

**Opettajan antama palaute myönteisen ja kielteisen
ilmapiirin oppitunneilla perusopetuksen
ensimmäisellä luokalla**

Hanna-Mari Karell & Laura Varis

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Karell, Hanna-Mari & Varis, Laura. 2021. Opettajan antama palaute myönteisen ja kielteisen ilmapiirin oppitunneilla perusopetuksen ensimmäisellä luokalla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. 54 sivua.

Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajan antamaa palautetta myönteisen ja kielteisen ilmapiirin oppitunneilla. Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, minkälaista suullista palautetta opettaja antaa ensimmäisen luokan oppitunneilla ja miten annettu palaute vaihtelee luokahuoneilmapiirin mukaan. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja se oli osa Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen Stressi ja vuorovaikutus luokassa (TESSI) -tutkimushanketta. Tutkimusaineisto koostui 34 videoidusta oppitunnista, joiden ilmapiiri oli analysoitu Classroom Assessment Scoring System (CLASS) -menetelmällä. Tutkimusaineisto analysoitiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että 68,4 % opettajan antamasta palautteesta kohdistui oppilaiden oppimiseen ja 31,6 % oppilaiden käyttäytymiseen. Oppimiseen kohdistuva palaute liittyi tehtävään, oppimisprosessiin, oppimisen itsesäätelyyn ja oppilaan persoonaan. Käyttäytymiseen kohdistuva palaute oli oppilaan käyttäytymistä korjaavaa, kehittävää ja kehuva. Myönteisen ilmapiirin oppitunneilla 81,8 % palautteesta kohdistui oppimiseen ja 18,2 % käyttäytymiseen. Kielteisen ilmapiirin oppitunneilla 55,5 % palautteesta kohdistui oppimiseen ja 44,5 % käyttäytymiseen. Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että opettajan antama palaute kohdistuu suurelta osin asioihin, jotka liittyvät oppilaan senhetkiseen osaamiseen ja toimintaan. Myönteisen ilmapiirin oppitunneilla annetaan kielteisen ilmapiirin oppitunteja enemmän oppilaan oppimista ja kehitystä tukevaa palautetta. Opettajan antaman palautteen kehittämiseksi huomiota tulisi kiinnittää oppimista ja käyttäytymistä tukevaan ja oppilaan oppimisen strategioita kehittävään palautteeseen sekä myönteisen ilmapiirin ylläpitämiseen.

Asiasanat: palaute, luokahuoneilmapiiri, vuorovaikutus, 1. luokka

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO..... | 4 |
| 1.1 | Opettajan antama palaute..... | 5 |
| 1.2 | Luokkahuoneilmapiiri | 12 |
| 1.3 | Tutkimuskysymykset..... | 16 |
| 2 | TUTKIMUSMENETELMÄT..... | 17 |
| 2.1 | Tutkimusaineisto ja tutkimuksen osallistujat | 17 |
| 2.2 | Aineiston analyysi | 18 |
| 2.3 | Eettiset ratkaisut..... | 22 |
| 3 | TULOKSET..... | 24 |
| 3.1 | Opettajan antama palaute ensimmäisen luokan oppitunneilla | 24 |
| 3.2 | Opettajan antama palaute myönteisen ja kielteisen ilmapiirin oppitunneilla | 26 |
| 3.2.1 | Opettajan antama palaute myönteisen ilmapiirin oppitunneilla | 27 |
| 3.2.2 | Opettajan antama palaute kielteisen ilmapiirin oppitunneilla | 30 |
| 4 | POHDINTA..... | 34 |
| 4.1 | Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 34 |
| 4.2 | Tutkimuksen arviointi..... | 39 |
| 4.3 | Käytännön sovellukset ja jatkotutkimushaasteet..... | 41 |
| | LÄHTEET | 44 |

1 JOHDANTO

Nykyään oppimiskäsitykset pohjaavat vahvasti ajatukseen, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa (esim. Opetushallitus 2014, 17; Tynjälä 2004, 44; Vygotsky 1982). Ensimmäisellä luokalla oppilas alkaa rakentamaan käsitystä itsestään oppijana ja ihmisenä. Käsitys rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, jolloin siihen vaikuttavat esimerkiksi muut ihmiset ja ympäröivä ilma-
piiri. (Aunola, Leskinen, Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2002.) Opettajan antama palaute on merkittävä tekijä tuon prosessin kannalta (Hotulainen & Vainikainen 2017, 28). Opettajan antama myönteinen palaute tukee oppilaan positiivisen käsityksen muodostumista itsestään oppijana ja ihmisenä (Hattie & Timperley 2007). Palautteen avulla opettaja voi myös vaikuttaa siihen, millä tavoin oppilas opiskelee ja rakentaa tietämystään (Nieminen 2019). Jotta oppilas voi oppia, on hänen tunnettava olonsa turvalliseksi oppimistilanteessa, ja myönteisen luokkahuoneilmapiirin onkin osoitettu edistävän oppilaan oppimista (esim. La Paro, Pi-
anta & Stuhlman 2004; Pakarinen ym. 2014).

Opettajan antamaa palautetta on tutkittu lukuisissa eri tutkimuksissa jo vuosikymmenten ajan (esim. Black & Wiliam 2009; Hattie & Timperley 2007; Kluger & DeNisi 1996; Sadler 2010; Shute 2008; Wiliam 2012). Palautetta on kategorisoitu esimerkiksi Hattien ja Timperleyn (2007) meta-analyysin mukaisesti. Tutkimuskentässä on kuitenkin selkeä aukko palautteen eri muotojen tarkempaan laadulliseen tarkasteluun. Palautetutkimukset käsittelevät pääosin oppimiseen ja työskentelyyn kohdistuvaa palautetta, vaikka opettaja antaa oppitunneilla paljon myös käyttäytymiseen kohdistuvaa palautetta. Käyttäytymiseen kohdistuvaa palautetta on tarkasteltu opettajan kehujen ja moitteiden näkökulmasta (esim. Brophy 1981; Caldarella ym. 2020; Downs ym. 2019; Harrop & Swinson 2000; Sutherland, Wehby & Copeland 2000; Weeden, Wills, Kottwitz & Kamps 2016), mutta laajempaa käyttäytymiseen kohdistuvan palautteen tutkimusta ehdottomasti tarvitaan. Myös luokkahuoneilmapiiriä on tutkittu eri näkökulmista ja sen on todettu olevan tärkeä tekijä oppilaan oppimisen kannalta (esim. La Paro ym. 2004; Pakarinen ym. 2014). Palautteen vaikutuksia luokkahuoneilmapiiriin on

tutkittu (esim. Burnett 2002; Conroy, Sutherland, Snyder, Al-Hendawi & Vo 2009), mutta aiempaa laadullista tutkimusta ei ole siitä, kuinka opettajan antama palaute vaihtelee luokkahuoneilmapiirin mukaan. Tämän tutkimuksen tehtävänä onkin selvittää, minkälaista suullista palautetta opettaja antaa ilmapiiriltään erilaisilla ensimmäisen luokan oppitunneilla.

1.1 Opettajan antama palaute

Sosiokulttuurisen teorian mukaan oppiminen on sosiaalinen ilmiö, jota tulisi tarkastella sosiaalisessa, kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissaan (Tynjälä 2004, 44; Vygotsky 1982, 45–50). Vygotskyn (1978) käsityksen mukaan lapsen oppiminen tapahtuu kahdessa vaiheessa: se alkaa vuorovaikutuksessa lapsen ja aikuisen välillä, minkä jälkeen se muuttuu lapsen sisäiseksi prosessiksi. Hänen mukaansa yksilön psykologisen kehityksen kannalta on tärkeää tarkastella sitä sosiaalista ympäristöä, jossa yksilö kasvaa ja kehittyy. Lapsen oppimisen ja kehityksen näkökulmasta on olennaista keskittyä siihen, että oppiminen ja opetus sovitetaan lapsen kehitystasolle sopivaksi. (Vygotsky 1978, Tynjälän 2004, 47 mukaan.) Eskelä-Haapanen (2012, 36) tarkastelee Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhykettä (zone of proximal development), jolla tarkoitetaan lapsen aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystason välillä olevaa tiedollisen toiminnan tasoa, jolla lapsi voi ohjauksen alaisena toimia menestyksekkäästi. Vygotsky (1978) käsittää aktuaalitasolla lapsen jo saavuttamaa osaamisen tasoa ja potentiaalitasolla sitä osaamisen tasoa, joka lapsen on aikuisen tai tiedoiltaan kehittyneemmän kumppanin ohjaamana mahdollista saavuttaa (Eskelä-Haapasen 2012, 36 mukaan). Sosiokulttuuriseen teoriaan ja lähikehityksen vyöhykkeen näkökulmaan peilaten opettajan antama palaute voi olla merkittävässä roolissa oppilaan tavoitellessa potentiaalisen kehityksensä tasoja. Tässä tutkimuksessa käsittelemme opettajan antamaa suullista oppimiseen ja käyttäytymiseen kohdistuvaa palautetta, ja opettajan antamalla palautteella tarkoitamme oppilaan toimintaan kohdistuvia opettajan suullisia kommentteja.

Palaute käsitteenä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014, 47–51) tarkastelee ja ohjeistaa opettajan antamaa palautetta pääosin formatiivisen, opintojen aikana tapahtuvan jatkuvan arvioinnin kautta. Tarkastelun mukaan arviointi rakentuu pääosin opettajan antamasta palautteesta, ja opettajan tehtävänä on varmistaa, että oppilas saa oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta läpi koulupolkunsa. Opettajan antama palaute voi kohdistua oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Arviointiohjeistuksen mukaan oppimista ja työskentelyä tarkastellaan yhdessä oppiainekohtaiseen arviointiin vaikuttavina asioina, kun taas käyttäytymistä arvioidaan erikseen eikä se saa vaikuttaa oppiainekohtaiseen arviointiin. Tutkimuksemme jaottelu oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyvästä palautteesta pohjaa tähän Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden jaotteluun.

Erotamme oppimiseen ja käyttäytymiseen kohdistuvan palautteen toisistaan Harropin ja Swinsonin (2000) akateemisen ja sosiaalisen käyttäytymisen käsitteiden mukaisesti, jolloin oppimisella viitataan akateemiseen käyttäytymiseen ja käyttäytymisellä sosiaaliseen käyttäytymiseen. Heidän mukaansa akateeminen käyttäytyminen on tavanomaiseen opiskeluun liittyvää toimintaa, kuten lukemista, kirjoittamista, opettajan kuuntelemista ja kysymysten esittämistä. Sosiaalinen käyttäytyminen puolestaan käsittää luokkahuoneen tapoihin liittyvän toiminnan, kuten viittaamisen, hiljaisesti työskentelyn ja omalla paikalla pysymisen.

Aiempi tutkimus on määritellyt opettajan antamaa palautetta eri näkökulmista. Hattien ja Timperleyn (2007) sekä Conroy'n ja kollegoiden (2009) määritelmien mukaan palaute on jonkin toimijan tarjoamaa tietoa, joka liittyy yksilön suoritukseen tai ymmärrykseen. Palautetta tarjoava toimija voi Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan olla esimerkiksi opettaja, vanhempi, oppikirja, oppilas itse tai vertainen. Klugerin ja DeNisin (1996) sekä Shuten (2008) määritelmien mukaan palaute on ulkopuolisen toimijan tarjoamaa tietoa, joka liittyy yksilön suoritukseen. Black ja Wiliam (1998) sekä Black, Harrison, Lee, Marshall ja Wiliam (2003, 42) puolestaan käsittävät palautteen informaationa oppilaan tämänhetkisestä osaamisen tasosta ja tavoitteena olevasta osaamisen tasosta (vrt.

Vygotsky 1978). Heidän mukaansa palaute kertoo, minkälainen kuilu näiden kahden osaamisen tason välillä on ja se toimii mekanismina tämän kuilun muuttamiseen (Black & Wiliam 1998; Black ym. 2003, 42).

Palautteen tarkoitus. Oppimiseen ja työskentelyyn kohdistuvan palautteen tavoitteena on kaventaa oppilaan nykyisen osaamisen ja tavoitellun osaamisen välistä kuilua tarjoamalla tehtävää tai oppimisprosessia koskevaa tietoa, joka auttaa oppilasta pääsemään tavoitteeseen (Atjonen 2007, 89; Hattie & Timperley 2007). Butlerin ja Winnen (1995) mukaan oppimiseen kohdistuvan palautteen avulla oppijalla on mahdollisuus vahvistaa, lisätä, muuttaa tai järjestää uudelleen jo olemassa olevaa tietoaan. Käyttäytymiseen kohdistuvan palautteen tarkoituksena puolestaan on kehua, muuttaa tai korjata oppilaan sosiaalista käyttäytymistä. Tarve käyttäytymiseen kohdistuvalle palautteelle voi syntyä esimerkiksi silloin, kun oppilas käyttäytyy opettajan mielestä sopivalla tavalla ja opettaja haluaa osoittaa tyytyväisyyttään kehumalla oppilaan käytöstä (Brophy 1981; Caldarella ym. 2020; Epstein 2008, 32; Harrop & Swinson 2000; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai 2008; Weeden ym. 2016). Epäsopiva käytös voi puolestaan saada opettajan moittimaan tai pyrkimään korjaamaan oppilaan käyttäytymistä (Allday ym. 2012; Brophy 1981; Caldarella ym. 2020; Downs ym. 2019; Epstein 2008, 18; Harrop & Swinson 2000; Merrett & Wheldall 1987; Simonsen ym. 2008; Weeden ym. 2016; Wheldall, Houghton & Merrett 1989; Winter 1990).

Oppilaan oppimisen kannalta tehokas palaute on yksityiskohtaista, selkeää ja se vie oppilaan osaamista eteenpäin (Atjonen 2007, 89–90). Se myös kertoo oppilalle, onko hänen vastauksensa oikein vai väärin (Bangert-Drowns, Kulik, Kulik & Morgan 1991; Hattie & Timperley 2007; Kluger & DeNisi 1996) sekä mahdollisesti oikean vastauksen (Kluger & DeNisi 1996). Oppilaan kehittymisen kannalta on tärkeää, että palaute kertoo oppilaan saavuttaman osaamisen tason (Black & Wiliam 1998; Black ym. 2003, 42; Brookhart 2008, 2; Dean & Marzano 2012, 11; Kluger & DeNisi 1996; Opetushallitus 2014, 51; Sadler 2010; Shute 2008) ja selvittää, mitä tulisi tehdä seuraavaksi, jotta voisi saavuttaa asetetun tavoitteen tai onnistua paremmin (Bangert-Drowns ym. 1991; Black ym. 2003, 42; Black &

Wiliam 1998; 2018; Brookhart 2008, 2; Dean & Marzano 2012, 11; Hattie & Timperley 2007; Kluger & DeNisi 1996; Opetushallitus 2014, 51; Sadler 2010; Shute 2008; Wiliam 2011). Onkin olennaista, että palaute on yhteydessä oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin (Black & Wiliam 1998; Dean & Marzano 2012, 11; Hattie & Timperley 2007; Kluger & DeNisi 1996; Opetushallitus 2014, 48; Shute 2008) ja se keskittyy oppimisen kannalta juuri sillä hetkellä olennaisiin asioihin (Atjonen 2007, 91). Jos opettajan antama palaute käsittelee oppilaan täydellistä ymmärryksen puutetta, on oppilaan vaikea hyödyntää saamaansa palautetta (Hattie & Timperley 2007). Sen sijaan, jos palaute kohdistuu oppilaan tekemiin virheellisiin tulokintoihin (Hattie & Timperley 2007) ja rakentuu jo opitun päälle (Hattie & Timperley 2007; Kluger & DeNisi 1996), on se huomattavasti tehokkaampaa. Jotta oppilas voisi hyödyntää opettajan antamaa palautetta, on sen kohdistuttava asioihin, joihin oppilas itse voi vaikuttaa (Wiliam 2012). Palaute on tehotonta esimerkiksi silloin, kun se kohdistuu oppilaan persoonaan, sillä oppilas ei useimmiten palautteen saamisen hetkellä voi muuttaa henkilökohtaisia ominaisuuksiaan (Brookhart 2008, 21).

Palautteen muotoja. Hattie ja Timperley (2007) ovat kategorisoineet opettajan antamaa palautetta eri kategorioihin. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme kyseisiä kategorisointeja oppimisen ja työskentelyn näkökulmasta. Heidän mukaansa opettajan antamalla palautteella on neljä muotoa: tehtäväpalaute, prosessipalaute, itsesäätelypalaute ja persoonapalaute. Palautteen muoto on yhteydessä siihen, minkälainen vaikutus palautteella on oppimiselle.

Opettajan antamasta oppimiseen kohdistuvasta palautteesta yleisin palautteen muoto on tehtäväpalaute (Hattie & Timperley 2007). Tehtäväpalaute kertoo oppilaalle, onko tämän vastaus tai tehtävän suoritus oikein vai väärin. Se voi myös sisältää informaatiota tehtävän oikeasta vastauksesta, korjaamisesta tai täydentämisestä. (Brookhart 2008, 20; Hattie & Timperley 2007; Shute 2008; Shute, Hansen & Almond 2007; Wisniewski, Zierer & Hattie 2019.) Tehtäväpalautteeseen liittyvä yksinkertainen ja yleisin palautteen muoto on tulospalaute (Butler & Winne 1995; Hattie & Timperley 2007; Shute 2008). Se antaa oppilaalle tietoa teh-

tävän tuloksista kuvaamalla, ovatko tulokset oikeita tai väärä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja kertoo oppilaalle, onko työskentely oikeilla urilla johtaakseen haluttuun lopputulokseen (Butler & Winne 1995; Hattie & Timperley 2007; Shute 2008).

Tulospalautteen lisäksi tehtävän suorittamiseen liittyvä palaute voi olla sävyiltään korjaavaa. Tällöin palautteen tarkoituksena on erottaa oikeat vastaukset vääristä ja korjata oppilaan tehtävää (Hattie & Timperley 2007; Shute 2008; Shute ym. 2007; Wisniewski ym. 2019). Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan antama korjaava tehtäväpalaute voi parantaa oppilaiden suoriutumista ja oppimisen tehokkuutta tulospalautetta tehokkaammin (esim. Shute ym. 2007). Tehtävään liittyvä palaute voi tuloksen kertomisen ja korjaamisen lisäksi laajentaa oppilaan ymmärrystä, mikä voi olla oppimisen kannalta varsin hyödyllistä. Laajentava palaute tarjoaa oppilaille vaihtoehtoisia ajattelutapoja ja korostaa asioiden syvällistä ymmärrystä oikeiden vastausten sijaan (La Paro ym. 2004).

Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan prosessipalaute kohdistuu oppilaan tiedon käsittelyyn ja oppimisprosessiin. Prosessipalautteen tarkoituksena on auttaa oppilasta kohti oikeaa vastausta ja tehtävän tavoitetta ohjaamalla oppilasta esimerkiksi tiettyjen oppimisen strategioiden käyttämiseen tai antamalla vihjeitä kohti tavoitetta (Brookhart 2008, 20; Hattie & Timperley 2007; Shute 2008; Wisniewski ym. 2019). Paljon informaatiota sisältävä oppimisprosessiin liittyvä palaute on oppilaan oppimisen kannalta erityisen hyödyllistä, kun se kertoo oppilaalle syyn tehdyille virheelle sekä selventää, mitä tulisi tehdä seuraavalla kerralla toisin (Wisniewski ym. 2019).

Itsesäätelypalaute on palautetta oppilaan oppimisen itsesäätelystä (Brookhart 2008, 21; Hattie & Timperley 2007; Wisniewski ym. 2019). Sen tarkoituksena on kannustaa ja rohkaista oppilasta pitkäjänteiseen ja sinnikkääseen työskentelyyn sekä antaa informaatiota, kuinka suorittaa tehtävä tehokkaammin tai vaivattomammin (Hattie & Timperley 2007). Itsesäätelypalautteella voi olla merkittäviä vaikutuksia oppilaan tehokkuudelle, oppimisen itsesäätelytaidoille sekä itsevarmuudelle (Brookhart 2008, 21; Hattie & Timperley 2007). Persoonapalaute puolestaan kohdistuu oppilaaseen itseensä. Se on oppimisen edistämisen

kannalta usein tehotonta, sillä se voi viedä oppilaan huomion pois suoritettavasta tehtävästä (Brookhart 2008, 21; Hattie & Timperley 2007.)

Edellä mainittujen palautteen kategorioiden lisäksi yhtenä oppimiseen kohdistuvan palautteen muotona on kehu (Brophy 1981; Harrop & Swinson 2000; Hattie & Timperley 2007; Kluger & DeNisi 1996). Kehuessaan oppilasta opettajan tarkoituksena on osoittaa hyväksyntää ja tyytyväisyyttä tämän toimintaa kohtaan (Brophy 1981; Harrop & Swinson 2000). Kehu ei ole täysin rinnastettavissa oikean vastauksen vahvistamiseen, vaan sen sijaan se kertoo oppilaalle onnistumisen asteesta ja ilmentää opettajan positiivisia tunteita oppilaan toiminnasta (Brophy 1981). Tehtävän suorittamisen kannalta kehu on usein tehotonta palautetta, sillä se sisältää hyvin vähän oppimiseen liittyvää informaatiota (Hattie & Timperley 2007; Kluger & DeNisi 1996). Riskinä on myös se, että kehu vie persoonapalautteen tavoin oppilaan huomiota pois tehtävästä (Hattie & Timperley 2007). Kun kehu on kohdennettu oppimisprosessin kannalta oikeisiin asioihin, on sillä kuitenkin monia positiivisia vaikutuksia. Oppilaan kykyihin ja suoriutumiseen kohdennetut kehut voivat lisätä oppilaan arvostusta ja uskoa omaa työsken-telyään kohtaan, rohkaista sekä suunnata oppilaan toimintaa kohti ongelmanratkaisua (Brophy 1981). Vaivannäköön, sitoutumiseen ja tehtävän prosessointiin kohdistuvat kehut puolestaan voivat parantaa oppilaan minäpystyvyyttä (Hattie & Timperley 2007).

Opettajan oppitunneilla antama palaute kohdistuu usein oppimisen ja työsken-telyn lisäksi oppilaiden käyttäytymiseen. Tehokkaimmaksi käyttäytymiseen kohdistuvan palautteen muodoksi on osoitettu välitön ja kohdennettu kehu (Brophy 1981; Epstein 2008, 33; Kern & Clemens 2007; Närhi, Kiiski, Peitso & Savolainen 2015; Royer, Lane, Dunlap & Ennis 2019). Kuten oppimiseen ja työsken-telyyn kohdistuvassa palautteessa, myös käyttäytymiseen kohdistuvassa palautteessa kehun tarkoituksena on osoittaa hyväksyntää ja tyytyväisyyttä oppilaan toimintaa kohtaan (Brophy 1981; Caldarella ym. 2020; Downs ym. 2019; Harrop & Swinson 2000; Weeden ym. 2016). Kun opettaja kehuu oppilaita sopivasta ja asianmukaisesta käytöksestä, oppilaat käyttäytyvät samalla tavalla todennäköi-

semmin myös tulevaisuudessa (Floress, Jenkins, Reinke & McKnown 2018; Partin, Robertson, Maggin, Oliver & Wehby 2009). Näin ollen hyvästä käytöksestä annetut kehut voivat vähentää epäsopivaa käytöstä oppitunneilla (Floress ym. 2018; Musti-Rao & Haydon 2011; Myers, Simonsen & Sugai 2011; Partin ym. 2009; Reinke, Lewis-Palmer & Martin 2007; Reinke, Lewis-Palmer & Merrell 2008; Sutherland ym. 2000) ja lisätä oppilaiden sitoutumista opiskeluun (Sutherland ym. 2000; Thompson, Marchant, Anderson, Prater & Gibb 2012). Kun tarkastellaan sekä oppimiseen että käyttäytymiseen kohdistuvaa palautetta, tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat antavat kaiken kaikkiaan vähän kehuja (esim. Brophy 1981; Downs ym. 2019; Floress ym. 2018; Floress, Zoder-Martell, Beaudoin & Yehling 2021), ja kehut kohdistuvat useammin oppimiseen kuin käyttäytymiseen (Winter 1990).

Kehun lisäksi käyttäytymiseen kohdistuva palaute voi olla sävyiltään moittivaa (Allday ym. 2012; Brophy 1981; Caldarella ym. 2020; Downs ym. 2019; Epstein 2008, 18; Harrop & Swinson 2000; Merrett & Wheldall 1987; Simonsen ym. 2008; Weeden ym. 2016; Wheldall ym. 1989; Winter 1990). Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan antama oppilaiden käyttäytymiseen kohdistuva palaute on useammin moittivaa kuin kehuva (esim. Merrett & Wheldall 1987; Wheldall ym. 1989). Moittivan palautteen tarkoituksena on korjata oppilaan käytöstä esimerkiksi nuhtelemalla oppilasta epäsopivasta käyttäytymisestä tai pyytämällä oppilasta toimimaan jollain toisella tavalla (Allday ym. 2012; Caldarella ym. 2020; Downs ym. 2019; Harrop & Swinson 2000; Weeden ym. 2016). Palaute voi kohdistua muun muassa luokkahuoneen sääntöjen noudattamiseen, kuten viittaamiseen, työrauhaan ja paikallaan istumiseen (Harrop & Swinson 2000). On kuitenkin viitteitä siitä, että opettajan suuri moitteiden määrä voi olla yhteydessä oppilaiden lisääntyneeseen häiriökäyttäytymiseen (Downs ym. 2019).

1.2 Luokkahuoneilmapiiri

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet opettajan antaman palautteen laadun olevan yhteydessä luokkahuoneilmapiiriin. Esimerkiksi Wilson, Pianta ja Stuhlman (2007) osoittivat tutkimuksessaan, että oppitunneilla, joilla oli korkea tunnetuki ja esiintyi laadukasta palautetta, oppilaat osoittivat parempaa sitoutumista opiskeluun kuin oppitunneilla, joilla tunnetuki ja palaute olivat heikompilaatuksia. Korkean tunnetuen ja palautteen oppitunneilla oppilaat myös osoittivat vähemmän epäsopivaa käytöstä kuin heikomman tunnetuen ja palautteen oppitunneilla (Wilson ym. 2007).

Luokkahuoneen ilmapiiri on osa laajempaa opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Näiden vuorovaikutussuhteiden ymmärtämiseksi ja laadun arvioimiseksi luokkahuonevuorovaikutusta on pyritty mallintamaan monin tavoin (esim. Corso, Bundick, Quaglia & Haywood 2013; Pianta, Hamre & Allen 2012; Shernoff ym. 2016). Yksi laajasti tutkittu ja hyödynnetty mallinnus on Teaching Through Interactions (TTI) eli vuorovaikutuksen avulla oppimisen malli (Hamre ym. 2013). TTI-malli käsitteellistää opettajan ja oppilaan päivittäisen vuorovaikutuksen laatua tarkastelemalla sitä tunnetuen (emotional support), toiminnan organisoinnin (classroom organization) ja ohjauksellisen tuen (instructional support) osa-alueilla (Hamre ym. 2013). Nämä osa-alueet kuvastavat kolmea oppimiseen vaikuttavaa peruselementtiä: sosiaalisia ja emotionaalisia tekijöitä, opettajan luokan hallintaa eli organisointia sekä opetuksellisia ja kognitiivisia tekijöitä (esim. La Paro ym. 2004; McDonald Connor, Son, Hindman & Morrison 2005; Stipek & Byler 2004).

TTI-mallin käsitteellistämisen vuorovaikutuksen arvioimiseksi on kehitetty observointimenetelmä Classroom Assessment Scoring System eli CLASS (Pianta, La Paro & Hamre 2008), joka mittaa päivittäisen luokkahuonevuorovaikutuksen laatua. CLASS-menetelmää on tutkittu laajasti ja sillä on vahva teoreettinen sekä empiirinen perusta (esim. Sandilos & DiPerna 2014). Menetelmän on todettu soveltuvan sekä Yhdysvaltoihin (Howes ym. 2008; LoCasale-Crouch ym. 2007) että muihin kulttuureihin (Cadima, Leal & Burchinal 2010) – myös Suomeen (Pakarinen ym. 2010). CLASS-menetelmä pohjaa TTI-malliin ja se rakentuu samoista

vuorovaikutuksen osa-alueista: tunnetuesta, toiminnan organisoinnista ja ohjauksellisesta tuesta, joiden perusteella luokkahuonevuorovaikutuksen laatua tarkastellaan (Pianta ym. 2008, 2–5).

Tässä tutkimuksessa keskitymme tunnetukeen, jolla TTI-mallin (Hamre ym. 2013) mukaan tarkoitetaan opettaja-oppilassuhteen lämpimyyttä, opettajan herkkätunteisuutta, luokan myönteistä ilmapiiriä ja oppilaiden välisiä hyviä suhteita. Se keskittyy tapoihin, joilla luokkahuoneen käytännöt edistävät ja helpottavat opiskelijoiden sosiaalista ja emotionaalista toimintaa. CLASS-mittari (Pianta ym. 2008, 22) jakaa tunnetuen neljään osa-alueeseen: myönteiseen ilmapiiriin, kielteiseen ilmapiiriin, opettajan sensitiivisyyteen ja lasten näkökulmien huomioimiseen. Keskitymme tässä tutkimuksessa myönteiseen ja kielteiseen ilmapiiriin, joiden avulla tarkastelemme, miten opettajan antama palaute vaihtelee ensimmäisen luokan oppitunneilla.

Pianta ja kollegat (2008, 22–23) avaavat myönteisen ilmapiirin käsitettä ja käyttäytymisen tason toteutumista CLASS-arviointimenetelmässään seuraavalla tavalla. Myönteinen ilmapiiri heijastaa opettajan ja lasten välistä sekä lasten vertaissuhteissa ilmenevää tunneyhteyttä sekä kielellisessä ja ei-kielellisessä vuorovaikutuksessa ilmenevää lämpimyyttä, arvostusta ja mielihyvää. Kun CLASS-menetelmällä havainnoidaan oppitunnin myönteistä ilmapiiriä, arvioidaan luokassa esiintyviä ihmissuhteita (relationships), myönteistä tunneilmaisua (positive affect), myönteistä kommunikaatiota (positive communication) ja kunnioitusta (respect). Käyttäytymisen tasolla ihmissuhteet ilmenevät luokassa esimerkiksi fyysisenä läheisyytenä ja annettuna vertaisapuna, kun taas myönteistä tunneilmaisua arvioidaan luokassa havaitun hymyilyn, naurun ja innostuneisuuden perusteella. Sanallinen ja fyysinen kiintymys heijastavat myönteistä kommunikaatiota, ja kunnioitus ilmenee esimerkiksi yhteistyönä, kunnioittavana puheta-pana ja katsekontaktina.

CLASS-menetelmän kielteistä ilmapiiriä ja sen toteutumista käyttäytymisen tasolla Pianta ja kollegat (2008, 28) kuvaavat seuraavasti. Kielteinen ilmapiiri heijastaa yleistä kielteisten tunteiden ilmaisuuden tasoa ryhmässä. Kielteistä ilmapiiri-

riä havainnoidessa arvioidaan, esiintyykö vuorovaikutuksessa kielteistä tunneilmaisua (negative affect), rankaisemista (punitive control), sarkasmia tai epäkunnioitusta (sarcasm/disrespect) ja vahvaa negatiivisuutta (severe negativity). Käyttäytymisen tasolla kielteinen tunneilmaisuu ilmenee muun muassa ärtyneisyytenä, kovana äänenkäyttönä ja lasten välisenä aggressiivisuutena. Rankaiseminen puolestaan ilmenee huutamisenä, uhkauksina ja fyysisenä hallintana. Sarkastisen äänen ja ilmaisun käyttö sekä kiusanteko ja nöyryyttäminen ovat merkkejä epäkunnioituksesta, kun taas vahva negatiivisuus luokassa ilmenee esimerkiksi kiusaamisena ja fyysisinä rangaistuksina. Kielteisen ilmapiirin arvioinnissa on keskeistä ilmaistun kielteisyyden useus, laatu ja vakavuusaste. Tässä tutkimuksessa määrittelemme myönteisen ja kielteisen luokkahuoneilmapiirin yhteneväisesti edellä mainittujen määritelmien mukaan.

Tutkimukset ovat osoittaneet opettajien välillä huomattavia eroja opetus käytännöissä ja vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa (Howes ym. 2008; LoCassale-Crouch ym. 2007; Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley 2002; Wilson ym. 2007). Myös saman opettajan luokkahuonevuorovaikutus voi vaihdella päivästä ja oppitunnista toiseen (Curby ym. 2011). Eroista ja vaihtelusta huolimatta varhaiskasvatuksen ja ensimmäisen luokan opettajien on havaittu olevan keskimäärin myönteisiä ja kannustavia (National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network 2002; Pianta ym. 2002). Myös Pakarisen ja kollegoiden (2010) tutkimuksessa suomalaisten esikoululuokkien ilmapiiri oli CLASS-menetelmällä mitattuna myönteinen.

Tunnetukeen ja luokan ilmapiiriin panostaminen on hyödyllistä, sillä myönteisen luokkahuoneilmapiirin ylläpitäminen on yksi tehokkaimmista keinoista, jolla opettaja voi tukea oppimista ja estää häiriökäyttäytymistä (Conroy ym. 2009). Useissa tutkimuksissa on osoitettu tunnetuen olevan yhteydessä oppilaiden oppimiseen (Brock, Nishida, Chiong, Grimm & Rimm-Kaufman 2008; Downer, Sabol & Hamre 2010; Hamre & Pianta 2005; O'Connor & McCartney 2007; Pakarinen ym. 2014; Rudasill, Gallagher & White 2010). Oppimista edistävä vaikutus perustuu siihen, että opettajan tarjoaman emotionaalisen tuen avulla oppilaat saavat oppimiselle merkityksellisiä motivaatiota ja opiskelua tukevia

kokemuksia (Crosnoe, Johnson & Elder 2004; Greenberg ym. 2003; Pianta ym. 2002). Kannustavassa ilmapiirissä oppilaat saattavat myös olla halukkaampia panostamaan tehtäviin ja ponnistelemaan oppimisen eteen (Pakarinen ym. 2014). Positiivisen ilmapiirin luokissa onkin todennäköisemmin akateemisesti menestyneitä oppilaita (La Paro ym. 2004). Ensimmäisen luokan opettajilla voidaan nähdä olevan erityisen suuri vaikutus, sillä esimerkiksi mitä paremmin ensimmäisen luokan opettaja otti oppilaiden tarpeet huomioon ja mitä myönteisempi ilmapiiri luokassa vallitsi, sitä tehtäväsuuntautuneempia oppilaat olivat toisella luokalla (Pakarinen ym. 2014).

Hyvien koulutulosten lisäksi myönteisellä luokkahuoneilmapiirillä on käyttäytymisen tason hyötyjä, sillä luokan emotionaalisesti tukevalla ilmapiirillä on havaittu olevan yhteys oppilaiden parempaan käyttäytymiseen (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson & Salovey 2011; Thomas, Bierman & Powers 2011). Altistuminen positiiviselle ilmapiirille liittyy oppilaiden suurempaan itsesäätelykykyyn (Skinner, Zimmer-Gembeck & Connell 1998; Wilson ym. 2007) ja se vahvistaa myönteisiä luonteenpiirteitä lapsissa vähentäen siten käyttäytymisen haasteita (Hamre & Pianta 2005).

Myös laadukas palaute on osana tukemassa oppilaiden sopivaa käytöstä ja sitoutumista opiskeluun (Wilson ym. 2007). Lisäksi ensimmäisellä luokalla annettu palaute voi toimia hyvänä keinona opettaa oppilaille koulussa toimimisen tapoja (Floress ym. 2018). Conroy ja kollegoiden (2009) mukaan opettaja voi palautteellaan vaikuttaa sekä oppilaiden käyttäytymiseen että myönteisen ilmapiirin syntymiseen. Antamalla kehuva palautetta oppilaiden hyvästä käyttäytymisestä, jättämällä huomiotta huonon käytöksen ja tarjoamalla vaihtoehtoisia käyttäytymistapoja, opettaja havainnollistaa hyvää käytöstä. Näin oppilaat sisäistävät uusia käyttäytymismalleja ja opettajalle vapautuu enemmän aikaa opettamiseen. Tällainen positiivinen vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä auttaa rakentamaan myönteistä luokkahuoneilmapiiriä. (Conroy ym. 2009.) Voidaankin sanoa, että oppilaiden oppimisen, kehityksen ja käyttäytymisen kannalta on erityisen tärkeää, että opettaja panostaa sekä oppituntien myönteisen ilmapiirin tukemiseen että korkeatasoiseen palautteen antoon.

1.3 Tutkimuskysymykset

Opettajan antamaa palautetta on tutkittu lukuisissa tutkimuksissa vuosikymmenten ajan. Sen on todettu olevan tärkeässä roolissa oppilaan oppimisen kannalta, mutta myös erityisesti ensimmäisellä luokalla oppilaan rakentaessa käsitystä itsestään oppijana ja ihmisenä. Lisäksi luokkahuoneilmapiirin on todettu olevan yhteydessä oppilaiden oppimiseen ja käyttäytymiseen. Tutkimuskentässä on kuitenkin selkeä aukko opettajan antaman palautteen eri muotojen laadulliseen tarkasteluun ja sen selvittämiseen, miten opettajan antama palaute vaihtelee luokkahuoneilmapiirin mukaan. Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, minkälaista suullista palautetta opettaja antaa ensimmäisen luokan oppitunneilla ja miten annettu palaute vaihtelee luokkahuoneilmapiirin mukaan. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Minkälaista palautetta opettaja antaa ensimmäisen luokan oppitunneilla?
2. Minkälaista palautetta opettaja antaa myönteisen ja kielteisen ilmapiirin oppitunneilla ensimmäisellä luokalla?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimusaineisto ja tutkimuksen osallistujat

Tämä tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Stressi ja vuorovaikutus luokassa (Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom; TESSI) -seurantatutkimusta (Lerikkanen & Pakarinen 2017–2022). Tutkimushankkeen tarkoituksena on tutkia opettajien ja oppilaiden stressiä sekä opettajien kuormittavuuden yhteyttä lukuisiin luokkahuonetekijöihin kuten luokkahuonevuorovaikutukseen, oppilaiden oppimiseen ja oppilaiden motivaatioon. Tässä tutkimuksessa käytetty TESSI-hankkeen aineisto on kerätty kevätlukukaudella 2018 ensimmäisen luokan oppilailta ja heidän opettajiltaan. Aineiston keräsivät koulutetut tutkimusavustajat. Kokonaisuudessaan tutkimukseen osallistui keväällä 2018 yhteensä 53 opettajaa, 877 lasta ja 574 vanhempaa kahdeksalta eri paikkakunnalta Keski-Suomesta. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien keskimääräinen ikä oli 44,6 vuotta ja keskimääräinen opetuskokemus 16 vuotta. Oppilasryhmissä oli keskimäärin 19,4 oppilasta.

Tämän tutkimuksen aineistoksi valikoitui 34 videokuvattua oppituntia tutkimushankkeen laajemmasta aineistosta oppituntien ilmapiirin perusteella. Videokuvattujen oppituntien ilmapiirin laatua arvioitiin CLASS K-3 -mittarilla (Pianta ym. 2008). Myönteisen ilmapiirin osalta arvioitiin luokassa ilmeneviä myönteisiä ihmissuhteita, myönteistä tunneilmaisua ja kommunikaatiota sekä kunnioitusta. Kielteisen ilmapiirin osalta arviotiin kielteistä tunneilmaisua, rankaisemista, sarkasmia tai epäkunnioitusta ja vahvaa negatiivisuutta. (Pianta ym. 2008, 23, 28.) Koulutetut observoijat havainnoivat oppituntien videotallenteita 15–20 minuutin sykleissä ja pisteyttivät luokkahuonevuorovaikutuksen laatua käyttäytymisen tasolla ilmenevien piirteiden perusteella asteikolla 1–7. Pisteet 1–2 kuvaavat matalaa, pisteet 3–5 keskimääräistä ja pisteet 6–7 korkeaa tasoa kyseisessä havainnoitavassa osiossa. Aineistoomme valikoiduissa videoissa tuli olla vähintään yksi sykli, joka täytti myönteisen tai kielteisen ilmapiirin oppitunnin kriteerit. Myönteisen ilmapiirin oppitunneilla myönteisyyden tuli saada vähintään

kuusi pistettä ja kielteisyyden korkeintaan yhden pisteen. Kielteisen ilmapiirin oppitunneilla myönteisyyden tuli saada korkeintaan kaksi pistettä ja kielteisyyden vähintään kaksi pistettä.

Näiden aineistovalintakriteerien perusteella tutkimusaineistoksi valikoitui 17 myönteisen ilmapiirin oppituntia ja 17 kielteisen ilmapiirin oppituntia yhteensä 29 opettajalta. Heiltä jokaiselta on videokuvattu 1–2 oppituntia ja näiden kestot ovat keskimäärin 45 minuuttia. Videokuvatuilla oppitunneilla esiintyvät ensimmäisen luokan oppilaat ja heidän opettajansa. Videot on kuvattu tavallisten koulupäivien aikana kahdella videokameralla, joista yksi oli luokan edessä ja toinen perällä, ja koulupäivien aikana opiskeltiin eri oppiaineita.

2.2 Aineiston analyysi

Aineisto saatiin käyttöön ulkoisilla kovalevyillä, joilla oppitunnit oli jaettu myönteisen ja kielteisen ilmapiirin kansioihin. Oppitunnit päätettiin sekoittaa yhteen kansioon tutkijoiden mahdollisten ennakkokäsitysten vaikutusten minimoimiseksi. Tutkijoiden ennakkokäsitykset ovat aina läsnä tutkimuksen tekemisessä, mutta niiden tunnistamisella ja huomioinnilla on mahdollista vähentää niiden vaikutuksia tutkimuksen lopputulokseen (Eskola & Suoranta 2008, 20; Patton 2002, 495; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160).

Aineiston analyysin ensimmäisenä vaiheena oppituntien videoinnit jaettiin puoliksi tutkijoiden kesken litterointia eli aukikirjoitusta varten. Litterointi oli analyysin ainoa vaihe, jonka parissa tutkijat työskentelivät tahoillaan. Muutoin analyysiä tehtiin koko ajan yhdessä, jolloin voidaan puhua tutkijatriangulaatiosta (Eskola & Suoranta 2008, 69; Janesick 2000, 391; Patton 2002, 247; Tuomi & Sarajärvi 2018, 168). Tässä tutkimuksessa tutkijatriangulaatio monipuolisti tutkimusta ja lisäsi sen luotettavuutta, sillä kaikista ratkaisuksista ja tulkinnoista neuvoteltiin yhdessä (ks. Eskola & Suoranta 2008, 69). Oppituntien videoinneista litteroitiin opettajan antamat suulliset palautekommentit sekä kontekstia palautteiden ympäriltä. Videoilla esiintyvien opettajien ja oppilaiden nimet vaihdettiin pseudonyymeihin (ks. Kuula 2015, 215). Litteroinnin tarkoituksena oli kirjoittaa

aineistosta muistiinpanoja ja kuvata tutkittavaa ilmiötä (Eskola & Suoranta 2008, 154–155; Tuomi & Sarajärvi 2018, 105) eli listata opettajan antamaa palautetta ja hahmottaa aineiston kokonaiskuvaa. Litteroituja palautekommentteja ympäröivine konteksteineen löytyi yhteensä 272 sivua.

Laadulliselle tutkimukselle on tavanomaista, että aineisto on tekstimuodossa (Eskola & Suoranta 2008, 15; Rantala 2010, 111; Silverman 2000, 832). Tässä tutkimuksessa varsinainen aineiston analyysi kohdistui videoaineistosta litteroituihin palautekommentteihin. Litteroitu videoaineisto analysoitiin laadullisen teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin (ks. Eskola 2010, 182; Patton 2002, 463–465; Ryan & Bernard 2000, 785–786; Tuomi & Sarajärvi 2018, 107, 109–110, 133), jossa hyödynnettiin olemassa olevaa teoriaa, mutta analyysin pääpaino oli aineistossa. Analyysin tukena käytettiin Hattien ja Timperleyn (2007) palautetta käsittelevää artikkelia. Opettajan antama oppimiseen kohdistuva palaute analysoitiin Hattien ja Timperleyn (2007) palautteen kategorioiden mukaisesti, kun taas käyttäytymiseen kohdistuva palaute analysoitiin siihen soveltuvan teorian puutteen vuoksi aineistolähtöisesti. Analyysi eteni abduktiivisesti (ks. Graneheim, Lindgren & Lundman 2017; Schreier 2012, 89; Tuomi & Sarajärvi 2018, 107, 109–110) teorian ja aineiston ohjatessa vuorotellen analyysiä. Sisällönanalyysin avulla tutkittavasta ilmiöstä pyrittiin saamaan merkityksellinen ja laaja kuvaus (Elo & Kyngäs 2008; Ryan & Bernard 2000, 785–786; Schreier 2012, 8), joka olisi kuitenkin tiiviissä ja selkeässä muodossa olennaista informaatiota kadottamatta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Tässä tutkimuksessa analyysin lopputuloksena syntyi luokkia (ks. Elo & Kyngäs 2008; Graneheim ym. 2017; Morse 2008; Patton 2002, 463–465; Schreier 2012, 58–60; Tuomi & Sarajärvi 2018, 105), jotka kuvasivat opettajan antamaa palautetta.

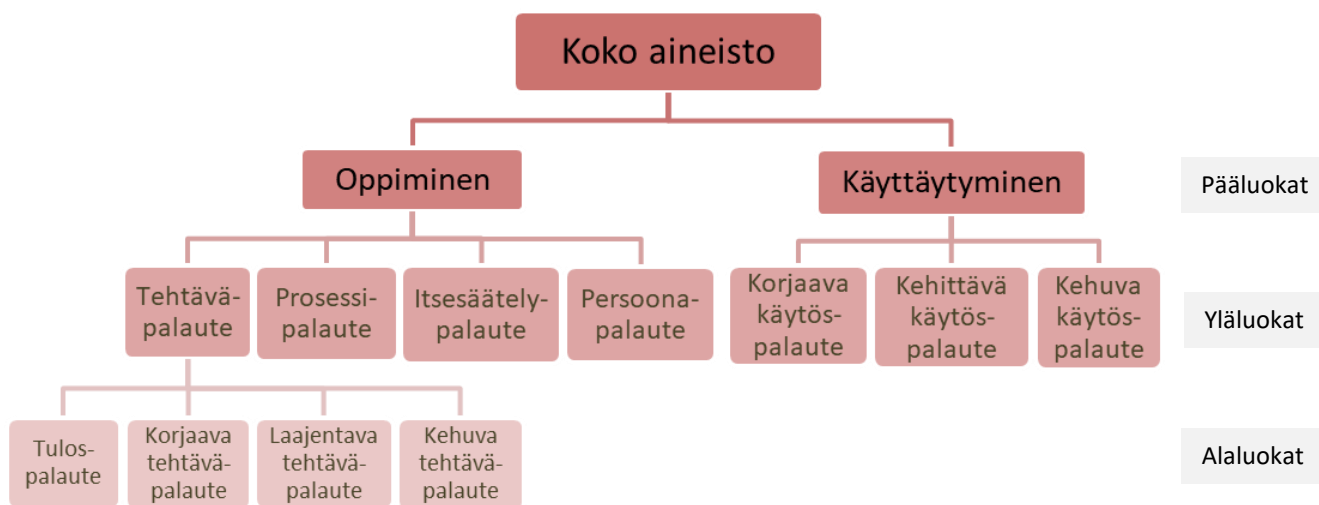
Toisessa analyysivaiheessa opettajien litteroidut palautekommentit luettiin useaan kertaan lävitse ja niitä tarkasteltiin vielä muodostamamme palautteen määritelmän näkökulmasta, jonka mukaan opettajan antamalla palautteella tarkoitetaan oppilaan toimintaan kohdistuvia opettajan suullisia kommentteja. Tässä vaiheessa palautekommentteja karsiutui jonkin verran pois, sillä ne eivät tarkemman arvioinnin tuloksena osoittautuneet palautteeksi. Tarkastelun ohessa

havaittiin, että osa palautekommenteista sisälsi merkitykseltään useamman kuin yhden palautteen. Näin ollen analyysiyksiköksi (ks. Schreier 2012, 131) määräytyi palauteyksikkö, jolla tarkoitetaan merkitykseltään yksittäistä palautetta. Esimerkiksi palautekommentti ”Ja nyt katopa sääkin et tääl on, hei samoin sä, isot alkukirjaimet ja piste, kun ne oli virkkeitä. Hyvä!” jakautui tehtävän korjaamiseen liittyvään palauteyksikköön: ”Ja nyt katopa sääkin et tääl on, hei samoin sä, isot alkukirjaimet ja piste, kun ne oli virkkeitä”, ja tehtävästä kehuvaan palauteyksikköön: ”Hyvä!”. Palauteyksiköt merkittiin opettajien numerokoodeilla, jotta ne oli mahdollista jaotella myöhemmässä vaiheessa oppituntien ilmapiirien mukaisesti.

Kolmas analyysivaihe koostui luokittelusta, jonka tarkoituksena oli muodostaa aineistosta luokkia etsimällä palauteyksiköistä samankaltaisuuksia. Luokat voidaan muodostaa ennen varsinaista analyysia aiemman teorian pohjalta tai ne voivat muodostua analyysin edetessä (Rantala 2010, 113; Schreier 2012, 84). Tässä tutkimuksessa käytettiin Hattien ja Timperleyn (2007) muodostamia palautteen luokkia, mutta luokkia muodostettiin myös aineistolähtöisesti. Luokittelun ensimmäisessä vaiheessa palauteyksiköitä koottiin taulukkoon Hattien ja Timperleyn (2007) luokkien mukaisesti. Tässä vaiheessa huomattiin, että huomattava osa palauteyksiköistä kohdistui oppilaiden käyttäytymiseen, jolloin ne eivät soveltuneet luokiteltaviksi Hattien ja Timperleyn (2007) oppimista käsittelevien luokkien mukaisesti. Tästä syystä kaikki palauteyksiköt päätettiin jakaa ensin aineistolähtöisesti oppimiseen kohdistuvaan palautteeseen ja käyttäytymiseen kohdistuvaan palautteeseen. Näin ollen muodostui analyysin pääluokat, jotka nimettiin käsitteillä oppiminen ja käyttäytyminen.

Luokittelun toisessa vaiheessa oppimiseen kohdistuva palaute jaettiin Hattien ja Timperleyn (2007) neljään luokkaan etsimällä aineistosta luokkiin sopivia palauteyksiköitä. Luokittelun perusteena käytettiin Hattien ja Timperleyn (2007) muodostamia luokkien määritelmiä. Luokittelussa oli useita kierroksia, joiden aikana palauteyksiköitä siirreltiin eri kategorioiden välillä, kunnes kukin palauteyksikkö vastasi luokan määritelmää. Oppimisen yläluokat koottiin taulukkoon ja nimettiin Hattien ja Timperleyn (2007) palautteen luokkien mukaisesti

seuraavasti: tehtäväpalaute, prosessipalaute, itsesäätelypalaute ja persoonapalaute. Käyttäytymiseen kohdistuva palaute luokiteltiin aineistolähtöisesti etsimällä palauteyksiköistä samankaltaisuuksia ja listaamalla niitä. Palauteyksiköitä siirreltiin listojen välillä ja listoja yhdisteltiin siten, että niistä muodostui selkeitä merkityskokonaisuuksia. Tämän tuloksena syntyi kolme luokkaa, jotka koottiin taulukkoon ja nimettiin seuraavasti: korjaava käytöspalaute, kehittävä käytöspalaute ja kehuva käytöspalaute. Näin ollen oli muodostettu kuvion 1 mukaisesti pää- ja yläluokat.



KUVIO 1: Analyysin tuloksena syntyneet opettajan antamaa palautetta kuvaavat luokat.

Luokittelun kolmannessa vaiheessa, yläluokkien muodostamisen jälkeen, aineistoa tarkasteltiin vielä mahdollisten alaluokkien muodostamiseksi. Tehtäväpalaute-yläluokan muodostamisen aikana oli havaittu, että kyseisessä luokassa on tehtävän tulokseen, tehtävän korjaamiseen, oppilaan osaamisen laajentamiseen ja tehtävästä kehumiseen liittyviä palauteyksiköitä. Tehtäväpalautteelle muodostettiin samankaltaisuuksia etsimällä neljä alaluokkaa, jotka nimettiin seuraavasti: tulospalaute, korjaava tehtäväpalaute, laajentava tehtäväpalaute ja kehuva tehtäväpalaute. Oppimisen muissa yläluokissa oli varsin vähän mainintoja, jolloin alaluokkien muodostaminen ei ollut tarkoituksenmukaista. Käyttäytymisen yläluokissa puolestaan ei ollut merkittävää sisäistä vaihtelua, jolloin ei ollut tarpeen muodostaa alaluokkia. Kaikkien muodostettujen luokkien palauteyksiköt

käytiin vielä kertaalleen läpi ja varmistettiin, että kukin palauteyksikkö on oikeassa luokassa. Tarvittaessa palauteyksiköitä siirreltiin vielä luokkien välillä.

Analyysin lopussa palauteyksiköt jaettiin opettajien numerokoodien avulla ilmapiiriensä mukaisiin kansioihin, joihin luotiin taulukot ylä- ja alaluokille. Lisäksi todettiin kvantifioinnin tuovan lisäarvoa analyysille (Schreier 2012, 231–232; Tuomi & Sarajarvi 2018, 135–137), joten kunkin luokan sisältämät palauteyksiköt laskettiin ja koottiin niitä kuvaavaan taulukkoon. Analyysin viimeisenä vaiheena tarkasteltiin luokkien sisällä esiintyviä sävyeroja palauteyksiköiden välillä ja poimittiin kustakin luokasta monipuolisesti kuvaavia esimerkkejä.

2.3 Eettiset ratkaisut

Kaikissa tämän tutkimuksen vaiheissa on pyritty noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Tutkielman teoreettinen viitekehys rakennettiin laadukkaita lähteitä hyödyntäen sekä niihin asianmukaisesti viitaten, ja läpi työn noudatettiin huolellisuutta, rehellisyyttä ja tarkkuutta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty osana TESSI-tutkimushanketta (Lerkkanen & Pakarinen 2017–2022), joka sai myönteisen lausunnon Jyväskylän yliopiston ihmistieteiden eettiseltä toimikunnalta syksyllä 2017. Tutkimukseen osallistuville laadittiin EU:n yleisen tietosuojasetuksen mukainen tietosuojailmoitus, ja kaikilta tutkitavilta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Aineistonkeruun toteuttivat koulutetut tutkimusavustajat.

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto valittiin oppituntien ilmapiirin mukaisesti, minkä analysointi oli tehty koulutettujen CLASS-havainnoitsijoiden toimesta. Aineisto saatiin salasanasuojatuilla ulkoisilla kovalevyillä, jotka käsittivät vain tämän tutkimuksen kannalta olennaiset video- ja taulukkomateriaalit. Aineiston luottamuksellisesta käytöstä laadittiin sitoumus, jossa sovittiin aineiston säilyttämisestä, käyttämisestä ja palauttamisesta. Sitoumus velvoittaa vaitioloon aineiston sisällöistä, eikä ulkopuolisten tule nähdä aineistoa tai päästä siihen kä-

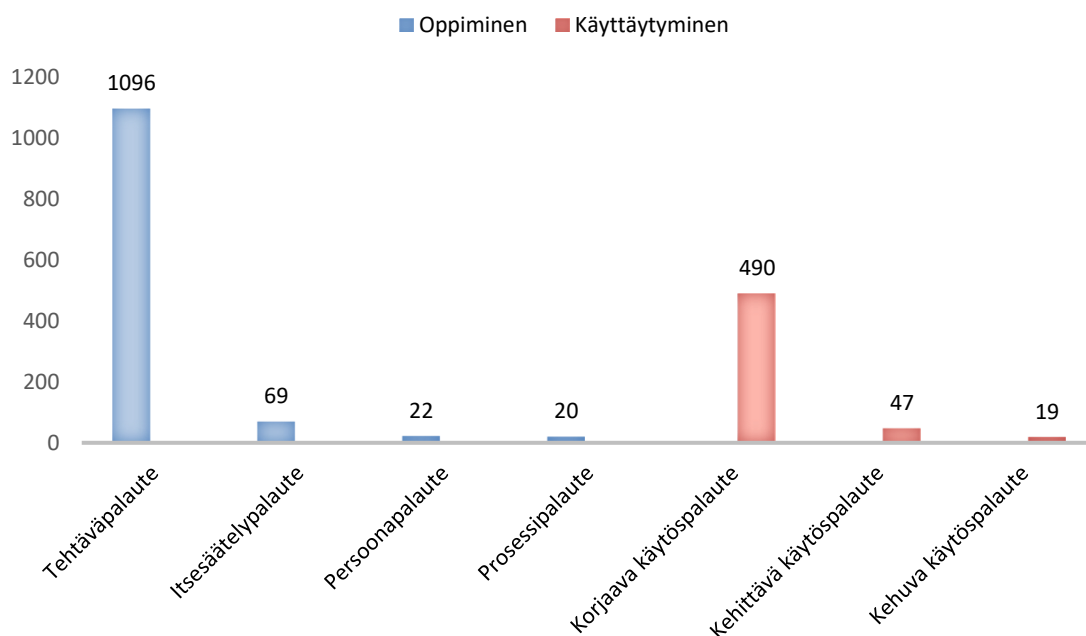
siksi. Tätä tutkimusta varten luovutetussa tutkimusaineistossa ei ollut videotallenteiden lisäksi muita yksilöiviä henkilötietoja, sillä oppitunnit oli nimetty opettajien numerokoodilla eikä tutkittavien paikkakuntia tai kouluja tiedetty. Videoaineistosta laadittuja litteraatteja ja muita analyysin aikana syntyneitä tiedostoja säilytettiin yliopiston suojatulla verkkoasemalla.

Läpi aineiston analyysin pyrittiin huomioimaan tutkimuksen luottamuksellisuus ja eettiset ratkaisut. Aineiston analyysin läpinäkyvä kuvaus on osa tutkimuksen luotettavuutta ja eettistä kestävyyttä (Elo ym. 2014; Graneheim ym. 2017; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 232–233) ja siihen on tässä tutkimuksessa pyritty. Analyysi toteutettiin johdonmukaisesti ja systemaattisesti. Aineiston litterointivaiheessa videoilla esiintyneiden henkilöiden nimet vaihdettiin pseudonyymeihin (ks. Kuula 2015, 215). Tutkimuksen aikana saatuja tietoja ja analyysin avulla saatuja tuloksia käytetään vain tässä tutkimuksessa kuvattuun tarkoitukseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 154–155).

3 TULOKSET

3.1 Opettajan antama palaute ensimmäisen luokan oppitunneilla

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaan tarkastelimme koko 34 oppitunnin otosta ja selvitimme, minkälaista palautetta opettaja antaa ensimmäisen luokan oppitunneilla. Palautetta annettiin ensimmäisen luokan oppitunneilla yhteensä 1763 palauteyksikköä. Palautteesta 68,4 prosenttia kohdistui oppilaiden oppimiseen, kun taas 31,6 prosenttia kohdistui oppilaiden käyttäytymiseen. Oppimiseen kohdistuva palaute jakautui Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan tehtäväpalautteeseen, itsesäätelypalautteeseen, persoonapalautteeseen ja prosessipalautteeseen (kuvio 2). Tehtäväpalaute jakautui vielä tulospalautteeseen (n = 650), kehuvaan tehtäväpalautteeseen (n = 270) korjaavaan tehtäväpalautteeseen (n = 147) ja laajentavaan tehtäväpalautteeseen (n = 29). Käyttäytymiseen kohdistuva palaute jakautui korjaavaan käytöspalautteeseen, kehittävään käytöspalautteeseen ja kehuvaan käytöspalautteeseen (kuvio 2).



KUVIO 2. Opettajan antama palaute (N = 1763) ensimmäisen luokan oppitunneilla.

Kaikesta oppimiseen kohdistuvasta palautteesta (n = 1205) 90,9 prosenttia oli tehtäväpalautetta. Tästä palautteesta valtaosa (59,3 %) oli tulospalautetta. Sen tarkoituksena oli kertoa oppilaalle, onko hänen tehtävään liittyvä vastauksensa tai suorituksensa oikein vai väärin:

Opettaja 3: Voiko mennä läpi?

Oppilaat: Eei.

Opettaja 3: Ei voi mennä läpi.

Korjaavan tehtäväpalautteen tarkoituksena puolestaan oli viestiä oppilaalle, että tämän vastaus tai suoritus on virheellinen sekä kertoa oikea vastaus tai ohjata oikeaa vastausta kohti:

Opettaja 13: Tietääkö joku, mikä on hankikeli? No Aarne?

Aarne: Siinä, siin on tosi paljo lunta.

Opettaja 13: No voi olla luntaki paljo, mut hankikeli on yks tietty keli. Se on sellanen, et pystyy lumen päällä kävelemään eikä upota.

Laajentavan tehtäväpalautteen tarkoituksena oli oppilaan osin tai kokonaan oikean vastauksen jälkeen laajentaa käsiteltävää aihetta ja siten lisätä oppilaan ymmärrystä:

Opettaja 18: Ovatko he siis vauvoja tai lapsia?

Jere: Lapsia.

Opettaja 18: Kyllä ja lapsuuskin voidaan toki jakaa, että tekään ette oo enää niitä taape-roita tai leikki-ikäisiä.

Kehuvan tehtäväpalautteen tarkoituksena oli kehua oppilasta tehtävän suorittamisesta: "Voi että tulee hieno rötkölohkari!"

Opettajan antama itsesäätelypalaute kohdistuu oppilaan oppimisen itsesäätelyyn ja sen avulla opettaja voi viestiä oppilaalle esimerkiksi, kuinka jatkaa paremmin tai vaivattomammin tehtävää (Hattie & Timperley 2007). Itsesäätelypalaute oli esimerkiksi oppilaan kannustamista pitkäjänteiseen työskentelelyyn: "Onks sulla semmonen olo, et sä et oikein jaks enää? Yritä vielä tehä. Sä oot nimittäin hirmu hienosti jaksanu ja päivä on pitkä." Persoonapalaute kohdistuu oppilaaseen itseensä, tämän persoonaan (Hattie & Timperley 2007). Se kertoi esimerkiksi, minkälainen oppija oppilas on: "No Sanni! Ihana, kun oot innokas!"

Oppimiseen kohdistuvan prosessipalautteen tarkoituksena on Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan antaa palautetta oppilaan tiedon käsittelystä ja oppimisprosesseista. Prosessipalaute esimerkiksi ohjasi oppilasta hyödyntämään jo oppimaansa uusien tehtävien yhteydessä: ”Muistatko, kun äsken puhuttiin, että siitä kun tulee yhdyssana, niin täällä tulee tavuviiva. Ni ne ei oo kaks erillistä, kaks erillistä sanaa, vaan ne on yhdyssana.”

Käyttäytymiseen kohdistuvasta palautteesta (n = 558) 87,8 prosenttia oli korjaavaa käytöspalautetta. Korjaavalla käytöspalautteella opettaja pyrki muuttamaan oppilaan käytöstä, kun tämä käyttäytyi sääntöjen vastaisesti tai muuten ei-toivotulla tavalla. Opettaja antoi palautetta esimerkiksi oppilaan äänenkäytöstä tilanteissa, joissa oppilas puhui, kun olisi pitänyt olla hiljaa tai aiheutti ylimääräistä melua: ”Nyt Aada! Aada! Voisitko välttää tota meteliä?” Korjaava käytöspalaute kohdistui myös oppilaan liikehdintään tai vaelteluun luokassa: ”Pertikin pois pöydän alta.”

Kehittävän käytöspalautteen tarkoituksena oli korjata oppilaan käytöstä, mutta myös perustella, miksi oppilas ei voi toimia tietyllä tavalla: ”Älä laita suuhun palikoita. Nää ei oo sun omia, nää on vaa lainassa, ni pidetään niistä tosi hyvää huolta.” Kehuva käytöspalaute oli kehuja oppilaan hyvästä ja tilanteeseen sopivasta käytöksestä: ”Ihana, kun suuri osa seisoo, seisoo nyt nii hienosti jonoissa että!”

3.2 Opettajan antama palaute myönteisen ja kielteisen ilmapiirin oppitunneilla

Toisen tutkimuskysymyksen mukaan tarkastelimme 17:ää myönteisen ja kielteisen ilmapiirin oppituntia ja selvitimme, minkälaista palautetta opettaja antaa myönteisen ja kielteisen ilmapiirin oppitunneilla ensimmäisellä luokalla. Taulukossa 1 on esitetty kaikki opettajan antama palaute aikaisemmin mainittujen kategorioiden sekä ilmapiirihaastattelun mukaisesti. Seuraavaksi käsittelemme saamiamme tuloksia oppituntien ilmapiirin mukaan jaetuissa alaluvuissa.

TAULUKKO 1. Opettajan antama palaute (N = 1763) myönteisen ja kielteisen ilmapiirin oppitunneilla.

| | Myönteiset oppitunnit | | Kielteiset oppitunnit | | Yhteensä | |
|---|-----------------------|------|-----------------------|------|----------|------|
| Käyttäytymisen yläkategoriat | | % | | % | | % |
| Korjaava käytöspalaute | 140 | 89,2 | 350 | 87,3 | 490 | 87,8 |
| Kehittävä käytöspalaute | 12 | 7,6 | 37 | 9,2 | 49 | 8,8 |
| Kehuva käytöspalaute | 5 | 3,2 | 14 | 3,5 | 19 | 3,4 |
| Yhteensä käyttäytymiseen kohdistuvaa palautetta | 157 | 100 | 401 | 100 | 558 | 100 |
| Oppimisen yläkategoriat | | | | | | |
| Tehtäväpalaute* | 641 | 90,9 | 455 | 91 | 1096 | 90,9 |
| Itsesäätelypalaute | 38 | 5,4 | 29 | 5,8 | 67 | 5,6 |
| Persoonapalaute | 16 | 2,3 | 6 | 1,2 | 22 | 1,8 |
| Prosessipalaute | 10 | 1,4 | 10 | 2 | 20 | 1,7 |
| Yhteensä oppimiseen kohdistuvaa palautetta | 705 | 100 | 500 | 100 | 1205 | 100 |
| Tehtäväpalautteen alakategoriat* | | | | | | |
| Tulospalaute | 378 | 59 | 272 | 59,8 | 650 | 59,3 |
| Kehuva tehtäväpalaute | 176 | 27,4 | 94 | 20,6 | 270 | 24,6 |
| Korjaava tehtäväpalaute | 62 | 9,7 | 85 | 18,7 | 147 | 13,4 |
| Laajentava tehtäväpalaute | 25 | 3,9 | 4 | 0,9 | 29 | 2,7 |
| Yhteensä tehtäväpalautetta | 641 | 100 | 455 | 100 | 1096 | 100 |
| Palautetta yhteensä | 862 | | 901 | | 1763 | |

3.2.1 Opettajan antama palaute myönteisen ilmapiirin oppitunneilla

Myönteisen ilmapiirin oppitunneilla palautetta annettiin yhteensä 862 palauteyksikköä, joista 81,8 prosenttia kohdistui oppimiseen (n = 705) ja 18,2 prosenttia käyttäytymiseen (n = 157). Oppimiseen kohdistuvasta palautteesta 90,9 prosenttia oli tehtäväpalautetta (n = 641). Tehtäväpalautteen sisällä opettajan an-

tama palaute kohdistui enimmäkseen (59 %) tehtävän tulokseen (n = 378). Tulospalautteella oppilaalle ilmaistiin, oliko tämän tehtävään liittyvä suoritus oikein: "Sä oot vetäny ihan oikein sen!" vai väärin:

- Opettaja 13: Muistaako vielä joku, mikä oli se mikä oli englanniks se "sataa lunta"? Siitä on nii pitkä aika, ettei välttämättä muista. Muistaako Tapio?
- Tapio: Rain snow.
- Opettaja 13: Öö, no siit ei ehkä oikein käytetä sellasta ilmasua.

Noin neljännes (27,4 %) tehtäväpalautteesta oli kehuva tehtäväpalautetta (n = 176), jolla opettaja antoi myönteistä palautetta oppilaalle tehtävän suorittamisesta: "On nimittäin tosi tarkka, tarkkaa väritystä sun pipossa. Tarkinta väritystä, mitä olet kouluajanasi tehnyt." Usein kehuva tehtäväpalaute oli myös lyhyitä ilmauksia kuten "hyvä" tai "hienosti".

Noin kymmenesosa (9,7 %) opettajan antamasta tehtävään kohdistuvasta palautteesta oli korjaavaa tehtäväpalautetta (n = 62). Opettajat antoivat korjaavaa tehtäväpalautetta joko kertomalla suoraan oikean vastauksen tai antamalla epäsuoran vinkin. Suorien vastausten avulla opettaja osoitti oppilaan tehtävän tai työskentelyn puutteet ja kertoi ratkaisun niiden korjaamiseksi: "Pieni i tohon. Otetaan tosta toinen t pois. Kaks l-kirjainta tonne." Suorien vastausten lisäksi annettiin vinkkejä tai neuvoja tehtävässä etenemiseen, joiden tarkoituksena oli osallistaa oppilasta virheen huomaamisessa ja korjaamisessa: "Sulla oli kunnollinen r, mut nyt sulla lukee.. kuuntelepa tarkasti. Viir-taa. Pitäis lukee vir-taa."

Lisäksi myönteisten oppituntien tehtäväpalautteesta 3,9 prosenttia oli laajentavaa tehtäväpalautetta (n = 25). Tällöin opettaja jatkoi opettamista oppilaan oikean tai osin oikean vastauksen päälle pyrkien lisäämään oppilaiden ymmärrystä aiheesta:

- Opettaja 3: Miia, mitä me saatiin selville mittaamisella?
- Miia: Että kuinka pitkä jotain niiku on.
- Opettaja 3: Nii. Kaupassahan me ei kysytä, että kuinka pitkä, pitkän verran tämä tikkari maksaa, vaan kuinka paljon rahaa tarvitaan. Ja senttimetrejä kun mitattiin, ni se oli sitä pituuden mittaa. Ja nyt tässä on kyse senteistä.

Tehtäväpalautteen lisäksi oppimiseen kohdistuvaa palautetta annettiin itsesääntely-, persoona- ja prosessitasoilla. Myönteisen ilmapiirin oppitunneilla opetta-

jien antama itsesäätelypalaute (n = 38) oli sävyltään moittivaa, muistuttavaa, kannustavaa ja kehuva. Itsesäätelypalautteen moitteet kohdistuivat esimerkiksi oppilaan toiminnanohjauksen taitoihin: "Veli, sä et oo alottanukkaa!" tai kärsivällisyyteen: "Hei tiiättekö mitä? Nyt opesta tuntuu siltä, että maltatko pikkusen aikaa vielä istua? Laita se vihko siihen syliisi, ettet koko ajan raplaa sitä. Just noin. Otat hyvän kuunteluasennon, ni jaksat siinä olla." Itsesäätelypalautteella muistutettiin tarkkaavaisuudesta, ohjeiden lukemisesta, läksyjen tekemisestä ja keskittymisestä: "Huomaathan koko ajan, että olet mukana mitä me tehdään." Lisäksi opettaja kannusti oppilaita jaksamaan: "Pitkään ootte tehny hommia, mut nyt jaksetaan vielä viisi minuuttia!" ja rohkaisi osallistumaan: "Nyt lisää halukkaita lukemaan, täällä tiedän et on lukutaitoisia." Kehut puolestaan kohdistuivat esimerkiksi oppilaiden työskentelytaitoihin: "Täytyy kyllä taas kehua retostaa teitä. Koska teittepä valtavan omatoimisesti ja hyvin te teitte yhteistyötä, niissä ryhmässä missä yhteistyötä vaadittiin."

Osa oppimiseen kohdistuvasta palautteesta liittyi oppilaan persoonaan (n = 16) ja oppimisprosessiin (n = 10). Myönteisen ilmapiirin oppitunneilla oppilaaseen itseensä kohdistuva persoonapalaute oli sävyltään kehuva: "Toivo on ollu hyvässä matikkaiskussa viime aikoina." Mukana oli vain yksi kielteissävyytteinen palauteyksikkö: "Eile oli vähä laiskamatoja täällä." Oppimisprosessia edistävissä prosessipalautteessa opettaja muun muassa antoi vinkkejä seuraavan tehtävän tekemiseen ja muistutti aikaisemmin opetetusta asiasta esimerkiksi kertamalla matematiikan muistisääntöjä ja hyviä taktiikoita:

- Opettaja 9: Paljokos, kun oli täys tämmönen tämä punanen?
 Oppilaat: Kymmenen.
 Opettaja 9: Kyllä. Eli ei taas tarvi laskee erikseen jokaista, vaan sä voit eka kattoo onks kymppi täynnä, jos se on täynnä, ni montakos siellä on vielä kympin yli vai onks siellä vähemmän ku kymmenen niinku nyt.

Prosessipalautteessa myös korostettiin harjoittelun merkitystä oppimisen kannalta:

- Opettaja 3: Siinä sen näkee, tai huomosit sä sen ite, että kun luki, niin se lukeminen sujuvoitu ja harjaantu? Huomasitko?
 Oppilas: *Nyökkää*
 Opettaja 3: No mille se tuntuu? Aika hyväälle? Joo, vau! Joo koska se harjoittelu tuottaa just tämmösii, et opehan aina hämmästy, ku te teette hyvi!

Vaikka ilmapiiriltään myönteisten oppituntien palaute kohdistui enimmäkseen oppimiseen, noin viidennes (18,2 %) annetusta palautteesta liittyi oppilaiden käyttäytymiseen (n = 157). Käyttäytymiseen kohdistuvasta palautteesta suurin osa (89,2 %) oli korjaavaa käytöspalautetta (n = 140). Tällä palautteella myönteisten oppituntien opettajat kommentoivat oppilaiden ohjeiden mukaan toimimista: "Vili, olethan tehnyt omaa hommaa nyt", liikehdintää: "Nyt Petra pomp-pii liikaa", ja äänenkäyttöä: "Voi Janne, kun vielä osaat olla möläyttämättä." Monet oppilaiden äänenkäyttöön kohdistuvat palaukset olivat myös lyhyitä me-luun ja höpötykseen liittyviä huomautuksia, kuten "shh".

Korjaavan käytöspalautteen lisäksi myönteisillä oppitunneilla annettiin ke-hittävä (n = 12) ja kehuva (n = 5) käytöspalautetta. Kehittävä käytöspalau-te liittyi 1.-luokkalaisten yleisiin koululaistaitoihin, kuten tavaroista huolehtimi-seen ja ajoissa olemiseen sekä esimerkiksi oman puheenvuoron pyytämiseen:

Opettaja 26: Hei muruset ihanaa, että teillä tulee noita omia mielipiteitä mutta tämä ei ole se hetki, jolloin minä kysyn teiltä mitenkä. Vaan meillä on sellanen tapa, että me päästään kaikki nyt lukemaan sillä... kuunnellen se. Osa teistä lukis ihan varmasti sujuvasti sen läpi, mut tehdään tämä yhdessä. Tää ei oo se hetki millon kysyn teiltä nyt mielipidettä. Semmosiakin tilan-teita välillä on. Mutta koitan kuunnella toki ja hyvä, että teillä on mieli-piteitä.

Kehuvassa käytöspalautteessa opettajan palaute kohdistui muun muassa oppi-laiden kaveritaitoihin, kuten tilanteessa, jossa oppilas kertoi tutustuneensa uu-teen oppilaaseen: "Hienoo! Loistavaa, et jos ootte jo tutustunu."

3.2.2 Opettajan antama palaute kielteisen ilmapiirin oppitunneilla

Kielteisen ilmapiirin oppitunneilla palautetta annettiin yhteensä 901 palauteyk-sikköä, joista 55,5 prosenttia kohdistui oppimiseen (n = 500) ja 44,5 prosenttia käyttäytymiseen (n = 401). Oppimiseen kohdistuvasta palautteesta 91 prosenttia oli tehtäväpalautetta (n = 455). Tehtäväpalautteen sisällä opettajan antama pa-laute kohdistui enimmäkseen (59,8 %) tehtävän tulokseen (n = 272). Tulospalau-te antoi oppilaille tietoa tehtävän oikeellisuudesta ja se kohdistui esimerkiksi tehtä-vän vastaukseen: "Joo-o. Elikkä se ei ollut nyt oikea vastaus", tehtävään liitty-vään työskentelyyn: "Ei ollu maalinottamisvaihe", tai toiminnallisen tehtävän suoritukseen: "Olipas mielenkiintoisia punnerruksia. Maha viisti lattiaa."

Tehtävästä annetun tulospalautteen lisäksi kielteisten oppituntien opettajat antoivat suurin piirtein samoissa määrin kehuva (20,6 %, n = 94) ja korjaavaa (18,7 %, n = 85) tehtäväpalautetta. Kehuvaa tehtäväpalautetta annettiin esimerkiksi toimintaan liittyen: "Sä oot nii reippaasti kuule tehny täältä hommia. Aivan valtavan hienosti!" Ilmapiiriltään kielteisillä oppitunneilla opettajat antoivat korjaavaa tehtäväpalautetta pääosin kertomalla suoraan oikean vastauksen tai tavan tehtävän tekemiseen: "Nyt menee Inka sulla ullakolle se t. Katopa se t on tossa harmaalla se pallukka ja varsi kerran." Suoria vastauksia vähemmän opettajat antoivat korjaavaa tehtäväpalautetta, jossa vaadittiin oppilaan omaa pohdintaa: "Oikeestaan tätä ekaa lukua sä et voi tässä vaiheessa vielä tietää. Vaan mikä olis kolmosen ja ysin välissä yhtä kaukana? Mieti ensin se." Kielteisen ilmapiirin oppituntien tehtäväpalautteesta alle prosentti (0,9 %) oli laajentavaa tehtäväpalautetta (n = 4). Laajentavaa tehtäväpalautetta annettiin esimerkiksi ympäristöopin tunnilla keskusteltaessa ihmisen elinkaaresta:

Opettaja 18: Mikäs elämänvaihe tämä on?

Ville: Teini.

Opettaja 18: Tää on se teini-ikänen tai semmonen nuori. Nuori voi olla... Teini-ikä on semmonen 13–19-vuotias, mutta kyllä vielä yli kaksikymppiset on nuoria.

Oppimiseen kohdistuvaa palautetta annettiin myös oppilaan itsesäätelyyn, oppimisprosessiin ja persoonaan liittyen. Kielteisten oppituntien itsesäätelypalautetta (n = 29) oli sävyiltään pääosin moittivaa tai nuhtelevaa. Tällaista itsesäätelypalautetta opettaja antoi esimerkiksi oppilaan itseohjautuvuuden puutteesta:

Opettaja 8: Veikko, kuule ei. Nyt alotetaa. Toi on vähä... menee höpöttelyks, et sää heti kysyt. Istut sinne ja mietit, katsot taululta piirrustuksia ja sit jos et tiedä, ni sit vasta kysyt. Ja katot ympärilles, mitähän muut on tehny.

Sävyiltään moittivaa itsesäätelypalautetta annettiin myös muun muassa siitä, ettei oppilas saavuttanut tunnin tavoitteita:

Jesse: Mä en jaksa!

Opettaja 4: Jesse, kymmenen sanaa puolessa tunnissa ei ole liikaa vaadittu tässä vaiheessa ekaluokkaa.

Jesse: Mulla on...

Opettaja 4: Ei oo! Se oli vähimmäistavote. Sinä pystyt siihen. Mä en sellasta tavotetta [anna], johon mä en usko... johon mä luulisin, että te ette pysty.

Itsesäätelypalautteessa oli lisäksi lempeämpiä palautteita, joilla opettaja moittimisen sijaan kannusti oppilaita yrittämään itse: "Luota vaan siihen, että sää osaat lukee sen ohjeen ihan hyvin itse", ja muistutti oppilaita huolellisuudesta: "Nii tässä harjoitellaan sitä, et ne pitää olla suorina ja... Tää ei oo semmosta, et tehään äkkiä vaan, vaan ihan rauhassa tehään ja mietitään."

Oppimisprosessiin kohdistuvassa prosessipalautteessa (n = 10) opettaja muun muassa neuvoi matematiikan taktiikoita ja ohjeisti tehokkaimpaan työtapaan esimerkiksi luokkaa siivotessa:

Opettaja 2: Ei kannata lattiaa siivota, jos sieltä tulee perästä kaveri, joka vetää tästä pöydältä nää roskat. Eli ekana alotetaan näistä niinko oon sanonu. Täältä roskat tuohon lattialle ja täältä takaa tulee sitten luuta, luuta, mikä tulee ja ottaa ne pois.

Prosessipalautteessaan opettaja myös korosti harjoittelun merkitystä:

Opettaja 18: Hei mä mietin ihan samaa, ku äsken te lauloitte. Tää oli useimmille toinen kerta, ku ikinä kuulit tän laulun. Samoin äsken saatto olla siellä pääsi-äishartaudessa lauluja, jotka ei sulle ollu niin tuttuja. Nyt ku teil on lukutaito jo niin kehittynyt, ni eikö oo hienoa, että aika nopeesti pystyy tämmösistä uusistakin teksteistä ottaa selvää?

Oppimiseen kohdistuvasta palautteesta 1,2 prosenttia oli persoonapalautetta (n = 6). Näistä palauteyksilöistä kaksi kolmasosaa oli sävyiltään kielteisiä persoonan kohdistuvia palautteita, kuten: "Minkälainen kunto teillä on, kun tommosta tulee hirvee jano?" ja "Sää oot sellanen päällepäsmäri, ni katot et kaikki on kunnossa."

Kielteisen ilmapiirin oppitunneilla annettiin oppimiseen kohdistuvan palautteen lisäksi käyttäytymiseen kohdistuvaa palautetta (n = 401). Käyttäytymiseen kohdistuvasta palautteesta suurin osa (87,3 %) oli korjaavaa käytöspalautetta (n = 350). Tällä palautteella kielteisten oppituntien opettajat kommentoivat esimerkiksi oppilaan äänenkäyttöä: "Älä huuda! Tullaan apuun", liikehdintää: "Hei Harri! Toinen kerta, kun mä pyydän sua paikalleen, ei kivaa", ja ohjeiden mukaan toimimista: "Älä sitä sivellintä tee noi, ku muistatko sää, ku mä oon ker-tonu, et se on ihan kamelinkarvaa ja ne on arvokkaita." Korjaavat käytöspalautteet liittyivät myös oppilaiden häiriökäyttäytymiseen: "En halua, että nämä toisten painotyöt menee tästä häsäyksestä pilalle. Ei missään tapauksessa voi tässä

käyttäytyä noin. Laita kuivumaan ja sitten mene pois.” Korjaavalla palautteellaan opettaja myös pyrki rauhoittamaan levottomia oppilaita ja saamaan heidän huomionsa sekä saamaan oppilaat lopettamaan ylimääräisen puuhastelun ja kuuntelemaan ohjeita.

Kielteisten oppituntien käytöspalautteesta 9,2 prosenttia oli kehittävää käytöspalautetta (n = 37). Tällä palautteella opettaja pyrki perustelemaan, miksi tietynlainen käyttäytyminen ei ole suotavaa. Opettaja antoi kehittävää käytöspalautetta esimerkiksi oppilaiden häiriökäyttäytymisestä:

Opettaja 23: Nyt me ei kuulkaas päästä eteenpäin. Nyt tuntuu, että tää on ku mä oisin jossain liisterissä ja tahmassa, kun mä yritän teitä opettaa ja teki varmaa ootte ku liisterissä ja tahmassa, ku te yritätte ymmärtää, mistä tässä on kyse. Tätä ei voi nyt hoitaa, jos sä kaverin kaa koko ajan hömppäät, rupeet tekee jotain muuta.

Kehittävä käytöspalautte kohdistui myös oppilaiden koululaistaitoihin ja koulun tapojen mukaan toimimiseen:

Opettaja 12: Noni nyt sitten, jos laulusuoni vielä jatkuu, niin lähetääs tonne rehtorin luo laulaa sitte. Jos musikantit on hyviä. Ja näin laulu ei meinaa loppua, ni vie-dään sit tonne rehtorin luo keikka. Niistä pilalauluista me on ennenkin puhuttu, et ne ei oo kaikki ihan lapsen suuhun sopivia.

Kehittävällä käytöspalautteella annettiin lisäksi yleisempää käytöskasvatusta esimerkiksi riidan selvittelyn yhteydessä:

Opettaja 19: Nii, ja sitte mitä tästä vois niiku oppia?

Simo: Että ei enää ikinä..

Opettaja 19: Noo ei enää ikinä on... se on kauheen helppo luvata. Ehkä mä aattelin niin, et jos tuntuu et painihommista tulee riitaa, ni ne ei oo kauheen hyviä. Mutta että semmonen reilu peli.

Käytöspalautteesta 3,5 prosenttia oli kehuva käytöspalautetta (n = 14). Tämä palaute kohdistui oppilaiden rauhalliseen ja hiljaiseen käytökseen: ”Tosi hienosti keskimäinen parijono on ihan hiljaa jo. Hyvä he... kehut heille. Täällä oven puolellakin on hiljentyny, hyvä homma! Ja nyt hiljentyi ikkunan puolellakin. Hieno juttu!”

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, minkälaista suullista palautetta opettaja antaa ensimmäisen luokan oppitunneilla ja miten annettu palaute vaihtelee luokkahuoneilmapiirin mukaan. Tutkimme ilmiötä 17:stä myönteisen ja kielteisen ilmapiirin oppituntien videoinneista, joita analysoimme laadullisen teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaista palautetta opettaja antaa ensimmäisen luokan oppitunneilla. Tulokset osoittivat, että opettajan antama palaute kohdistuu oppilaiden oppimiseen ja käyttäytymiseen, ja oppimiseen kohdistuvan palautteen osuus on noin kaksinkertainen käyttäytymispalautteeseen verrattuna. Oppimiseen kohdistuva palaute luokiteltiin Hattien ja Timperleyn (2007) neljään palautteen kategoriaan: tehtävä-, prosessi-, itsesäätely- ja persoonapalautteeseen. Kaikki oppimiseen kohdistuva palaute sijoittui kyseisiin kategorioihin. Käyttäytymiseen kohdistuvasta palautteesta tunnistettiin aineistolähtöisesti oppilaan käytöstä korjaavaa, kehittävää ja kehuva palautetta.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että opettajan antamasta oppimiseen kohdistuvasta palautteesta suurin osa kohdistuu, Hattien ja Timperleynkin (2007) mukaisesti, tehtävään. Tästä tehtäväpalautteesta eniten palautetta annetaan tehtävän tulokseen liittyen, mikä on linjassa Butlerin ja Winnen (1995) sekä Shuten (2008) tutkimusten kanssa. Tehtäväpalaute liittyi myös Shuten (2008), Shuten ja kollegoiden (2007) sekä Wisniewskin ja kollegoiden (2019) tutkimuksissa ilmenneeseen tehtävän korjaamiseen, La Paron ja kollegoiden (2004) tunnistamaan tehtävän tietojen laajentamiseen sekä Brophyn (1981), Harropin ja Swinsonin (2000) sekä Klugerin ja DeNisin (1996) osoittamaan tehtävän suorittamisesta kehuiseen. Oppilaan ymmärrystä laajentavaa palautetta annettiin vähän, vaikka se voi olla oppimisen kannalta varsin hyödyllistä (ks. La Paro ym. 2004). Tehtävään liit-

tyvien kehujen tehokkuutta oppimisen kannalta on hankalaa arvioida, sillä aikaisemmat tutkimukset ovat saaneet ristiriitaisia tuloksia kehujen vaikutuksista oppimiseen (ks. Brophy 1981; Hattie & Timperley 2007; Kluger & DeNisi 1996). Oppimiseen kohdistuvasta palautteesta oppimisprosessiin ja oppimisen itsesäätelyyn liittyvää palautetta annettiin varsin vähän, vaikka aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet niiden olevan oppimisen kannalta tehokasta palautetta (ks. Hattie & Timperley 2007; Wisniewski ym. 2019). Oppilaan persoonaan kohdistuva palaute on oppimisen kannalta tehotonta (Hattie & Timperley 2007) ja sitä annettiin kokonaisuudessaan vähän.

Suurin osa käyttäytymiseen kohdistuvasta palautteesta liittyi oppilaan käytöksen korjaamiseen, jota on tunnistettu useissa aiemmissä tutkimuksissa (Allday ym. 2012; Brophy 1981; Caldarella ym. 2020; Downs ym. 2019; Harrop & Swinson 2000; Merrett & Wheldall 1987; Simonsen ym. 2008; Weeden ym. 2016; Wheldall ym. 1989; Winter 1990). Tällainen palaute ei kuitenkaan välttämättä tue oppilaan kehitystä, sillä sen tarkoituksena on moittia oppilasta epäsovinnasta käytöksestä, mutta ei kuitenkaan perustella oppilaalle moitteen syytä tai kehittää tämän toimintaa jatkoa ajatellen. Aiempi tutkimus on osoittanut, että suuri määrä opettajan moitteita voi jopa lisätä oppilaiden häiriökäyttäytymistä (Downs ym. 2019). Opettajien osoitettiin antavan oppilaille huomattavasti enemmän käyttäytymistä korjaavaa kuin käytöksestä kehuva palautetta, mikä on yhteneväinen tulos Merrettin ja Wheldallin (1987) sekä Wheldallin ja kollegoiden (1989) tutkimusten kanssa.

Käyttäytymiseen kohdistuvia kehuja on tunnistettu myös lukuisissa aiemmissä tutkimuksissa (Brophy 1981; Caldarella ym. 2020; Downs ym. 2019; Floress ym. 2018; Floress ym. 2021; Harrop & Swinson 2000; Kern & Clemens 2007; Musti-Rao & Haydon 2011; Myers ym. 2011; Närhi ym. 2015; Partin ym. 2009; Reinke ym. 2007; Reinke ym. 2008; Royer ym. 2019; Simonsen ym. 2008; Sutherland ym. 2000; Thompson ym. 2012; Weeden ym. 2016). Käyttäytymiseen kohdistuvia kehuja annettiin linjassa Brophyn (1981), Downsien ja kollegoiden (2019) sekä Floressin ja kollegoiden (2018; 2021) tutkimustulosten kanssa kaiken kaikkiaan hyvin vähän, vaikka ne voivat olla oppilaan kehityksen kannalta hyödyllisiä.

Asianmukaiseen käyttäytymiseen kohdistuvat keuhut voivat esimerkiksi lisätä samanlaista käytöstä tulevaisuudessa (Floress ym. 2018; Partin ym. 2009), vähentää epäsopivaa käytöstä (Floress ym. 2018; Musti-Rao & Haydon 2011; Myers ym. 2011; Partin ym. 2009; Reinke ym. 2007; Reinke ym. 2008; Sutherland ym. 2000) ja lisätä oppilaiden sitoutumista opiskeluun (Sutherland ym. 2000; Thompson ym. 2012). Vaikka käyttäytymiseen kohdistuvien keuhujen hyödyt vaikuttaisivat olevan tehtävään kohdistuvien keuhujen hyötyjä suuremmat (ks. Brophy 1981; Floress ym. 2018; Hattie & Timperley 2007; Kluger & DeNisi 1996; Myers ym. 2011; Partin ym. 2009; Sutherland ym. 2000; Thompson ym. 2012), tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajan antamat keuhut kohdistuvat useammin oppimiseen kuin käyttäytymiseen, mikä on linjassa Winterin (1990) tutkimuksen kanssa. Lisäksi samansuuntaisesti Brophyn (1981) tutkimuksen kanssa opettajat antoivat useammin oppimiseen liittyvää korjaavaa palautetta kuin käyttäytymiseen liittyviä kehuja.

Tunnistamamme kehittävän käytöspalautteen kategoria laajentaa aiempaa tutkimusta, sillä aikaisemmissa käytöspalautetta koskevissa tutkimuksissa palautteen muodoista oli tunnistettu käyttäytymiseen kohdistuvia kehuja ja moitteita. Saman tyyppistä kategoriaa kuin löytämämme kehittävä käytöspalautte ei sellaisenaan aikaisemmassa tutkimuksessa ollut tunnistettu. Käyttäytymistä kehittävän palautteen tarkoituksena on moittia oppilasta epäsopivasta käytöksestä mutta myös perustella, miksi näin ei tulisi toimia. Tulevaisuudessa tarvitaan lisää tutkimusta, jotta kehittävän käytöspalautteen esiintyvyys voidaan validoida. Voitaneen kuitenkin sanoa, että opettajan perustellessa oppilaalle tämän saamaa negatiivista palautetta, oppilas saa vihjeitä ja toimintaehdotuksia hyvästä käytöksestä, mikä voi edistää oppilaan toimintaa tulevaisuudessa.

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, minkälaista palautetta opettaja antaa myönteisen ja kielteisen ilmapiirin oppitunneilla ensimmäisellä luokalla. Sekä myönteisillä että kielteisillä oppitunneilla palautetta annettiin lähes yhtä paljon ja se jakautui samoihin, jo aiemmin esiteltyihin, palautteen kategorioihin. Opettajat antoivat oppimiseen ja käyttäytymiseen kohdistu-

vaa palautetta kuitenkin eri suhteessa riippuen oppitunnin ilmapiiristä. Myönteisen ilmapiirin oppitunneilla 81,8 prosenttia palautteesta kohdistui oppimiseen ja 18,2 prosenttia käyttäytymiseen, kun taas kielteisen ilmapiiriin oppitunneilla 55,5 prosenttia palautteesta kohdistui oppimiseen ja 44,5 prosenttia käyttäytymiseen. Palautteen jakautumisen eroa erilaisten ilmapiirien välillä selittänee se, että kielteisillä oppitunneilla opettajat antoivat enemmän oppilaiden häiriökäyttäytymiseen kohdistuvaa palautetta. Tämä voi heijastella sitä, että kielteisen ilmapiirin oppitunneilla opettajan aika kuluu enemmän luokanhallintaan, kun myönteisillä oppitunneilla pystytään keskittymään enemmän oppimisen tukemiseen. Päätelmää tukevat aiemmat tutkimukset, jotka ovat osoittaneet, että altistuminen myönteiselle ilmapiirille voi tukea oppilaiden asianmukaista käytöstä ja vähentää käyttäytymisen haasteita (Brackett ym. 2011; Conroy ym. 2009; Hamre & Pianta 2005; Skinner ym. 1998; Thomas ym. 2011; Wilson ym. 2007), jolloin opettajalle vapautuu enemmän aikaa opettamiseen (ks. Conroy ym. 2009). On kuitenkin mahdollista, että aineiston kielteisten oppituntien opettajat tarttuivat herkemmin käyttäytymisen haasteisiin, eikä todellisessa häiriökäyttäytymisen määrässä ollut ilmapiiriltään erilaisten oppituntien välillä kovin suuria eroja.

Vaikka ilmapiiriltään eroavilla oppitunneilla opettajien antaman palautteen lukumäärät vaihtelivat, molemmissa ilmapiireissä annettiin palautteen eri muotoja lähes samassa suhteessa. Sekä myönteisen että kielteisen ilmapiirin oppitunneilla noin 91 prosenttia oppimiseen kohdistuvasta palautteesta oli tehtävään liittyvää ja tästä palautteesta noin 59 prosenttia kohdistui tarkemmin tehtävän tulokseen. Muita oppimistehtävään kohdistuvia palautteen muotoja annettiin vähemmän. Tehtävän vastausta korjaavaa palautetta annettiin enemmän kielteisillä oppitunneilla, kun taas sävyiltään kehuva tehtäväpalautetta annettiin enemmän myönteisillä oppitunneilla. Vaikka ymmärrystä laajentavaa tehtäväpalautetta annettiin kaiken kaikkiaan vähän, myönteisillä oppitunneilla sen osuus oli nelinkertainen kielteisiin oppitunteihin verrattuna. Tältä osin palaute vaikuttaisi olevan myönteisen ilmapiirin oppitunneilla kielteisen ilmapiirin oppitunteja laadukkaampaa (ks. La Paro ym. 2004).

Tehtäväpalautteen ohella oppimiseen kohdistuvaa itsesäätely-, persoona- ja prosessipalautetta annettiin niukasti. Oppilaiden itsesäätelyyn kohdistuva palaute oli myönteisillä oppitunneilla sävyltään samoissa määrin moittivaa, muistuttavaa, kannustavaa ja kehuva, kun taas kielteisten oppituntien itsesäätelypalautteesta vallitseva osa oli sävyltään moittivaa. Oppilaiden persoonaan kohdistuvan palautteen osuus oli myönteisillä oppitunneilla noin kaksinkertainen kielteisiin oppitunteihin verrattuna, mutta näiden palautteiden sävy oli kehuva, kun taas kielteisillä oppitunneilla kaksi kolmesta persoonapalautteesta oli sävyltään sarkastisia tai oppilasta vähätteleviä. Koska opettajan antamalla palautteella on vaikutusta luokan ilmapiiriin sekä oppilaiden käyttäytymiseen (Wilson ym. 2007; Conroy ym. 2009), ovat kielteisten oppituntien opettajat saattaneet luoda kehän, jossa sävyltään negatiivinen palaute, luokan kielteinen ilmapiiri ja luokanhallinnalliset vaikeudet ruokkivat toinen toisiaan. Tästä johtuvat ikävät tunteukset voivat saada opettajan ilmaisemaan palautteen punnitsematta ensin huolellisesti tapaa, jolla sen esittää. Positiivinen kehä puolestaan on voinut saada ilmapiiriltään myönteisten oppituntien opettajat antamaan helpommin sävyltään kehuva ja kannustavaa palautetta.

Oppilaiden käyttäytymiseen kohdistuva palaute jakautui erilaisten ilmapiirien oppitunneilla samankaltaisesti. Sekä myönteisen että kielteisen ilmapiirin oppitunneilla hieman alle 90 prosenttia käytöspalautteesta oli oppilaiden käytöstä korjaavaa palautetta, joka kohdistui oppilaiden äänenkäyttöön, liikehdintään ja ohjeiden mukaan toimimiseen. Kielteisillä oppitunneilla tämä korjaava käytöspalaute kohdistui lisäksi oppilaiden häiriökäyttäytymiseen. Korjaavan käytöspalautteen suuri määrä ei kuitenkaan välttämättä vähennä oppilaiden häiriökäyttäytymistä, vaan voi jopa lisätä sitä (ks. Downs ym. 2019). Myös oppilaiden käytöstä kehittämään pyrkivä palaute liittyi kielteisillä oppitunneilla myönteisiä oppitunteja enemmän oppilaiden epäsovivaan käytökseen. Käytöksestä kehuva palautetta annettiin kummankin ilmapiirin oppitunneilla vain vähän, vaikkakin käyttäytymiseen kohdistuvat kehut voivat olla sopivan käytöksen ja oppimisen (Floress ym. 2018; Musti-Rao & Haydon 2011; Myers ym. 2011; Partin ym. 2009; Reinke ym. 2007; Reinke ym. 2008; Sutherland ym. 2000; Thompson

ym. 2012) sekä myönteisen luokkahuoneilmapiirin (Conroy ym. 2009) kannalta varsin hyödyllisiä.

Kun palautetta tarkastellaan oppimisen tehokkaan edistämisen näkökulmasta, vaikuttaisi se olevan myönteisen ilmapiirin oppitunneilla kielteisen ilmapiirin oppitunteja laadukkaampaa, sillä palautetta annetaan huomattavasti enemmän oppimiseen liittyen. Kuitenkin suuri osa opettajan antamasta oppimiseen kohdistuvasta palautteesta liittyy tehtävän tulokseen, mikä antaa oppilaalle ainoastaan binäärisen informaation siitä, onko tehtävä oikein vai väärin (Butler & Winne 1995; Hattie & Timperley 2007; Shute 2008). Oppilas voi hyötyä tällaisesta palautteesta soveltaen saamansa tietoa tulevaisuudessa, mutta oppimisen tehokkaan edistämisen kannalta palautteen tulisi keskittyä enemmän oppimisen prosesseihin ja -strategioihin (ks. Wisniewski ym. 2019) sekä oppimisen itsesäätelyyn (ks. Hattie & Timperley 2007).

Vaikka oppimiseen kohdistuva palaute liittyy oppimisen strategioiden ja prosessien kehittämisen sijaan pitkälti oppilaan senhetkiseen osaamisen tasoon, edistää se todennäköisesti oppilaan oppimista tehokkaammin kuin käyttäytymiseen kohdistuva palaute. On kuitenkin tärkeää huomioida, ettei käyttäytymiseenkään kohdistuva palaute ole yhdentekevää. Opettajan antama palaute oppilaan käyttäytymisestä voidaan nähdä olennaisena ja tärkeänä etenkin koulupolun alussa, kun koulussa olemista vasta harjoitellaan (ks. Floress ym. 2018). Palautteen laadun takeena ei siis yksiselitteisesti ole suora tehokkuus oppimisen edistämisen kannalta, vaan esimerkiksi käyttäytymiseen kohdistuvilla kehuilla on välillisesti mahdollista vaikuttaa oppilaan oppimista edistävään toimintaan (Sutherland ym. 2000; Thompson ym. 2012).

4.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta on tarkasteltava koko tutkimusprosessin tasolla (Eskola & Suoranta 2008, 210; Graneheim ym. 2017). Tässä tutkimuksessa pyrittiin läpi tutkimusprosessin rehellisyyteen, kriittisyyteen, tarkkuuteen ja johdonmukaisuuteen. Kuitenkin kaikessa tutkimuksessa on

epätäydellisyyksiä, jotka tulee ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Tämän tutkimuksen aineistoon liittyvänä rajoitteena oli oppituntien ilmapiirien CLASS-analyyseihin perustuvat valintakriteerit. Tuntien valintaperusteiden mukaan oppitunnilla tuli olla vähintään yksi 15–20 minuutin sykli, joka täytti myönteisen tai kielteisen ilmapiirin kriteerit. Tällöin koko oppitunti ei välttämättä ollut ilmapiiriltään myönteisen tai kielteisen ilmapiirin kriteerien mukainen. Luotettavuutta lisäävänä tekijänä CLASS-menetelmää on tutkittu paljon ja sen on osoitettu kuvaavaan hyvin oppitunneilla esiintyvää vuorovaikutusta. Lisäksi CLASS-analyysit oli tehty tehtävään koulutettujen henkilöiden toimesta.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on otettava huomioon, että valituilla oppitunneilla opiskeltiin eri oppiaineita sekä opettajien työkokemus ja oppilasryhmien koko vaihteli. Taito- ja taideaineet ja akateemiset oppiaineet ovat luonteeltaan varsin erilaisia, jolloin opettajan toiminta ja vuorovaikutus on voinut vaihdella kyseisillä oppitunneilla. Oppituntien videoinneista ei analysoitu non-verbaalia vuorovaikutusta, mikä olisi voinut tuoda lisäarvoa tälle tutkimukselle. Luotettavuuden kannalta on myös huomioitava, että videoinneista ei toisinaan kuultu kaikkia opettajien tai oppilaiden kommentteja, jolloin litterointi on paikoin puutteellista. Aineiston koko oli laadulliseen analyysiin riittävä.

Tässä tutkimuksessa kahden tutkijan osallistuminen tutkimuksen tekoon eli tutkijatriangulaatio (Janesick 2000, 391; Eskola & Suoranta 2008, 69; Patton 2002, 247; Tuomi & Sarajärvi 2018, 168) lisäsi luotettavuutta etenkin aineiston analysoinnissa, sillä kaikista ratkaisuksista ja valinnoista neuvoteltiin yhdessä. Tutkijoiden ennakkokäsitysten vaikutusta tutkimukseen (ks. Eskola & Suoranta 2008, 20; Patton 2002, 495; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160) pyrittiin pienentämään sekoittamalla luokkahuoneilmapiirin mukaisesti jaetut oppitunnit yhteen kansioon. Näin ollen analyysin aikana tutkijoilla ei ollut tietoa siitä, minkälainen ilmapiiri kullekin oppitunnille oli määritelty, jolloin se ei ohjannut tutkijoiden ajatuksia.

Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tässä tutkimuksessa ei pyritty tulosten yleistettävyyteen (ks. Eskola & Suoranta 2008, 211–212; Hirsjärvi ym. 2018,

164; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tutkimus antoi kattavan laadullisen kuvauksen opettajan antamasta palautteesta ensimmäisen luokan oppitunneilla, ja tulosten vahvistuvuus eli niiden saama tuki aikaisemmista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2008, 212) osoittautui tässä tutkimuksessa hyväksi. Toisaalta tutkimuksen merkityksen kannalta oli tärkeää, että saimme myös uusia tuloksia, joita aikaisemmissa tutkimuksissa ei ollut ilmennyt tai joita ei ollut aikaisemmin tutkittu. Olemme osoittaneet tutkimusraportissa tulosten johdonmukaisuuden tarkalla analyysin kuvauksella sekä kuvaavilla aineistoesimerkeillä. Näin ollen lukijan on mahdollista tarkastella tekemiemme tulkintojen todenperäisyyttä (ks. Elo ym. 2014; Graneheim ym. 2017; Eskola & Suoranta 2008, 215–216; Hirsjärvi ym. 2018, 232–233; Kiviniemi 2010, 83; Tuomi & Sarajärvi 2018, 164).

4.3 Käytännön sovellukset ja jatkotutkimushaasteet

Lukuisat tutkimukset ovat todistaneet, että oppimisen kannalta tehokas palaute koostuu tietyistä tekijöistä, ja opettajan antaman palautteen laatuun on tärkeää kiinnittää huomiota. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan tehdä päätelmiä siitä, kuinka opettajan tulisi muuttaa palautteenantoaan. Kun tarkastellaan opettajan antamaa oppimiseen kohdistuvaa palautetta, opettajien tulisi pyrkiä lisäämään tehtävää korjaavaa ja laajentaa palautetta sekä oppimisprosessiin ja oppimisen itsesäätelyyn liittyvää palautetta, jotka voisivat tukea oppilaan oppimisen strategioita myös tulevaisuudessa. Käyttäytymiseen kohdistuvan palautteen osalta olisi hyödyllistä, että pelkkien moitteiden sijaan opettaja keskittyisi antamaan oppilaiden käytöstä kehittävää ja kehuvaan palautetta. Nämä palautteen muodot voisivat moitteita paremmin lisätä oppilaan asianmukaista ja tehtäväsuuntautunutta käytöstä jatkossa.

Oppimisen ja oppimista edistävän käytöksen ohella opettajan antama palaute on merkittävä tekijä ensimmäisen luokan oppilaalle tämän rakentaessa käsitystä itsestään oppijana ja ihmisenä (Aunola ym. 2002; Hotulainen & Vainikainen 2017, 28). Tutkimusaineistossa oli palauteyksiköitä, joissa opettaja kutsui op-

pilasta muun muassa *päällepäsmäriksi* tai *laiskuriksi*. Tällaiset yksittäisetkin persoonaan kohdistuvat nimitykset voivat leimata oppilaan käsitystä itsestään ja pysyä tämän mielessä pitkään. Näin ollen opettajan on tärkeää punnita, minkälaista persoonaan kohdistuvaa palautetta hän antaa, tai onko se ylipäättään tarpeellista.

Jotta opettajan antamaa palautetta voitaisiin kehittää, tulee työelämässä oleville opettajille tarjota täydennyskoulutusta ja opettajankoulutuksessa keskittyä siihen, että opiskelijat ovat tietoisia tehokkaan palautteen ominaisuuksista ja kykenisivät valmistuttuaan tarjoamaan oppimisen kannalta laadukasta palautetta. Arviointiin ja palautteenantoon liittyviä opintoja tulee lisätä ja niitä voitaisiin ajoittaa laajemmin opettajaopiskelijan opintopolulle. Esimerkiksi opetusharjoitteluissa tulisi keskittyä nykyistä enemmän siihen, että opiskelijat harjoittelevat laadukasta palautteenantoa. Erityisesti aiempaa tutkimusta täydentävän kehittävän käytöspalautteen osalta on tärkeää, että niin työelämässä olevat opettajat kuin opettajaopiskelijat tulevat tietoisiksi siitä, kuinka oppilaan käytöstä voidaan tukea mahdollisimman rakentavasti. Koska myönteisen ilmapiirin oppitunneilla palaute vaikuttaisi olevan kielteisen ilmapiirin oppitunteja enemmän oppimista edistävää, on opettajankoulutuksessa tärkeää kiinnittää huomiota opiskelijoiden ymmärrykseen myönteisen ilmapiirin merkityksestä oppimiselle (ks. Hamre & Pianta 2005; Pakarinen ym. 2014; Wilson ym. 2007). Opiskelijoiden olisi tarpeen saada osaamista myönteisen luokkahuoneilmapiirin rakentamiseen ja ylläpitämiseen.

Jatkotutkimuksena olisi tärkeää tutkia ilmiötä laajemmalla otoskoolla, mikä mahdollistaisi tilastollisten yhteyksien tarkastelun. Olisi myös tarpeen selvittää, kuinka kohdennettua opettajan antama palaute on sekä minkälaista vaihtelua palautteenannossa on yksittäisten oppituntien sisällä. Kehittävän käytöspalautteen osalta tarvitaan lisätutkimusta sen esiintyvyyden varmentamiseksi. Tässä tutkimuksessa tarkastelu kohdistui oppiaineiltaan vaihteleviin ensimmäisen luokan oppitunteihin, jolloin jatkossa olisi tärkeää tutkia, kuinka opettajan antama palaute vaihtelee eri luokka-asteilla sekä eri oppiaineiden tunneilla. Lisäksi olisi tarpeen tarkastella suullisen palautteen ohella opettajan ja oppilaiden nonver-

baalia vuorovaikutusta. Oppilaiden tehokkaan oppimisen, myönteisen minäkuvan rakentumisen ja yleisen kouluhyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että opettajan antamaa palautetta ja luokkahuoneilmapiiriä pyritään selvittämään tarkemmin ja tutkimusten tuottamaa tietoa hyödynnetään niin koulun arjessa kuin opettajankoulutuksessakin.

LÄHTEET

- Allday, R. A., Hinkson-Lee, K., Hudson, T., Neilsen-Gatti, S., Kleinke, A. & Russel, C. S. 2012. Training general educators to increase behavior-specific praise: Effects on students with EBD. *Behavioral Disorders* 37 (2), 87–98.
DOI:10.1177/019874291203700203
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J-E. 2002. Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology* 72, 343–364.
DOI:10.1348/000709902320634447
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. C., Kulik, J. A. & Morgan, M. 1991. The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research* 61 (2), 213–238. DOI:10.3102/00346543061002213
- Black, P. & Wiliam, D. 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5 (1), 7–74.
DOI:10.1080/0969595980050102
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. 2003. *Assessment for learning: putting it into practice*. E-kirja. Maidenhead: Open university press.
- Black, P. & Wiliam, D. 2009. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)* 21 (1), 5–31. DOI:10.1007/s11092-008-9068-5
- Black, P. & Wiliam, D. 2018. Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 25 (6), 551–575.
DOI:10.1080/0969594X.2018.1441807
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. & Salovey, P. 2011. Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *The Journal of Classroom Interaction* 46 (1), 27–36.

- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J. & Rimm-Kaufman, S. E. 2008. Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the responsive classroom approach. *Journal of School Psychology* 46 (2), 129–149. DOI:10.1016/j.jsp.2007.02.004
- Brookhart, S. M. 2008. How to give effective feedback to your students. E-kirja. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brophy, J. 1981. Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research* 51, 5–32. DOI:10.3102/00346543051001005
- Burnett, P. C. 2002. Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)* 22 (1), 5–16. DOI:10.1080/01443410120101215
- Butler, D. & Winne, P. 1995. Feedback and self-regulated learning. *Review of Educational Research* 65, 254–281. DOI:10.3102/00346543065003245
- Cadima, J., Leal, T. & Burchinal, M. 2010. The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology* 48 (6), 457–482. DOI:10.1016/j.jsp.2010.09.001
- Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Downs, K. R., Wills, H. P. & Wehby, J. H. 2020. Effects of teachers' praise-to-reprimand ratios on elementary students' on-task behaviour. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)* 40 (10), 1306–1322. DOI:10.1080/01443410.2020.1711872
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A., Al-Hendawi, M. & Vo, A. 2009. Creating a positive classroom atmosphere: Teachers' use of effective praise and feedback. *Beyond Behavior* 18 (2), 18–26.
- Corso, M. J., Bundick, M. J., Quaglia, R. J. & Haywood, D. E. 2013. Where student, teacher and content meet: Student engagement in the secondary school classroom. *American Secondary Education* 41 (3), 50.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K. & Elder, G. H. 2004. Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher

- relationships. *Sociology of Education* 77 (1), 60–81.
DOI:10.1177/003804070407700103
- Curby, T. W., Stuhlman, M., Grimm, K., Mashburn, A., Chomat-Mooney, L., Downer, J., . . . Pianta, R. C. 2011. Within-day variability in the quality of classroom interactions during third and fifth grade: Implications for children's experiences and conducting classroom observations. *The Elementary School Journal* 112 (1), 16. DOI:10.1086/660682
- Dean, C. B. & Marzano, R. J. 2012. *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement* (2. painos). E-kirja. Alexandria, Va.: ASCD.
- Downer, J. , Sabol, T. J. & Hamre, B. 2010. Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development* 21 (5), 699–723. DOI: 10.1080/10409289.2010.497453
- Downs, K. R., Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Charlton, C. T., Wills, H. P., Kamps, D. M. & Wehby, J. H. 2019. Teacher praise and reprimands: The differential response of students at risk of emotional and behavioral disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions* 21 (3), 135–147. DOI:10.1177/1098300718800824
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115. DOI:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open* 4 (1). DOI:10.1177/2158244014522633
- Epstein, M. H. 2008. *Reducing behavior problems in the elementary school classroom*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Dept. of Education.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. Tampere: Tampere Universitys Press.
- Eskola, J. 2010. *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat*. Teoksessa J. Aaltola (toim.), R. Valli (toim.), S. Paloniemi, H. L. T., Heikkinen, K. Ilmonen, T.

- Laine, T., . . . P. Räihä. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (3. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen (8. painos). Tampere: Vastapaino.
- Floress, M. T., Jenkins, L. N., Reinke, W. M. & Mckown, L. 2018. General education teachers' natural rates of praise: A preliminary investigation. *Behavioral Disorders* 43 (4), 411–422. DOI:10.1177/0198742917709472
- Floress, M. T., Zoder-Martell, K. A., Beaudoin, M. M. & Yehling, Z. R. 2021. Teacher praise to reprimand ratios during small and large group instruction: A video pilot study. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. DOI:10.1080/1045988X.2021.1898318
- Graneheim, U. H., Lindgren, B. M. & Lundman, B. 2017. Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today* 56, 29–34. DOI:10.1016/j.nedt.2017.06.002
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. 2003. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist* 58 (6–7), 466–474. DOI:10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Hamre, B. & Pianta, R. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76 (5), 949–967. DOI:10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hamre, B., Pianta, R., Downer, J., DeCoster, J., Mashburn, A., Jones, S., . . . Hamagami, A. 2013. Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal* 113 (4), 461–487. DOI:10.1086/669616

- Harrop, A. & Swinson, J. 2000. Natural rates of approval and disapproval in British infant, junior and secondary classrooms. *British Journal Of Educational Psychology* 70, 473–483.
- Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research* 77 (1), 81–112. DOI:10.3102/003465430298487
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2018. Tutki ja kirjoita (22. painos). Helsinki: Tammi.
- Hotulainen, R. & Vainikainen, M-P. 2017. Arviointipalautteen merkitys minäkäsityksen kehittymiselle. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.) *Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus, 26–41.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. 2008. Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly* 23 (1), 27–50. DOI:10.1016/j.ecresq.2007.05.002
- Janesick, V. J. 2000. The choreography of qualitative research design: Minuets, improvisations, and crystallization. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *Handbook of qualitative research* (2. painos). Thousand Oaks, CA: Sage, 379–400.
- Kern, L. & Clemens, N. H. 2007. Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools* 44 (1), 65–75. DOI:10.1002/pits.20206
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola (toim.), R. Valli (toim.), S. Paloniemi, H. L. T., Heikkinen, K. Ilmonen, T. Laine, T., . . . P. Räihä. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (3. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. 1996. The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary

- feedback intervention theory. *Psychological Bulletin* 119 (2), 254–284.
DOI:10.1037/0033-2909.119.2.254
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. 2004. The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal* 104, 409–426. DOI:10.1086/499760
- Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. 2017–2022. Stressi ja vuorovaikutus luokassa - tutkimus (TESSI). Jyväskylän yliopisto.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., . . . Barbarin, O. 2007. Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly* 22 (1), 3–17. DOI:10.1016/j.ecresq.2006.05.001
- McDonald Connor, C., Son, S., Hindman, A. H. & Morrison, F. J. 2005. Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology* 43 (4), 343–375.
DOI:10.1016/j.jsp.2005.06.001
- Merrett, F. & Wheldall, K. 1987. Natural rates of teacher approval and disapproval in primary and middle school classrooms. *British Journal of Educational Psychology* 57 (1), 95–103. DOI:10.1111/j.2044-8279.1987.tb03064.x
- Morse, J. M. 2008. Confusing categories and themes. *Qualitative Health Research* 18 (6), 727–728. DOI:10.1177/1049732308314930
- Musti-Rao, S. & Haydon, T. 2011. Strategies to increase behavior-specific teacher praise in an inclusive environment. *Intervention in School and Clinic* 47 (2), 91–97. DOI:10.1177/1053451211414187
- Myers, D. M., Simonsen, B. & Sugai, G. 2011. Increasing teachers' use of praise with a response-to-intervention approach. *Education and Treatment of Children* 34 (1), 35–59.

- National Institute of Child Health and Human Development & Early Child Care Research Network. 2002. The relation of global first-grade classroom environment to structural classroom features and teacher and student behaviors. *The Elementary School Journal* 102 (5), 367–387.
DOI:10.1086/499709
- Nieminen, J. H. 2019. Arviointikulttuuri. Teoksessa A. Luostarinen & J. H. Nieminen. *Arvioinnin käsikirja*. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–130.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. 2015. Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education* 30 (2), 274–285. DOI:10.1080/08856257.2014.986913
- O'Connor, E. & McCartney, K. 2007. Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal* 44 (2), 340–369.
DOI:10.3102/0002831207302172
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J. 2010. A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education and Development* 21 (1), 95–124. DOI:10.1080/10409280902858764
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2014. The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology* 39, 248–261.
DOI:10.1016/j.cedpsych.2014.06.001
- Partin, T. C. M., Robertson, R. E., Maggin, D. M., Oliver, R. M. & Wehby, J. H. 2009. Using teacher praise and opportunities to respond to promote appropriate student behavior. *Preventing School Failure* 54 (3), 172–178.
DOI:10.1080/10459880903493179
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J. & Bradley, R. 2002. The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal* 102 (3), 225–238. DOI:10.1086/499701
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. 2008. Classroom assessment scoring system. Manual K-3. Baltimore, MD: Brookes.
- Pianta R.C., Hamre B.K., Allen J.P. 2012. Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Teoksessa S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston, MA: Springer. DOI:10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Rantala, I. 2010. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa J. Aaltola (toim.), R. Valli (toim.), S. Paloniemi, H. L. T., Heikkinen, K. Ilmonen, T. Laine, T., . . . P. Räihä. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (3. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 106–126.
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T. & Martin, E. 2007. The effect of visual performance feedback on teacher use of behavior-specific praise. *Behavior Modification* 31, 247–263. DOI:10.1177/0145445506288967
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T. & Merrell, K. 2008. The classroom check-up: A classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review* 37 (3), 315–332. DOI:10.1080/02796015.2008.12087879
- Royer, D. J., Lane, K. L., Dunlap, K. D. & Ennis, R. P. 2019. A systematic review of teacher-delivered behavior-specific praise on k-12 student performance. *Remedial and Special Education* 40 (2), 112–128. DOI:10.1177/0741932517751054
- Rudasill, K. M., Gallagher, K. C. & White, J. M. 2010. Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in

third grade. *Journal of School Psychology* 48 (2), 113–134.

DOI:10.1016/j.jsp.2009.11.002

Ryan, G. W. & Bernard, H. R. 2000. Data management and analysis methods.

Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *Handbook of qualitative research* (2. painos). Thousand Oaks, CA: Sage, 769–802.

Sadler, D. R. 2010. Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 35 (5), 535–550.

DOI:10.1080/02602930903541015

Sandilos, L. E. & DiPerna, J. C. 2014. Measuring quality in kindergarten

classrooms: Structural analysis of the classroom assessment scoring system (CLASS K-3). *Early Education and Development* 25 (6), 894–914.

DOI:10.1080/10409289.2014.883588

Schreier, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Silverman, D. 2000. Analyzing talk and text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S.

Lincoln. *Handbook of qualitative research* (2. painos). Thousand Oaks, CA: Sage, 821–834.

Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S. & Abdi, B. 2016. Student engagement as a function of environmental

complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction* 43, 52–60.

DOI: 10.1016/j.learninstruc.2015.12.003

Shute, V. J. 2008. Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*

78 (1), 153–189. DOI:10.3102/0034654307313795

Shute, V. J., Hansen, E. G. & Almond, R. G. 2007. An assessment for learning

system called ACED: Designing for learning effectiveness and accessibility. *ETS Research Report Series* 2007 (2), 1–45.

DOI:10.1002/j.23338504.2007.tb02068.x

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. 2008. Evidence-

based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education & Treatment of Children* 31 (3), 351–380.

- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., Connell, J. P., Eccles, J. S. & Wellborn, J. G. 1998. Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 63 (2-3), 1-231. DOI:10.2307/1166220
- Stipek, D. & Byler, P. 2004. The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly* 19 (3), 375-397. DOI:10.1016/j.ecresq.2004.07.007
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H. & Copeland, S. R. 2000. Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 8, 2-8. DOI:10.1177/106342660000800101
- Thomas, D. E., Bierman, K. L. & Powers, C. J. 2011. The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive-disruptive behavior. *Child Development* 82 (3), 751. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01586.x
- Thompson, M. T., Marchant, M., Anderson, D., Prater, M. A. & Gibb, G. 2012. Effects of tiered training on general educators' use of specific praise. *Education and Treatment of Children* 35 (4), 521-546. DOI:10.1353/etc.2012.0032
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Helsinki. Luettu 30.3.2021. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tynjälä, P. 2004. *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita (1.-4. painos)*. Helsinki: Tammi.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Teoksessa V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman & M. Cole (toim.) Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. (Venäjänkielinen alkuteos *Myšlenie i reč*, 1931.) Suomentaneet Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin & Göös.
- Wheldall, K., Houghton, S. & Merrett, F. 1989. Natural rates of teacher approval and disapproval in British secondary school classrooms. *British Journal of Educational Psychology* 59, 38–48. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1989.tb03074.x
- Wiliam, D. 2011. What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation* 37 (1), 3–14. DOI: 10.1016/j.stueduc.2011.03.001
- Wiliam, D. 2012. Feedback: Part of a system. *Educational Leadership* 70 (1), 30–34.
- Wilson, H., Pianta, R. & Stuhlman, M. 2007. Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal* 108 (2), 81–96. DOI:10.1086/525548
- Weeden, M., Wills, H. P., Kottwitz, E. & Kamps, D. 2016. The effects of a class-wide behavior intervention for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders* 42 (1), 285–293. DOI:10.17988/BD-14-12.1
- Winter, S. 1990. Teacher approval and disapproval in Hong Kong secondary school classrooms. *British Journal of Educational Psychology* 60, 88–92.
- Wisniewski, B., Zierer, K. & Hattie, J. 2019. The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology* 10, 3087. DOI:10.3389/fpsyg.2019.03087