainakin täytyy miettiä hyvin tarkkaan, että miten sen antaa. Että paljon on tarinoita siitä, miten muistetaan jostain alakouluajalta jotku opettajan sanat, ku opettaja on sanonut jotenki pahasti. (Valmistavan luokan opettaja)

Noh, kyllähän jos paljon antaa negatiivista palautetta joillekin oppilaille pelkästään, niin kyllä, sillä sää saat toisen tai oppilaan niin kun itsetuntoon ja siihen olemiseen oppijana niin ei hyvä, mutta tavallaan, että tarvii opettajan tiedostaa se, että myös sitä positiivista pitää sitte kyllä antaa. (Esiopettaja)

Luokanopettaja 2:n mielipide palautteenannon vaikutuksesta lapsen itsetuntoon oli skeptisempi kuin muilla tutkittavilla. Hänen kokemuksensa mukaan kehuminen vaikutus näkyy oppilaan olemuksesta, mutta kotona lytättyä itsetuntoa opettaja ei pysty korjaamaan. Toisaalta hän myös totesi, että opettajan antamalla palautteella voi olla myös hyvin negatiivinenkin vaikutus oppilaan itsetuntoon.

Kyllä sen varmaan ilmeistä näkee ja olemuksesta, että oikein kehutaan. -- Nyt tässä vaiheessa, ku ne tulee kouluu ja alkuopetuksessa, mul on vähän sellanen kuva, et se minäkuva on aika vahvasti jo muotoutunut siellä kodissa. Että jos meillä on oikein heikkoja itsetuntolaisia nii ehkä -- me ei pystytä sitä nii kauheesti enää niinku muovaamaa. Jos se on jo siellä kotona, sanotaanko että lytätty tai jos ei oo nii kauheesti kannustettu ja ku ollaan niinku tos kehitysiässä, nii mä jotenki nään, että me pystytää rajallisesti enää vaikuttaa siihen. Voidaan me tietenki tukea ilman muuta. -- Jotenki niinku näkisin, että pystytään vaikuttaa mutta vaikee sanoo, että kuinka paljon. -- Varmaan voidaan sillä palautteella saada paljon aikaanki huonoa. (Lo2)

Tuloksena voidaan sanoa, että kaikki opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että opettajan antamalla palautteella voi olla joko positiivinen tai negatiivinen vaikutus lapsen minäkuvan tai itsetunnon kehitykseen.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Opettajien vastauksista kävi ilmi, että kaikilla neljällä tutkimukseen osallistuneella opettajalla oli runsaasti kokemuksia palautteenannosta. Opettajien näkemykset palautteenannosta olivat keskenään melko yhteneviä, ja niistä löytyi samankaltaisuuksia myös aiempien tutkimusten kanssa. Tutkimukseemme osallistuneet oppilaat osasivat kertoa runsaasti ja kuvailevasti opettajan antamaa palautetta, eli myös heillä oli runsaasti kokemuksia palautetilanteista koulussa. Saatujen tulosten perusteella kuudesluokkalaiset oppilaat ymmärtävät opettajan antaman palautteen merkityksen: heidän mielestään sen tarkoituksena on muun muassa motivoida opiskeluun ja ohjata oppilaiden toimintaa toivotuksi. On kuitenkin muistettava, että palautteen vastaanottaminen ei aina ole helppoa, eikä hyvinkään annettu palaute ole tae sille, että oppilas hyväksyisi palautteen. (Ranne 2006, 29–30.)

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että opettajat pitivät runsasta ja säännöllistä palautteenantoa tärkeänä. Myös yksi oppilaista kertoi, että hänen mielestään huonointa palautetta on se, ettei sitä anna ollenkaan. Tästä on pääteltävissä, että hänen mielestään opettajan tehtävänä on antaa oppilaille palautetta. Opettajat pitivät tärkeänä erityisesti positiivista palautetta, ja heidän näkemyksensä mukaan positiivisen palautteen määrän tulisi olla negatiivisen palautteen määrää suurempi. Tämä on myös linjassa myös Burnsien (1982, 166) tulosten kanssa. Oppilaiden haastatteluissa kuitenkin kävi ilmi, että vaikka he kaikki kertoivat saavansa sekä positiivista että negatiivista palautetta, vain kaksi oppilaista kertoi saavansa positiivista palautetta enemmän kuin negatiivista. Yksi haastatelluista kertoi opettajan antavan hänelle enemmän negatiivista kuin positiivista palautetta. Walshin (2011, 2, 33–34) mukaan esimerkiksi kiire voi olla yksi selittävä tekijä sille, että opettajan antama palaute on usein negatiivista ja keskittyy virheistä huomautteluun. Kaksi opettajaa kertoikin haastattelussa kokemuksiaan siitä, että toisinaan juuri kiire ja oma väsymys vaikuttavat heidän antamaansa

palautteeseen. On todennäköistä, että kiire aiheuttaa niin opettajalle kuin oppilaillekin stressiä, ja tällöin positiivisen luokkahuoneilmapiirin ja vuorovaikutuksen ylläpitäminen on haastavaa. Kaksi haastattemistamme oppilaista koki, että turhista asioista huomauttelu on huonoa palautetta.

Opettajat kuvailivat toimivan palautteen olevan johdonmukaista, perusteltua sekä oppilaan ymmärtämää ja hyväksymää. Tutkimustenkin mukaan opettajien tulee kiinnittää huomiota siihen, että palaute annetaan niin, että oppilas pysyy ymmärtämään saamansa palautteen (Aho 1996, 52). Tulosten perusteella voi sanoa, että opettajat ymmärtävät, millaista toimiva ja tehokas palaute on. Toimivan palautteen antaminen ei kuitenkaan erilaisista syistä johtuen ole aina koulussa mahdollista. Tutkimuksessamme kukaan tutkittavista opettajista ei nostanut esille sitä, että palautteen tulisi olla seurausta oikeista asioista, vaikka Aho (1996) ja Sinkkonen (2008) korostavatkin ansaitusti annetun palautteen tärkeyttä (Aho 1996, 53; Sinkkonen 2008, 171, 181). Myös Atjosen (2007, 88–89) mukaan todenmukaisesti annettu palaute on opettajan velvollisuus ja oppilaan oikeus.

Sen sijaan oppilaiden haastatteluissa kävi ilmi, kuinka tärkeää todenmukainen palaute on. Emme kysyneet oppilailta toimivan palautteen piirteitä, mutta kysyimme heidän mielipidettään siitä, millaista on hyvä palaute ja millaista palautetta he toivovat saavansa. Yhtä lukuun ottamatta oppilaiden vastauksista kävi ilmi, että he haluavat rehellistä palautetta, vaikka se toisinaan olisikin negatiivista. Kuten aiemmat aiheeseen liittyvät tutkimukset ovat osoittaneet, palautteen toimivuuden kannalta on tärkeää, että oppilas ymmärtää ja hyväksyy myös negatiivisen palautteen (Leppilampi & Piekkari 1998 19; Ranne 2006, 29–30, 70–71, 78). Positiivinen palaute on tehokasta, mutta pelkkä kehuminen voi olla vaikutukseltaan jopa haitallista. (ks. mm. Henderlong & Lepper 2002; Hattie & Timperley, 2007). Kaksi oppilaista kertoi, että heidän mielestään hyvä palaute on kuvailevaa. Muun muassa Aho (1996, 51–53) ja Atjonen (2007, 91) määrittelevät, että toimiva palaute on selkeää, kuvailevaa ja yksityiskohtaista.

Haastattemmamme opettajat olivatkin sitä mieltä, että oppilaan persoonallisuus vaikuttaa siihen, kuinka hän vastaanottaa annetun palautteen. Yksi opettajista muun muassa kuvaili, että palautteen vastaanottamiseen vaikuttaa myös

itse palautteenantotilanne, jonka vuoksi opettajan täytyy olla herkkä havainnoimaan oppilaiden mielialoja ja ymmärtää lasten erilaiset kyvyt vastaanottaa palautetta. Tutkimuksemme tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa sen suhteen, että positiivista palautetta on usein helpompi vastaanottaa kuin negatiivista (Leppilampi & Piekkari 1998 19; Ranne 2006, 29–30, 70–71, 78). Yksi haastattelimistamme oppilaista kuvailikin, että on tottunut saamaan positiivista palautetta ja suorastaan pelkää saavansa negatiivista palautetta. Kyseisen oppilaan luokassa opettajalla oli tapana antaa palaute koko luokan nähden (liikennevalojärjestelmä). Olemassa olevan tutkimustiedon valossa negatiivinen palaute tulisi aina antaa kahden kesken oppilaan kanssa, joten opettajan käyttämä ”liikennevalojärjestelmä” voi olla haitallinen toimivan palautteen näkökulmasta. (Leppilampi & Piekkari 1998 19; Ranne 2006, 29–30, 70–71, 78.)

Haastatellut opettajat toivat esille erilaisia asioita, joista he antavat palautetta oppilaille; tulosten mukaan he antavat palautetta oppimisesta, työskentelystä ja käyttäytymisestä. Itsetunnon kehittymistä tukee tutkimusten mukaan parhaiten erityisesti lapsen työskentelyyn kohdistuva palaute, mutta opettajien on kuitenkin tärkeää tiedostaa, että lapsi tarvitsee positiivista palautetta paitsi onnistuneesta suorituksesta myös pelkästä yrittämisestä. (Aho 1996, 53–54; Leppilampi & Piekkari 1998, 19.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että palaute ei saisi koskaan kohdistua lapsen persoonallisuuteen. Opettajien on siis tärkeä tiedostaa, että palautteen on kohdistuttava vain oppilaan toimintaan. (Aho 1996, 53; Kupias ym. 2011, 21; Leppilampi & Piekkari 1998, 19.) Myöskään tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat eivät sanoneet, että heidän antamansa palaute kohdistuisi oppilaan persoonallisuuteen. Kaikki opettajat kuitenkin myönsivät sen, että oppilaan persoonallisuus vaikuttaa palautteenantoon, ja tuloksista käy ilmi, että tietyt oppilaat saavat muita enemmän palautetta. Opettajat kertoivat, että toiset oppilaat saavat myös muita herkemmin negatiivista palautetta. Tämän perusteella voidaan päätellä, että opettajien antama palaute ei ole aina tasapuolista. Opettajat olivat haastatteluissa sitä mieltä, että se mitä korostetaan, se vahvistuu. Koska

opettajat tiedostivat, että palautteenanto ei ole aina tasapuolista, on todella tärkeää pohtia miten palautteenanto vaikuttaa erityisesti sellaisiin oppilaisiin, jotka saavat jatkuvasti ja muita enemmän negatiivista palautetta.

Oppilaat kertoivat saavansa palautetta oppimisesta, työskentelystä ja käyttäytymisestä. Heidän haastatteluistaan nousi kuitenkin esille, että opettajan antama positiivinen palaute kohdistuu pääasiassa oppimiseen ja työskentelyyn, kun taas negatiivinen palaute koettiin kohdistuvan erityisesti työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Oppilaat sanoivat, että heidän mielestään palautetta tulisi antaa kaikille, mutta heidän kokemustensa mukaan toiset oppilaat saavat enemmän palautetta, kun toiset. Kuten opettajat totesivat, osa oppilaista saa muita herkemmin negatiivista palautetta. Myös yhden oppilaan mukaan erityisesti levottomasti käyttäytyvät oppilaat saavat opettajalta muita useammin negatiivista palautetta. Toisaalta oppilas myös jatkoi kertomalla, että samat levottomat oppilaat saavat opettajalta muita herkemmin myös positiivista palautetta ja jopa palkintoja hyvästä käyttäytymisestä. Tutkimusten mukaan onkin hyvä, että negatiivisen palautteen yhteydessä annetaan myös positiivista palautetta, mutta toisaalta tutkimusten mukaan palautteenannon tulisi olla tasapuolista. On siis pohdittava, kuinka oppilaisiin vaikuttaa epätasa-arvoinen palautteenanto, jonka sekä opettajat että oppilaat tunnistavat.

Vuorovaikutuksesta suurin osa on ilmeillä ja eleillä tapahtuvaa sanatonta vuorovaikutusta (esim. Laine ym. 2004, 259), ja tämänkin tutkimuksen tulosten mukaan opettajat käyttävät vuorovaikutuksessa enemmän sanatonta kuin sanallista palautetta. Koska sanattoman palautteen rooli palautteenannossa on merkittävä, on mielenkiintoista, että haastattemistamme oppilaista yksikään ei puhunut sanattomasta palautteesta. Oppilaat eivät siis maininneet esimerkiksi opettajan katseita, ilmeitä tai eleitä, vaikka opettajien haastatteluissa sanaton palaute oli suuressa roolissa. Toimivan palautteen kriteerinä on se, että palautteen vastaanottaja ymmärtää ja hyväksyy palautteen, joten tutkimuksemme tulosten perusteella, on pohdittava, kuinka tehokasta opettajan antama palaute lopulta on, jos oppilaat eivät tunnista sanatonta palautetta, jonka rooli osana palautteen-

antoa on niin merkittävä. Todennäköisesti oppilaat ymmärtävät opettajan sanantakin viestintää, mutta palautteen tehokkuus voi kärsiä siitä syystä, etteivät oppilaat miellä sitä palautteeksi.

Tutkimusjoukon ollessa pieni tutkimusaihetta tarkastellaan tarkkaan rajatusta näkökulmasta. Tutkimuksemme luotettavuutta arvioitaessa on tärkeää muistaa, että saadut tutkimustulokset ovat tutkittavien opettajien ja oppilaiden subjektiivisia näkemyksiä ja kokemuksia aiheesta, joten tuloksista ei voida tehdä yleistyksiä. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 206.) On muistettava, että eri opettajat antavat palautetta eri asioista ja eri tavoin, joten opettajien välillä voi olla suurikin eroja palautteenantotavoissa. Palautteeseen vaikuttaa aina myös vastaanottaja itse, niinpä saman opettajan palautetta on mahdollista tulkita useammalla eri tavalla (Valo 1995, 104). Tutkimuksemme osallistuneista oppilaista kolmella oli sama luokanopettaja, ja heidänkin vastauksistaan näkyi erilaiset tavat tulkita opettajan palautteenantoa. Näistä oppilaista yksi sanoi, että opettaja ei yleensä anna negatiivista palautetta, kun taas toisen oppilaan kokemuksen mukaan opettaja antaa sekä positiivista että negatiivista palautetta. Kuitenkaan ei ole mahdollista sanoa, johtuuko ero oppilaiden tekemistä keskenään erilaisista tulkinnoista vai esimerkiksi epätasa-arvoisesta palautteenantotavasta. Luotettavuuden lisäämiseksi otimme tutkielman tulososioon mukaan otteita haastatteluista, jotta lukijalla on mahdollisuus arvioida tekemiämme tulkintoja ja tutkimustuloksia (ks. Hirsjärvi, Remes, Sajavaara & Liikonen 1997, 232–233).

## **6.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet**

Tutkimuksemme tuotti uutta tietoa opettajien ja oppilaiden näkemyksistä ja kokemuksista palautteenannosta, ja tutkimuksesta saatuja tuloksia voi hyödyntää niin opettajien kuin opettajaopiskelijoidenkin koulutuksessa. Itsekin tulevana luokanopettajina koemme, että tutkimuksestamme saatu tieto on auttanut meitä ymmärtämään palautteenannon ison merkityksen ja kiinnittämään erityistä huomioita omaan osaamiseemme palautteenantajina. Tunnetta olevamme aiem-

paa parempia palautteenantajia, koska tiedämme tehokkaan ja toimivan palautteenannon kriteerit ja ymmärrämme oppilaiden väliset erot palautteen vastaanottamisessa.

Opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutussuhteella on suuri vaikutus siihen, millainen käsitys lapselle muodostuu oppimisesta ja koulunkäynnistä (Fan 2012, 489). Palautteen merkitys lapsen itsetunnolle ja oppijaminäkuvan kehitykselle on merkittävä, joten pidämme tärkeänä sitä, että opettajat tiedostavat, millaista palautetta he antavat oppilailleen ja millainen vaikutus annetulla palautteella on (ks. Ackers & Hardman 2001, 246). Tutkimuksemme tulokset hyödyttävät laajemmassa kontekstissa myös muita kasvatusalan ammattilaisia, päättäjiä sekä kaikkia ihmisiä, joilla on pienikin mahdollisuus edistää lasten ja nuorten hyvinvoinnin toteutumista. Tutkimuksemme tarjoaman tiedon lisäksi toivomme sen herättävän keskustelua sekä aiheen syvällisempää pohdintaa.

Tämä tutkimus vastasi hyvin meidän sille asettamiin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen tulokset perustuvat kuitenkin suhteellisen pienen tutkimusjoukon näkemyksiin ja kokemuksiin, joten aihe tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia jatkotutkimuksille. Tutkimuksemme osallistujamäärä oli melko pieni, joten olisi mielenkiintoista toteuttaa sama tutkimus huomattavasti suuremmalle joukolle opettajia ja oppilaita, jolloin aiheesta saataisiin luotettavampaa ja laajempaa tietoa. Jatkotutkimukset lisäisivät myös tulosten luotettavuutta, koska olemme tutkijoina vielä kokemattomia, ja tämä kaksiosainen tutkimus olikin meidän molempien ensimmäinen.

Tutkimuksen menetelmän muuttaminen voisi antaa lisätietoa aiheesta. Olisi muun muassa kiinnostavaa tutkia opettajien palautteenantotapoja esimerkiksi keräämällä aineisto luokkahuoneessa palautteenantotilanteita havainnoimalla. Tutkimalla yhden luokanopettajan jokaisen oppilaan kokemuksia opettajan antamasta palautteesta, saataisiin tärkeää tietoa siitä, kuinka subjektiivinen kokemus palaute lopulta on. Toisaalta tämänkaltainen tutkimus antaisi myös tietoa palautteenannon tasa-arvoisuudesta.

Palautteenannon pitkäaikaisia vaikutuksia voitaisiin tutkia haastatteleamalla aikuisia heidän kokemuksistaan opettajilta saadusta palautteesta ja näiden



kokemusten vaikutusta heidän itsetuntoonsa ja oppijaminäkuvaansa. Jatkotutkimuksia aiheesta siis tarvitaan, jotta palautteenannon merkitys lapsen kasvuun ja kehitykseen tiedostettaisiin entistä paremmin.

## LÄHTEET

- Aarnikoivu, H. 2008. *Esimiehenä arjessa*. Helsinki: WSOY.
- Aarnos, E. 2018. *Koulun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit*. Teoksessa Valli, R. & Aarnos, E. 2018. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ackers, J. & Hardman, F. 2001. Classroom interaction in Kenyan primary schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 31 (2), 245–261.
- Aho, S. 1996. *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Edita.
- Ahonen, R. & Lohtaja-Ahonen, S. 2011. *Palaute kuuluu kaikille*. Helsinki: Infor.
- Alasuutari, P. 2012. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Andrade, H. L. & Cizek, G. J. 2010. *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge.
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Jyväskylä: Tammi.
- Berlin, S. 2008. *Innostava, lannistava, helpottava palaute. Alaisten kokemuksia ja näkemyksiä esimiehen ja alaisen välisestä palautevuorovaikutuksesta*. Vaasa: Vaasan Yliopisto.  
<http://core.ac.uk/download/pdf/197966689.pdf>. (Luettu 4.10.2019.)
- Blöte, A. W. 1995. Students' self-concept in relation to perceived differential teacher treatment. *Learning & Instruction* 5 (3), 221–236.
- Brophy, J. 1981. Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research* 51, 5–32.
- Burnett, P. C. 2002. Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology* 22, 5–16.
- Burnett, P. C. & Mandel, V. 2010. Praise and feedback in the primary classroom: Teachers' and students' perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* 10, 145–154.
- Burns, R. B. 1982. *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.

- Eraut, M. 2006. Feedback. *Learning in Health and Social Care*. 5 (3), 111–118.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fan, F. A. 2012. Teacher: students' interpersonal relationships and students' academic achievements in social studies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 18 (4), 483–490.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D. & Pell, T. 1999. Changes in patterns of teacher interaction in primary classrooms: 1976–96. *British Educational Research Journal*. 25 (1), 23–37.
- Gerlander, M. & Kostiainen, E. 2005. Jännittyneisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. *Prologi : puheviestinnän vuosikirja 2005*, 68–87. <http://prologos.fi/prologi/index.php?page=vuosikirjat>. (Luettu 18.9.2019.)
- Gordon, T. & Savolainen, M. 2006. *Toimiva koulu*. Helsinki: LK-kirjat.
- Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77 (1), 81–112.
- Henderlong, J. & Lepper, M. R. 2002. The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin* 128, 774–795.
- Henninger, J. C. 2002. Teachers, verbal corrections and observers, perceptions of the teaching and learning. *Journal of Research in Music Education*. 50 (1), 75–87.
- Heritage, M. 2010. *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. *Teemahaastattelu*. 4. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun Teoria ja Käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. Sajavaara, P. & Liikanen P. 1997. Tutki ja Kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162–173. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-13844333>. (Luettu 15.9.2020.)
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisöinä. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 11–18.
- Kaukiainen A., Aalto P., Lappalainen M. & Lindberg J. 1995. Kasvokkain. Palautteen antaminen oppijalle. Turku: Turun yliopisto, täydennyskoulutuskeskus.
- Kauppila, R. A. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R., Aaltola, J. & Herkama, S. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kumpulainen, K. & Wray, D. 2002. *Classroom interaction and social learning: From theory to practice*. London: Routledge.
- Kupias, P., Peltola, R. & Saloranta, P. 2011. *Onnistu palautteessa*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Laine, A., Ruishalme, O., Salervo, P., Siven, T. & Välimäki, P. 2004. *Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveysalalla*. 4. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R., Aaltola, J. & Herkama, S. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. Uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus: Kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998. Terve, terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja. Lahti: Asko Leppilampi oy.
- Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. 2008. Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Porvoo: WSOY.
- Manning, M. A. 2007. Re-framing how we see student self-concept. *Education Digest*: 72 (8), 36–41.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Helsinki: International Methelp.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 2008. *Teaching physical education*. 5. painos. New York: Benjamin Cummins.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki.  
[oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Luettu: 20.3.2020.
- Ranne, J. 2006. Anna palaa! Käytännön palautetaitokirja. Helsinki: ai-ai.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 111–125.
- Sinkkonen, J. 2008. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun. Helsinki: WSOY.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W.R. 2002. Interpersonal skills. Teoksessa M. L. Knapp & J.A. Daly (toim.) *Handbook of interpersonal communication* 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 564-611

- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 2011. Interpersonal skills. Teoksessa M. L. Knapp & J. A. Daly (toim.) The Sage Handbook of interpersonal communication. 4. painos. Thousand Oaks: Sage 481-526
- Takala, M., Kontu, E., Pirttimaa, R., Hausstätter, R. & Kjälman, I-O. 2016. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.
- Talvio, M. & Klemola, U. 2017. Toimiva vuorovaikutus. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valo, M. 1995. Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Walsh, S. 2011. Exploring classroom discourse: Language in action. Abingdon: Routledge.
- Webster-Stratton, C. & Reid, J. 2004. Strengthening social and emotional competence in young children – The Foundation for Early School Readiness and Success Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants and Young Children*. 17 (2), 96–113.
- Winne, P. H. & Butler, D. L. 1994. Student cognition in learning from teaching. Teoksessa T. Husén & N. T. Postlethwaite (toim.) *International Encyclopedia of Education*. 2. painos. Oxford: Pergamon, 5738–5745.

## LIITTEET

### Liite 1. Opettajien haastattelukysymykset

1. Millaisissa tilanteissa annat palautetta lapsille?
2. Millainen merkitys palautteella on mielestäsi lapsille?
3. Millaista palautetta annat lapsille?

Mahdollisia lisäkysymyksiä:

- Annatko enemmän yksilö- vai ryhmäpalautetta? Kumpaa tulisi mielestäsi suosia?
- Minkälaisissa tilanteissa ryhmäpalaute on mielestäsi parempaa kuin yksilöpalaute?
- Millainen merkitys on mielestäsi sanattomalla palautteella osana palautteenantoa?
- Annatko samanlaista palautetta kaikille oppilaille?
- Onko oppilaan persoonalla tai käyttäytymisellä mielestäsi merkitystä palautteenannossa?
- Vaihteleeko antamasi palaute oppiaineen tai oppimisympäristön mukaan?
- Miten oppilaat mielestäsi suhtautuvat palautteeseen?
- Miten palaute mielestäsi vaikuttaa oppilaan käsitykseen itsestään oppijana ja ihmisenä?
- Onko antamallasi palautteella vaikutusta oppilaan toimintaan? Miten se mahdollisesti muuttaa sitä?
- Vaikuttaako oma mielialasi tai mahdollinen kiire palautteenantoosi? Millä tavoin?

## Liite 2. Tietosuojalomake

### TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLIS- TUVALLE

7.11.2018

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

#### **TUTKIMUS: Kuudesluokkalaisten kokemuksia opettajan antamasta palautteesta.**

Tutkimuksemme ensimmäinen osa on toteutettu lukuvuonna 2016-2017, jolloin haastattelimme neljää luokanopettajaa. Tutkimuksen toinen osa on tarkoitus toteuttaa lukuvuoden 2018-2019 aikana.

Aineistonkeruu toteutetaan yhden kerran, yhden oppitunnin aikana haastatteleamalla. Tutkittavan huoltajalta on kerätty suostumus erillisellä suostumuslomakkeella.

Tutkimuksesta vastaavat tahot

Tutkimuksen tekijät:

Emmi Boström ([emmi.r.rautakorpi@student.jyu.fi](mailto:emmi.r.rautakorpi@student.jyu.fi) , 0405713777)

Jenny Keijonen ([jenny.h.keijonen@student.jyu.fi](mailto:jenny.h.keijonen@student.jyu.fi), 0442222844)

Tutkielman ohjaaja:

Kaili Kepler-Uotinen ([kaili.kepler-uotinen@jyu.fi](mailto:kaili.kepler-uotinen@jyu.fi) , 050 375 1419)

Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien ja oppilaiden käsityksiä palautteenannon merkityksestä. Tutkimuksemme aihe on merkityksellinen, koska tehokkaan opettamisen ja oppimisen taustalla on opettajan ja oppi-



laan välinen toimiva vuorovaikutussuhde. Yksi tärkeä osa hyvää vuorovaikutusta on onnistunut palautteenanto. Lapselle tärkeiden ihmisten antama palaute vaikuttaa myös lapsen itsetunnon ja minäkuvan kehitykseen. Lisäksi palautteen tiedetään vaikuttavan merkittävästi oppimiseen.

Tutkimuksen ensimmäinen osa on toteutettu lukuvuonna 2016-2017, ja siinä on selvitetty luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia palautteenannosta. Nyt tutkimuksen toisessa osassa selvitämme oppilaiden käsityksiä aiheesta.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat kuudesluokkalaisia. Tutkimuksessa ei käsitellä tutkittavien henkilötietoja lainkaan. Tutkimuksessa analysoidaan haastatteluilla kerättyä aineistoa.

Tutkimusaineistoa käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti. Tutkimusaineistoa käytetään siten, etteivät henkilöt ole yksilöinä tunnistettavissa. Kun tutkimus on päättynyt ja opinnäytetyö hyväksytty, tutkimusaineisto hävitetään.

### **Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä**

Tutkimukseen osallistuminen kestää noin 15-30 minuuttia. Tutkimukseen sisältyy yksi tutkimuskäynti, jolloin tutkittavia haastatellaan.

### **Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville**

Tutkimus tuottaa tietoa oppilaiden käsityksistä opettajan antamasta palautteesta. Tämän tiedon myötä opettajilla on mahdollisuus kehittää palautteenantoaan.

### **Henkilötietojen suojaaminen**

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tutkittavan tietoja ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista.

Tutkimuksessa käytetään suoria sitaatteja tutkittavien vastauksista, mutta heidän henkilöllisyyttään ei voi tunnistaa.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

### **Tutkimustulokset**

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

### **Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen**

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojan ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>). Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

### **Tutkittavan oikeuksien toteuttaminen**

Jos sinulla on kysyttävää tutkittavan oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.

### Liite 3. Haastattelulupalomake

#### **HUOLTAJAN SUOSTUMUS LAPSEN OSALLISTUMISESTA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN**

Lastani \_\_\_\_\_ (nimi) on pyydetty osallistumaan tutkimukseen, jossa tutkitaan opettajien ja oppilaiden kokemuksia palautteenannosta.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Minulla on ollut mahdollisuus saada riittävästi vastauksia kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Mahdolliset selvitykset antoivat Emmi Boström ja Jenny Keijonen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita lapseni osallistumista tutkimukseen.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Lapsellani on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu kielteisiä seuraamuksia.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn lapseni tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

**Allekirjoituksellani vahvistan, että lapseni osallistuu tutkimukseen ja suostuu vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.**

\_\_\_\_\_  
*Allekirjoitus Päiväys*

\_\_\_\_\_

*Nimen selvennys*

***Suostumus vastaanotettu***

---

*Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus Päiväys*

---

*Nimen selvennys*

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

#### Liite 4. Oppilaiden haastattelukysymykset

1. Mitä opettajan antama palaute sinun mielestäsi tarkoittaa?
2. Millaista palautetta opettaja on antanut sinulle tällä viikolla?
3. Minkälaisissa tilanteissa opettaja yleensä antaa sinulle palautetta?
4. Kerro millaisiin asioihin opettajan antamalla palautteella on mielestäsi vaikutusta?
5. Millaista palautetta toivoisit opettajan antavan sinulle?

Mahdollisia lisäkysymyksiä:

- Millä eri tavoin opettaja antaa sinulle palautetta?
- Mitä tarkoittaa kehuminen?
- Mitä tarkoittaa positiivinen palaute?
- Mitä tarkoittaa negatiivinen palaute?
- Miten opettaja antaa negatiivista palautetta?
- Miten opettaja antaa positiivista palautetta?
- Antaako opettaja palautetta enemmän yksilö- vai ryhmätasolla?
- Toivoisitko saavasi palautetta kahden kesken vai koko luokan kesken?
- Minkälainen palaute on miellyttävää ja tuntuu mielestäsi kivalta ja minkälainen palaute ei ole mukavaa?
- Mikä on mielestäsi hyvää palautetta?
- Toivoisitko opettajan antaman palautetta eniten sinun oppimisestasi, työskentelystäsi vai käyttäytymisestäsi?
- Millä tavoilla opettajan palaute muuttaa toimintaasi?
- Miten opettajan antama palaute vaikuttaa kouluviihtyvyyteesi?
- Antaako opettaja samanlaista palautetta kaikille?
- Saavatko kaikki oppilaat yhtä paljon palautetta? Miksi?
- Oletko joskus ollut eri mieltä opettajan antaman palautteen kanssa? Millaisissa tilanteissa? Miltä se sinusta tuntui?