1145

"ETTÄ MUN MIELESTÄ SEMMOSTA LÄMMINTÄ IHMISTÄ NE LAPSET TÄÄLLÄ KAIPAA"

Luokanopettaja palautteen antajana oppilailleen

Minna Autio

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kesä 2000
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Autio, M. 2000. "Että mun mielestä semmosta lämmintä ihmistä ne lapset täällä kaipaa." Luokanopettaja palautteen antajana oppilailleen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 91 s.

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata tapauskohtaisesti, miten kolme eri kehitysvaiheessa olevaa luokanopettajaa antavat palautetta luokkahuoneessa. Tutkimukseni pääongelma on, miten noviisi-, välivaihe- ja eksperttiluokanopettaja antavat palautetta oppilailleen. Pyrin tarkastelemaan luokanopettajien toimintaa kokonaisvaltaisesti niin, että saataisiin kuva sekä opettajien ajatuksista että heidän toiminnoistaan koululuokassa.

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka lähestymistapa on etnografinen. Teemahaastattelun avulla selvitin opettajien ajatuksia sanallisen ja sanattoman palautteen antamisesta sekä opettamisesta ja oppimisesta. Videohavainnoin avulla tarkastelin opettajien käytännön toimintaa palautteen antajina ja havainnoinnin jälkeisessä virikkeitä antavassa haastattelussa kyselin opettajilta perusteluja heidän toiminnalleen.

Analysoin ja jäsensin tutkimusaineiston tapauksittain, sillä käsittelin opettajia omina tapauksinaan. Tutkittavani ovat eri-ikäisiä kolmasluokkalaisten opettajia Keski-Suomesta. Noviisiopettaja teki tutkimusvaiheessa päättöharjoitteluaan. Välivaiheopettajalla oli viides työvuosi menossa. Eksperttiopettajalla oli eniten työkokemusta.

Teemahaastattelu, luokkatilanteiden videointi ja videointiin perustuva haastattelu osoittivat, että noviisiopettaja joutuu oppitunneilla keskittymään vielä paljon omaan selviytymiseensä opetuksesta ja tunnin läpi viemiseen. Hänelle palautteen antaminen vaatii tietoista ponnistelua. Välivaiheopettajalle palautteen antaminen on tietoista, sillä hän tiedostaa palautteen merkityksen oppilaille. Eksperttiopettaja toteuttaa opetustaan oppilaidensa kautta ja hän pyrkii palautteellaan vaikuttamaan myönteisesti oppilaiden minäkäsitykseen.

Avainsanat: palautteen antaminen, luokanopettaja, minäkäsitys, kokemustausta

Pane hellyys sanoihisi,
kun puhut,
silloin ne putoavat kuin siemenet
lämpöiseen maahan.
Älä lähesty kovilla sanoilla
ettet pirstoaisi.
Vain kivet kestävät vasaroimista.

Anni Korpela

SISÄLLYS

1 MIKSI PALAUTE ON TÄRKEÄÄ? 7

2 PALAUTE JA SEN TEHTÄVÄT KOULULUOKASSA 9

2.1 Sanallinen palaute 11

2.2 Sanaton palaute 12

3 OPETTAJA PALAUTTEEN ANTAJANA 13

3.1 Oppilasta tukeva ja kehittävä palaute 13

3.1.1 Oppilaan kuunteleminen 14

3.1.2 Myönteinen, kannustava ja rakentava palaute 15

3.1.3 Yksilöllisesti annettu yksityiskohtainen palaute 16

3.1.4 Ohjaava palaute 17

3.1.5 Palautteen oikea-aikaisuus ja vastavuoroisuus 19

3.2 Kaikki ei ole hyvää palautetta 21

3.3 Opettajan minäkäsityksen merkitys palautteen antamisessa 24

4 PALAUTTEEN MERKITYS OPPILAALLE 26

4.1 Yhteys oppilaan minäkäsitykseen 26

4.2 Oppilaan itsetuntemuksen kehittäminen 28

4.3 Yhteys oppimiseen 30

5 OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN 32

5.1 Käyttöteoria työtä ohjaamassa 33

5.2 Noviisista välivaiheen kautta ekspertiksi 35

6 TUTKIMUSONGELMAT 38

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN 39
7.1 Tutkimusmenetelmät 39
7.1.1 Laadullinen tapaustutkimus 39
7.1.2 Havainnointi luokkatilanteessa 41
7.1.3 Haastattelu 42
7.2 Tutkimusjoukon valinta ja kuvaus 44
7.3 Aineiston analyysi 46
7.4 Tutkimuksen aikataulu 48
7.5 Tutkimuksen luotettavuus 48

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET 50
8.1 Noviisiopettaja palautteen antajana 50
8.1.1 "Mä myöskin mielestäni annan sellasta ohjaavaa palautetta aika luontevasti" ... 51
8.1.2 "Vielä tietoista pohtimista, jotta palaute olisi mukana opetuksessa" 52
8.1.3 "Mä haluisin antaa palautetta, mikä vie oppilasta siinä jutussa eteenpäin" 54
8.1.4 "Tärkeä asia on positiivisen oppimisen ketju" 55
8.2 Välivaiheopettaja palautteen antajana 56
8.2.1 "Me käytetään hyvin monipuolistakin palautteenantoa" 56
8.2.2 "Se ei ohjaa, jos se on vaan jotain olkapäälle taputtelua tai lässyttelyä" 58
8.2.3 "Että se joka saa palautetta, niin oppis näkemään ittensä monipuolisemmin" 59
8.2.4 "Minä ohjaan oppilaat tiedonlähteille" 60
8.3 Eksperttiopettaja palautteen antajana 61
8.3.1 "Mä yritän kovasti sitä positiivista" 61
8.3.2 "Kyllä sitä täytyy sillei vähän kuunnella, miten kukin sen ottaa vastaan" 63
8.3.3 "Että palaute ois tarkkaa, että siinä tulis oikeita asioita eikä semmosta hyvä, hyvä" 65
8.3.4 "Opettajan tehtävä on avartaa lapsen näkökulmaa" 66

8.4 Yhteenveto ja arviointia opettajista palautteen antajina 67
8.4.1 Millaista palautetta opettajat antavat? 67
8.4.2 Miten opettajat antavat palautetta? 69
8.4.3 Mikä on keskeistä opettajien palautteen antamisessa? 71
8.4.4 Miten opettajien palautteen antamisessa näkyy heidän käsityksensä opettamisesta ja oppimisesta? 72

POHDINTA 74

LÄHTEET 80

LIITTEET 85
Liite 1: Taustatietolomake 85
Liite 2: Teemahaastattelun runko 86
Liite 3: Esimerkki litteroidusta haastattelusta 88
Liite 4: Esimerkki tutkijan päiväkirjasta 89
Liite 5: Kirje tutkimushenkilöille 90
Liite 6: Taulu opettajille 91

1 MIKSI PALAUTE ON TÄRKEÄÄ?

Mieltäni jäi vaivaamaan äidinkielen lehtori Langen (1998, 58) kysymykset: Miten oppilas rakentaa kuvaa opettajan arvioinnin perusteella mahdollisuuksistaan tulevaisuudessa? Minä opettajana pystyn vaikuttamaan siihen erittäin suuresti. Etsimällä aina oppilaan voimavaroja, hänen positiivisia puoliaan, korostamalla hänen kehittymistään tuen hänen kasvuaan. Mutta onko olemassa vaara, että annan hänelle liian positiivisen kuvan itsestään. Sammutanko hänen kilvoittelunsa olemalla liian myönteinen? Entä miten käy koulun jälkeen, kun arviointi mahdollisesti tapahtuu aivan toiselta pohjalta? Olenko aiheuttanut enemmän pahaa kuin hyvää?

Opettajaa palautteen antajana on tutkittu melko runsaasti (ks. Huttunen 1987; Latham 1997; Potter 1996; Werts, Wolery, Gast & Holcombe 1996). Tässä tutkimuksessa haluan selvittää, miten noviisi-, välivaihe- ja eksperttiluokanopettaja antavat palautetta oppilailleen. Lisäksi halusin löytää vastauksia Langen ajatuksia herättäviin kysymyksiin.

Valitsin tutkimukseeni eri kokemustaustan omaavia opettajia, sillä haluan saada selville, miten kokemustausta on mahdollisesti yhteydessä opettajien palautteen antamiseen. Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata, millaista palautetta opettajat antavat, miten he sitä antavat, mikä heidän antamassaan palautteessa on keskeistä sekä miten opettajien palautteen antamisessa näkyy heidän käsityksensä opettamisesta ja oppimisesta. Tutkittavani ovat eri-ikäisiä kolmasluokkalaisten opettajia. Noviisiopettaja on ainoa miesopettaja ja hän teki tutkimushetkellä päättöharjoitteluaan.

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka lähestymistapa on etnografinen. En halunnut sitoa itseäni mihinkään määrättyyn teoriaan, sillä halusin olla vastaanottavainen ja avoin asioille, jotka tulevat esiin tutkittavieni sanomina tai toimintana. Käsittelin tutkittaviani omina tapauksinaan, joten myös analysoin aineiston tapauksittain. Tarkoitukseni on saada opettajien oma ääni kuuluviin ja oma toiminta näkyviin tutkimuksessani, joten valitsin aineistonkeruumenetelmiksi teemahaastattelun, videohavainnoinnin ja virikkeitä antavan haastattelun.

Sana palaute tuo toisille mieleen myönteisiä asioita ja toisille kielteisiä asioita. Tiedän, että palautteen antamisessa on vaaransa - oppilaan väheksyminen, muokkaaminen ja alistaminen eli

opettaja voi käyttää aikuisen asemaansa ja valtaansa väärin. Haluan tutkimukseni avulla perehtyä nykypäivän oppiskäsitysten mukaiseen palautteeseen - palautteeseen, joka vie oppilasta eteenpäin ja kehittää hänen minäkäsitystään ja oppimistaan. Opettajan antama palaute on yhteydessä opettajan suorittamaan arviointiin, sosiaaliseen vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaan välillä ja tätä kautta sillä on yhteys oppilaan itsearviointiin.

Opettajan on osattava ja haluttava auttaa, ymmärtää ja kuunnella oppilaitaan. Välittäminen ja vastuu oppilaista edellyttää puuttumista oppilaiden tekemisiin. Kukaan opettaja ei voi mielestäni suhtautua välinpitämättömästi palautteen antamiseen ja opettajan antaman palautteen merkitykseen oppilaalle. Opettaja ei voi sivuuttaa palautteen antamista, sillä se on oleellinen osa opettajan jokapäiväistä työtä.

Tutkimukseni toisessa luvussa käsittelen palautetta käsitteenä ja sen tehtäviä koululuokassa. Kolmannessa luvussa tarkastelen opettajaa palautteen antajana. Tähän lukuun kuuluu oppilasta tukeva ja kehittävä palaute, oppilaalle haitallinen palaute ja se, miten opettajan minäkäsitys on yhteydessä siihen, miten opettaja antaa palautetta. Neljännessä luvussa kuvaan palautteen merkitystä oppilaalle eli palautteen yhteyttä oppilaan minäkäsitykseen ja oppilaan itsetuntemuksen kehittämiseen sekä yhteyttä oppimiseen. Viidennessä luvussa käsittelen opettajan käyttöteorian merkitystä opettajan työhön sekä opettajan ammatillista kehittymistä noviisista välivaiheen kautta ekspertiksi.

2 PALAUTE JA SEN TEHTÄVÄT KOULULUOKASSA

Palaute on kaksisuuntainen prosessi, jossa toinen antaa tietoa toisen käyttäytymisestä ja toinen osapuoli ottaa tämän tiedon vastaan (Schmuck & Schmuck 1997, 160). Koululuokassa palaute on osa ihmisten välistä vuorovaikutusta ja vuorovaikutus taas on keskeistä oppimisessa. Oppiminen ja opettaminen ovat rinnakkaisia toimintoja, joihin arviointi liittyy saumattomasti. (Korpinen 1982, 39.)

Opettajan tehtävä on arvioida tai arvostella oppilaiden suorituksia tai suoritusmuutoksia ja antaa niistä arvosanoja (Turunen 1999, 21). Keskinen (1995, 78) korostaa opettajan keskeistä asemaa palautteen antamisessa, sillä opettajan tehtävä on oppijan saaman palautteen merkityksen osoittaminen ja tulkinta. Keskisen mielestä oppiminen vaikeutuu ilman palautetta.

Opettajan antaman palautteen tulisi suhteutua oppilaan lähtötasoon ja olla suhteessa oppilaan, opetuksen ja kulloisenkin harjoituksen tavoitteisiin. Palautteen pitää olla rehellistä ja rakentavaa eli sen tarkoitus on oppilaan itsearvostuksen ja itseluottamuksen parantaminen ja itsetuntemuksen syventäminen. (Valkonen & Suomalainen 2000, 208.)

Koppisen, Korpisen ja Pollarin (1994, 39) mukaan palautteen tavoitteena on sisältä ohjautuva, harkitseva ja itsenäisesti toimiva oppilas. Ahon (1996, 52) mielestä palautteen tulisi kohdistua niihin asioihin, joita oppilas itse arvostaa. Valkosen ja Suomalaisen (2000, 208) mukaan edellä mainittujen periaatteiden luetteleminen ei riitä, vaan palautteen antaminen edellyttää opetuksen tavoitteiden ja opettajan oman opetusfilosofian pohtimista.

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteiden (1999, 7) mukaan nykyinen oppimiskäsitys edellyttää vuorovaikutusta oppijan ja opittavan aineksen välillä. Oppilaalla on aktiivinen rooli oppimisessa ja oppimiseen vaikuttaa ratkaisevasti se, miten motivoitunut oppija on. Niinpä oppilaan arvioinnilla ja arviointipalautteella on suuri merkitys oppimistapahtumassa. Arviointi on välttämätöntä korjaavan palautteen vuoksi, mutta se antaa myös oikeutetun ja kannustavan palkkion hyvästä suorituksesta (Turunen 1999, 21).

Palautteen pitäisi Lathamin (1997, 86) mukaan olla rakentavaa ja yksityiskohtaista. Oppilaiden saavutuksia parantavat korjaava, kuvaileva, ohjaava, rohkaiseva ja tuloskeskeinen

palaute. Lisäksi opettaja voi antaa palautetta, jolla on sekä tiedollis-taidollinen että rauhoittava tarkoitus, sillä opetustilanteessa oppimisprosessi ja sosiaalinen osallistuminen ovat herkässä yhteydessä toisiinsa (Lahdes 1997, 161). Keskinen (1995, 79) korostaa myönteisen palautteen merkitystä oppilaan motivoimiseksi.

Sarkkinen (1999, 10) huomauttaa, että palautetta ajatellaan yleensä varsin kapeasti eli arvioidaan, onko toiminta ollut hyvää vai huonoa. Oppilaan kannalta olisi hedelmällisempää pohtia, mikä oli hyvää ja missä on parantamisen varaa. Lopputuloksen lisäksi huomio kannattaa kohdistaa työskentelyprosessiin ja erityisesti siihen, mikä siinä oli vaikeaa.

Ojalan ja Uutelan (1993, 29) mukaan palaute voi olla myös ehdollista. Tällä he tarkoittavat sitä, että ehdollista palautetta annetaan vain oppilaan joistakin ominaisuuksista tai suorituksista eikä hänen muita ominaisuuksiaan arvosteta. Tällainen ehdollinen palaute ei ole oppilaalle hyväksi, sillä siitä saattaa aiheutua ristiriitaa hänen minäkuvalleen. Palautteen antamisessa on oleellista hyväksyä oppilas kokonaisuudessaan ja arvostaa häntä.

Luotettavuus on tärkeää palautteen antamisessa. Jotta oppilas voisi hyväksyä saamansa palautteen hänen on voitava luottaa siihen, että opettaja palautteen antajana pystyy asiantuntevasti ja tarkasti arvioimaan hänen käyttäytymistään. (Korpinen 1982, 40.) Ahon (1996, 52) mukaan palaute on tehokkainta silloin, kun sen antaja on lapsen hyväksymä ja kunnioittama henkilö. Oppilas voi ottaa itselleen epämieluistakin palautetta vastaan, jos lapsen suhteet palautteen antajaan ovat luottamukselliset. Turunen (1999, 21) huomauttaa, että opettaja arvioi oppilaan tietoja ja taitoja omiin havaintoihinsa ja käsityksiinsä perustuen. Tästä johtuen on mahdollista, että opettajalta saatu palaute voi olla virheellistä (Kalliopuska 1995, 43).

Opettaja siis ohjaa oppilaidensa toimintaa antamalla palautetta, mutta oppilaat saattavat itsekin etsiä palautetta suuntaamaan toimintaansa. Eli oppilaat hakevat opettajan toiminnasta merkkejä siitä, miten heidän kannattaisi toimia pitääkseen opettajansa tyytyväisenä ja välttääkseen virheitä. Jotkut oppilaat etsivät palautetta osoittamaan, että he jo osaavat kyseisen tehtävän. Tällöin saatu palaute edistää pelkästään oppilaan itsetuntoa, ei hänen oppimistaan. (Keskinen 1995, 79.)

Palautetta voidaan Kalliopuskan (1995, 21) mukaan antaa sekä sanallisesti että sanattomasti. Monet ihmiset viestivät ja antavat palautetta puheen lisäksi monilla ei-kielellisillä keinoilla, kuten

katseella, ilmeillä, eleillä, ruumiinasennoilla ja äänensävyillä. Sanallinen ja sanaton viestintä liittyvät tavallisesti niin saumattomasti yhteen, ettei puhuja yleensä edes huomaa ilmeitään tai eleitään. (Himberg, Laakso, Peltola & Vidjeskog 1995, 147.)

2.1 Sanallinen palaute

Tarkoituksellinen viestintä on pääasiassa verbaalista eli sanallista (Aho & Laine 1997, 73). Törmän (1998, 64) mukaan sanallisen arvioinnin ja palautteen tärkeys liittyy kasvatuksen perustehtävään eli huolehtimiseen inhimillisestä kasvusta ja ihmisyydestä.Ihmisten vuorovaikutus on pohjana kasvatukselle. Opettajan antama sanallinen palaute on osa oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutusta on oltava, jotta oppiminen olisi tehokasta, sillä opettaja välittää tietoa oppilaalle ja oppilas opettajalle. Opettajan ja oppilaan on oltava perillä toistensa aikomuksista ja vallitsevasta tilanteesta, jotta oppimistilanne olisi oppilaalle turvallinen. (Keskinen 1985, 92.)

Verbaalinen eli sanallinen arviointipalaute liittyy Törmän (1998, 63) mukaan usein opettajajohtoiseen opetustuokioon. Oppilaskeskeiset työskentelytavat eivät takaa sitä, että opettajan antama verbaalinen palaute on riittävää jokaiselle oppilaalle, sillä tavallisesti luokissa on kahdestakymmenestä kolmeenkymmeneen oppilasta, joten opettajalla on runsaasti vuorovaikutustilanteita oppitunnin aikana. Tuisku (2000, 51) muistuttaa, että oppilaille on tärkeää se, että opettaja kiinnittää heihin huomiota. Huomiota vaille jääminen tuntuu oppilaista pahalta.

Ahon ja Laineen (1997, 74) mukaan puheessa voidaan joskus havaita erilaisia kaksoisviestejä, joita saadaan aikaan äänenpainoilla tai sävyllä. Kaksoisviestit ovat yleensä kielteisiä ilmaisuja, jotka on ilmaistu niin, että kuulija ymmärtää ne tarkoitetusti kielteisellä tavalla.

2.2 Sanaton palaute

Kapeasti määriteltynä sanaton palaute koostuu kasvojen ilmeistä, käsien ja käsivarsien liikkeistä ja eleistä, kehon asennoista, kehon paikan suhteesta tilaan nähden ja erilaisista kehon, jalkojen ja jalkaterien liikkeistä. Laajasti määriteltynä sanaton palaute muodostuu edellä mainittujen lisäksi puheen sisällä havaittavista lukuisia eri tekijöistä. Näitä ovat äänen voimakkuus ja perustaajuus, puheen rytmi ja kesto, puhevirheet ja tauot. Lisäksi mukaan luetaan myös proksemiikka eli tilan ja avaruuden käyttö. Proksemiikka tarkoittaa ihmisten välisiä etäisyyksiä ja muutoksia näissä etäisyyksissä. Myös katsekäyttäytyminen kuuluu tähän eli katsekontaktit, katsesuunta ja katseen pois-kääntäminen. (Surakka 1996, 414.)

Tavallisesti sanattomat toiminnat täydentävät kielellisiä sanomia, mutta saattavat joskus paljastaa enemmänkin kuin puhuja on aikonut (Himberg ym. 1995, 147). Katseilla, ilmeillä, eleillä ja muilla kehon liikkeillä viestitetään enimmäkseen tiedostamatta mielialaa, tunteita, asenteita ja aikomuksia. Tosin osa sanattomasta viestinnästä voi olla myös tarkoituksellista. (Aho & Laine 1997, 73 - 74.)

Opettaja voi kannustaa oppilaitaan hyviin suorituksiin hymyilemällä ystävällisesti ja nyökyttelemällä hyväksyvästi. Ei-hyväksyvin ilmein opettaja voi pyrkiä ehkäisemään sopimatonta toimintaa. (Aho & Laine 1997, 77.) Törmä (1998, 63) muistuttaa, että sanaton viesti on usein voimakkaampi kuin sanallinen. Sanallisessa palautteessa ilmeet, eleet ja äänenpainot voivat vahvistaa tai neutraloida puhujan sanomaa.

Palautteen saaja luottaa yleensä sanattomaan viestiin, jos sanallinen ja sanaton palaute ovat keskenään ristiriitaisia. Jos opettaja kehuu oppilaan suoritusta, mutta hänen ilmeensä ja eleensä osoittavat välinpitämätömyyttä tai jopa vihamielisyyttä, oppilas ei usko opettajan tarkoittavan sitä mitä hän sanoo. (Aho & Laine 1997, 75.)

Sanaton viestintä eli oman kehonkielen tiedostaminen ei tarkoita Tuiskun (2000, 53) mukaan sitä, että opettajan on jatkuvasti kiinnitettävä huomiota siihen, miltä hän näyttää oppilaiden edessä. Kehonkielen tiedostaminen tarkoittaa oman asenteen muuttumista eli opettaja saa uusia mahdollisuuksia ja hyödyllisiä keinoja vuorovaikutuksensa avuksi. Sanattoman viestinnän pitäisi edistää, ei haitata, palautteen perille menemistä.

3 OPETTAJA PALAUTTEEN ANTAJANA

3.1 Oppilasta tukeva ja kehittävä palaute

Opettajan käyttämät opetusmenetelmät vaikuttavat opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen sekä oppimistapahtuman aikana olevan arvioinnin laatuun. Jos opettaja haluaa opetuksensa aikana antaa oppilailleen laajaa ja yksityiskohtaista palautetta, vaatii tämä opettajalta tietoisia opetusjärjestelyjä, jotta hänellä olisi mahdollisuus keskustella oppilaiden kanssa joko kahden kesken tai ryhmässä. (Törmä 1998, 63.)

Lathamin (1997, 86) mukaan opettajan on löydettävä ne tavat antaa palautetta, joilla hänen oppilaansa ottavat palautetta vastaan sekä oppivat saamastaan palautteesta. Opettaja voi käyttää sanallista ja kirjallista palautetta tai hän voi puhua palautteen ääninauhurille. Valkonen ja Suomalainen (2000, 208) mainitsevat vielä arviointi- ja palautekeskustelut sekä itsearvioinnin.

Potterin (1996, 184 - 185) esimerkin mukaan opettaja voi antaa oppilailleen palautetta erillisen palautelomakkeen avulla. Lomakkeessa on tilaa opettajan parannusehdotuksille ja oppilaan vahvuuksille. Lisäksi siinä on kohta, jossa oppilas voi antaa opettajalle palautetta. Tällainen lomake tarjoaa uuden kanavan vuorovaikutukselle opettajan ja oppilaan välillä ja se rohkaisee oppilasta ottamaan kantaa ja osallistumaan opettajansa ohjaukseen. Valkonen ja Suomalainen (2000, 208) ovat sitä mieltä, että opettajan on tehtävä tilannekohtaisesti päätös siitä, millainen palautteenantotapa on oppilaille tarkoituksenmukaisin.

Kirjallinen palaute on Ahon (1996, 52) mielestä itsetunnoltaan heikoille lapsille usein tehokkaampaa kuin suullinen palaute, sillä myös suullisesti saatu kehu saattaa haitata joitakin oppilaita. Sen sijaan itsetunnoltaan vahvat oppilaat haluavat opettajan julkista arviointia.

Törmä (1998, 63) on huomannut, että vähäinenkin palaute opettajalta oppilaille on tärkeää. Merkityksellistä oppilaalle on, kun opettaja sanoo jotakin. Oppilaiden välillä on eroja siinä, minkälaista palautetta he odottavat opettajalta. Toiset haluavat kannustusta ja joillekin on tarpeellista tieto siitä, ovatko he tehneet tehtävät oikein. Usein oppilaalle riittää opettajan

sanaton viesti eli hymy, nyökkäys, katsekontakti tai kosketus.

Opettajan on koko ajan antaessaan palautetta huomioitava oppilaidensa reaktioita saamaansa palautteeseen. Eli oppilaan sietokyky ja loukkaantumisen vaara on oltava opettajalla tiedossa. (Kalliopuska 1995, 18.)Koulun kasvatustavoitteena on auttaa lasta ymmärtämään maailmaa, muita ihmisiä ja itseään. Lapsen kehityksen kannalta on tärkeämpää, mitä hän koulussa oppii omasta itsestään kuin se, mitä hän oppii eri aineiden oppisisällöistä. (Aho 1994, 469.)

3.1.1 Oppilaan kuunteleminen

Luottamuksellisen suhteen aikaansaaminen edellyttää vuorovaikutustilanteessa kasvattajalta aitoutta, empaattisuutta, realistisia odotuksia ja tehokasta palautetta. On tärkeää, että lasta kuunnellaan ja hänet otetaan vakavasti. (Aho 1996, 60.)

Kalliopuska (1995, 13) määrittelee empaattisen kuuntelun kognitiiviseksi tekijäksi, jota tarvitaan toisen aikomusten, tunteiden ja ajatusten hahmottamiseksi. Tavoitteena on tulkita sekä sanallista että sanatonta viestiä. Kuuntelija tulkitsee puhujan sanallisen ja sanattoman käyttäytymisen aina omista lähtökohdistaan (Valo & Almonkari 1995, 56).

Kuuntelu vaatii kuuntelijalta keskittymistä. Puhujaa yritetään saada jatkamaan puhettaan ja kertomaan ajatuksistaan. Aktiivisessa kuuntelussa puhujaa voidaan rohkaista päännyökkäyksillä, hyväksyvillä eleillä ja myöntelyillä. Passiivisessa kuuntelussa kuuntelija ei osoita ulkoisilla merkeillään kuunteluaan. (Kalliopuska 1995, 13 - 14.)

Valon ja Almonkarin (1995, 52) mukaan hyvä kuuntelija osaa puhuessaan huomioida toiset. Jos opettaja havainnoi tarkasti oppilaidensa toimintaa, pystyy hän ohjaamaan, kommentoimaan, tekemään kysymyksiä, kehittämään oppilaiden ehdotuksia tai tekemään johtopäätöksiä asioista. Hyvä kuuntelija pystyy osallistumaan keskusteluun oikealla hetkellä ja ohjaamaan keskustelua takaisin asiaan, jos on jouduttu sivupoluille.

Kuunnellessaan oppilastaan opettaja luo myönteisen, oppilaan henkistä kasvua ja opiskelua ymmärtävän ja tukevan ilmapiirin (Kalliopuska 1995, 14). Himberg ym. (1995, 147) korostavat katsekontaktin merkitystä kuuntelutilanteessa. Se avulla osoitetaan, että toisen viesti on

kiinnostava. Katseella on mahdollista myös säädellä toisen toimintaa - usein pelkkä opettajan katse riittää rauhoittamaan oppilaan.

3.1.2 Myönteinen, kannustava ja rakentava palaute

Palautteen olisi oltava rakentavaa, koska sen avulla pyritään aina suorituksen kehittämiseen. Onnistunut palaute on kuvailevaa, toteavaa ja pohdiskelevaa. (Sarkkinen 1999, 11.) Rakentava palaute on yleensä myönteistä ja siinä arvioidaan oppilaan hyvät ja huonot suoritukset. Kun huonoihin suorituksiin suhtaudutaan myönteisen kannustavasti eli *"tämän opittuasi tai tehtyäsi oletkin jo pitkällä"*, muodostuu palautteesta myönteinen. Palautteenantotilanteen ei tarvitse olla opettajan yksinpuhelua vaan opettaja voi pohtia yhdessä oppilaan kanssa, miten oppilaan kannattaisi jatkaa eteenpäin. (Keskinen 1985, 93 - 94.)

Rakentavaa palautetta on vaikea antaa, jos oppilas on vihainen tai turhautunut. Opettajalla on oltava tahdikkuutta ja taitoa, kun hän antaa palautetta eli opettajan on arvioitava, onko oppilas valmis ottamaan hänen viestinsä vastaan. Rakentavan palautteen on oltava suunniteltua ja harkittua. (Schmuck & Schmuck 1997, 160.)

Turvallinen ja rohkaiseva ilmapiiri kuuluvat Kalliopuskan (1995, 18) mukaan palautteenanto tilanteeseen. Hän neuvoo opettajaa säilyttämään suoran ja avoimen katsekontaktin oppilaisiin. Puhuvaa oppilasta voi rohkaista hymyllä, päännyökkäyksellä tai myhäilyllä. Myönteinen palaute lisää tiettyyn rajaan asti oppilaan suoritusmotivaatiota. Lahdes (1997, 161) muistuttaa, ettei hitaasti etenevän oppilaan oikeaan vastaukseen saa reagoida ihmettelyllä vaan myönteisellä julkisella kiitoksella. Oppilaan asemaan eläytyminen auttaa opettajaa suhtautumaan kannustavasti oppilaisiinsa (Koppinen ym. 1994, 39).

Ahon (1996, 52) mukaan palautteen antamisessa tulisi ensin puhua myönteisistä asioista, siirtyä sitten virheiden korjaamiseen ja lopuksi vielä palata myönteiseen palautteeseen. Näin oppilas kokee palautetilanteen miellyttävänä, vaikka palautteessa olisikin mukana myös kielteisiä piirteitä. Oppilaalle pitää antaa aikaa miettiä saamaansa palautetta, varsinkin, jos se on kielteistä.

3.1.3 Yksilöllisesti annettu yksityiskohtainen palaute

Opettajan olisi toimittava työssään niin, että oppilaat kokevat olevansa tasa-arvoisia, vaikka heidän tieto- ja taitotasonsa poikkeaisivatkin huomattavasti toisistaan. Opettajan on opittava hyväksymään ristiriidat ja oppilaiden erilaisuus olisi hyvä nähdä oman jaksamisen vuoksi rikkautena. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 396.) Opettajan antaman palautteen olisi oltava jokaiselle yksilöllisesti sopivaa. Tästä johtuen opettajan on tehtävä kärsivällisesti ja huolellisesti havaintoja oppilaistaan. (Peavy 1999, 84.)

Hamachek (1989, 409) muistuttaa, että tehokkaat opettajat ovat kokeneita ja taitavia antamaan persoonallista palautetta. Palaute kohdistuu tällöin siihen, mitä on tehty tai mitä tullaan tekemään. Olipa palaute sitten ohjaavaa tai kehuvaa, on se aina tehokkainta, kun se kohdistetaan suoraan sille oppijalle, jolle se on tarkoitettu. Toisia oppilaita ei pidä käyttää palautteen välittäjinä (Kalliopuska 1995, 43).

Vaikka palautteen olisi oltava henkilökohtaista, on sen myös oltava objektiivista eli oppilaasta riippumatonta. Taidon esittäjää ja taitoa on kuitenkin hankala erottaa toisistaan ja niinpä opettajan onkin syytä tässä kohdin olla varsin varovainen. (Keskinen 1985, 93.) Opettajan antama kritiikki tai arvostelu ei koskaan saa kohdistua oppijaan henkilönä vaan sen on kohdistuttava oppilaan tekemiseen. Tarkoitus ei ole arvioida kenenkään arvoa ihmisenä. (Sarkkinen 1999, 10.)

Opettajan pitäisi pyrkiä keskittämään palautteensa jollekin tietylle alueelle ja hänen olisi annettava yksityiskohtaista palautetta (Kalliopuska 1995, 42). Keskinen (1985, 93) lisää, että palautteen on oltava myös konkreettista. Ymmärrettävä palaute ei ole yleiskuvaus vaan se liittyy johonkin yksittäiseen havaittavaan ilmiöön. Opettajan on kerrottava selvästi, mikä oppilaan työskentelyssä onnistui ja mikä epäonnistui.

Palautteen antamisessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, että palautetta saavat myös ne, jotka auttavat toisia oppilaita vapaaehtoisesti ja puurtavat paljon yksikseen eivätkä tee itsestään numeroa. Tunnustusta pitäisi antaa myös osittaisesta onnistumisesta ja jopa pelkästä yrittämisestä. (Aho 1996, 52 - 53.)

3.1.4 Ohjaava palaute

Opettajan työhön kuuluu luonnollisena osana se, että opettaja joutuu korjaamaan oppilaidensa suorituksia. Merkityksellistä oppilaan kannalta on, painottaako opettaja tuottamista vai palkitseeko hän pelkästään oikeaa suoritusta. (Turunen 1999, 65.) Välttämättömistä muutoksista ja parannusehdotuksista on toki puhuttava, mutta palautteen sävyn on hyvä olla myönteinen ja kannustava (Kalliopuska 1995, 43). Ahon (1996, 52) mukaan korjaava palaute karsii virheitä ja ei-toivottua käyttäytymistä.Korpisen (1982, 39 - 40) mukaan ohjaava palaute täsmentää oppilaan roolia ja erittelee ne toiminnot, jotka oppilaan tulisi suorittaa.

Opettajan on työssään puututtava oppilaidensa virheellisiin vastauksiin. Virheellisen vastauksen jälkeen opettaja voi uusia kysymyksen, helpottaa sitä vihjeillä tai muuten korjata sitä. Monessa tapauksessa voi olla hyvä, että virheellisen vastauksen antanut oppilas saa yrittää uudelleen. Jos hänen vastauksessaan on jotakin oikein, saa opettaja siitä aiheen uuteen kysymykseen. (Lahdes 1997, 161.)

Kuitenkaan opettaja ei voi käyttää loputtomasti aikaa yhden oppilaan kanssa. Kun opettaja puuttuu oppilaiden vääriin vastauksiin, saavat oppilaat opettajan palautteesta korjaavia, täydentäviä, selittäviä, soveltavia, arvioivia tai perustelevia viitteitä, jotka ohjaavat oppilaita eteenpäin. (Lahdes 1997, 161.) Myös Koppinen ym. (1994, 39) kehottavat opettajaa tunnustelemaan eri vaihtoehtoja sen sijaan, että opettaja tarjoaisi valmiita vastauksia tai ratkaisuja.

Koppisen ym. (1994, 38 - 39) mukaan palaute on tehokkaampaa, jos se tukee oppilaan itseluottamusta ja auttaa oppilasta itse ratkaisemaan kohtaamansa ongelmat. Opettajan kannattaa antaa oppilailleen ideoita ja tietoa, ei neuvoja, sillä oppilas on ainutkertainen yksilö, joka ei voi elää opettajansa elämää eikä noudattaa sellaisenaan opettajan neuvoja. Keskinen (1985, 93) korostaa myös tiedon jakamista, sillä opettajan on pyrittävä löytämään syitä oppilaan epäonnistumiselle eli opettajan on osattava antaa parannusehdotuksia oppilailleen.

Turusen (1999, 65) mukaan oppilaat kaipaavat tietoa suorituksistaan ja haluavat kehittyä tekemisissään. Opettajalta saatu rehellinen palaute on välttämätöntä oppilaan kehityksen ja oman kehitysvaiheen ymmärtämisen kannalta. Palautteen on oltava ansaittua ja sitä täytyy saada

riittävän usein, jotta se saisi aikaan myönteisiä itsetuntomuutoksia (Aho 1996, 52). Perusteeton kiitos saattaa tuntua oppilaasta loukkaavalta ja se voi herättää epäilyjä siitä, mihin opettaja oikein pyrkii (Sarkkinen 1999, 11).

Palautteen ei siis pidä olla mielistelyä, vaan sitä annetaan ainoastaan asiasta, joka on todella tehty hyvin tai jota on ainakin yritetty tehdä. Jos opettaja antaa palautetta aina samanlaisena samanlaisessa tilanteessa, voi oppilas käsittää sen liittyvän enemmänkin tiettyyn tilanteeseen kuin häneen itseensä. (Aho 1996, 61.) Palautteen on liityttävä siihen, mitä oppilas teki tai tekee parhaillaan. Se ei saa koskea sitä, mitä opettaja kuvittelee oppilaan olevan tai aikovan tehdä. (Sarkkinen 1999, 10 - 11.) Ohjaavan palautteen on kohdistuttava oppilaan käyttäytymiseen, ei siihen, millainen oppilas on ihmisenä (Koppinen ym. 1994, 38).

Jotta oppilas oppisi saamastaan palautteesta, on hänen oltava valmis ottamaan palautetta vastaan sekä ymmärrettävä mahdollinen kriittinen palaute suoritukseen eikä häneen itseensä kohdistuvana (Keskinen 1985, 93). Oppilaan saaman palautteen on oltava sellaista, minkä oppilaskin pystyy havaitsemaan ja jolle hän pystyy tekemään jotakin (Sarkkinen 1999, 11). Oppilaan on mahdotonta hyväksyä palautetta, joka kohdistuu hänelle huomaamattoman tilanteeseen. Tällöin voi syntyä tilanne, jossa oppilas luulee palautteen olevan kritiikkiä häntä itseään kohtaan eikä hänen suoritustaan. (Keskinen 1985, 93.)

Kaikkiin opettajan esittämiin kysymyksiin ei ole olemassa yhtä ainoaa totuutta. Erityisesti konstruktivistisesti suuntautunut opettaja suhtautuu oppilaidensa vastauksiin niin, että niistä löytyy aina jotakin oikeaa. Tietenkään kaikki oppilaiden toteamukset ja ajatukset eivät ole yhtä hyödyllisiä ja toivottavia, joten opettajan on tapauskohtaisesti mietittävä, miten hän suhtautuu ja hyödyntää oppilaiden esittämiä ajatuksia. (Peavy 1999, 42.)

Ohjaavaa palautetta annettaessa opettajan ohjeiden lähtökohtana pitäisi olla oppilaan jokapäiväisen elämän kokemukset. Tällä Peavy (1999, 43 - 44) tarkoittaa sitä, että opettajan ohjaajana on oltava herkkä oppilaan tarpeille. Oppilaat ovat yksilöllisesti kokevia yksilöitä, joiden kokemukset muotoutuvat heidän omissa sosiaalisissa elinympäristöissään. Opettajan antama palaute ei saa vaikuttaa tuomiolta. Oppilaat ottavat kuvailevasti annetun palautteen paremmin vastaan kuin moralisoivan ja tuomitsevan. *"Tämä on huono"*-tyyppinen arvio ei auta oppilasta kehittymään. (Sarkkinen 1999, 11.)

Ohjaavassa palautteenantamisessa pyritään saavuttamaan ymmärrystä ja keskustelun avulla etsitään tietoa toisen ajattelusta. Niinpä kuuntelu korostuu opettajan ja oppilaan välisessä vuoropuhelussa. Toista pyritään ymmärtämään hänen omista lähtökohdistaan. Hyvää kuuntelua edistää empaattinen suhtautuminen oppilaaseen ja oppilaan asian ottaminen todesta. Opettajaa auttaa, jos hän tarkkailee sitä, mitä oppilaat jättävät sanomatta eli hiljaisuutta, eleitä, ilmeitä, puhujan asentoa ja liikkeitä. (Peavy 1999, 87 - 88.)

Ohjaavassa palautteessa rajojen asettaminen eli sovituista asioista kiinnipitäminen saattaa turhauttaa ja harmistuttaa oppilasta. Turunen (1999, 187) on kuitenkin sitä mieltä, että oppilaat sisimmässään pitävät siitä, että opettaja välittää heistä ja valvoo heidän tekemisiään.

3.1.5 Palautteen oikea-aikaisuus ja vastavuoroisuus

Oikeaan aikaan annettu palaute on tehokasta. Keskisen (1985, 92) mukaan palautetta olisi annettava mahdollisimman pian oppilaan suorituksen jälkeen eli kun oppilaan suorituksestaan saama sisäinen palaute on tuoreena mielessä. Palautteen varhaisuudella ja oikea-aikaisuudella on merkitystä myös siksi, että oppilaan tieto oman suorituksensa tekotavasta olisi tallella mahdollisimman muuttumattomassa muodossa.

Myös Koppinen ym. (1994, 39) kannattavat sitä, että palautetta annetaan mahdollisimman pian suorituksen jälkeen, sillä aika voi väljähdyttää ja vääristää muistia. Sen sijaan Korpinen (1982, 42) on sitä mieltä, että joskus viivytetty palaute saattaa jopa parantaa oppilaan suoritusta, jos oppilas muistaa aikaisemman toimintansa tai vastauksensa.

Palautetta voidaan antaa myös samanaikaisesti suorituksen kanssa, jolloin palaute vahvistaa oppilaan omaa sisäistä palautetta. *"Noin, huomaat, että vasen siipi nouse, mutta siivekejarrutuksen vuoksi nokka heilahtaa oikealle ylös"*. Samanaikaisesti annettu palaute ei saa olla korjaavaa tai virheitä osoittavaa, koska kielellisen, virheitä osoittavan palautteen perillemeno edellyttää oppilaalta mahdollisuutta keskittyä ottamaan palautetta vastaan. Tästä saattaa olla seurauksena palautteen hukkaan meno ja suorituksen häiriytyminen. (Keskinen 1985, 92 - 93.)

Palautetta pitäisi antaa sen mukaan, mitä oppilas tarvitsee eikä kaikkea tarvitse sanoa samalla kertaa. Palautteen oikea-aikaisuus on huomioitava; moittivaa palautetta ei pidä antaa masentuneelle oppilaalle ja opettajan on varottava moittimasta oppilasta muiden kuullen. (Koppinen ym. 1994, 39.)

Vaikka palautteella pyrittäisiin auttamaan vastaanottajaa ja vaikka sitä annettaisiin taidokkaasti, saattaa se olla haitallista vastaanottajalle. Opettajan olisikin varmistuttava, että oppilas on ymmärtänyt saamansa palautteen oikein. (Schmuck & Schmuck 1997, 161.) Koska palautteenantotilanteessa voi olla mukana monenlaisia tunteita, saattavat virhetulkinnat olla mahdollisia. Voi jopa käydä niin, että oppilas tulkitsee opettajan myönteiseksi tarkoittaman palautteen kielteisenä. (Sarkkinen 1999, 11.)

Myös Kinnunen ja Vauras (1985, 100) ovat sitä mieltä, että opettajan on saatava palautetta siitä, miten oppilaat ovat ymmärtäneet opettajan esittämän asian. Opettajan onkin kysymyksillä ja toimintaa havainnoimalla pyrittävä jatkuvasti olemaan selvillä oppilaan tulkinnoista ja sovitettava oma viestintä näin saadun palautteen mukaan. Näin tulee varmistetuksi tiedon perille meno. Kalliopuska (1995, 18) kehottaa opettajaa silloin tällöin tiivistäen, omin sanoin, esittämään oppilaan kertomat ideat, ajatukset ja tunteet. Jos oppilaat eivät ole ymmärtäneet mitä opettaja tarkoittaa, on opettajan arvioitava, onko vika ollut hänessä itsessään vai oppilaassa (Lahdes 1997, 161).

Kalliopuska (1995, 18) muistuttaa opettajaa kiinnittämään huomiota siihen, että opettajan antama palaute on selkeää. Opettajan pitäisi välttää kiirehtimästä ja keskeyttämästä oppilaitaan. Oppilaiden pitäisi antaa puhua sanottavansa rauhassa loppuun, sillä oppilaiden puheen päälle puhuminen on tahditonta hosumista. Vastavuoroisuus ja luottamus opettajan ja oppilaan välillä saa aikaan sen, että vuorovaikutus muuttuu merkitykselliseksi (Vuorinen 2000, 41).

3.2 Kaikki ei ole hyvää palautetta

Turunen (1999, 119) korostaa, että oppilaiden kyvyt, taipumukset ja persoonallisuudet ovat pitkälti myötäsyntyisiä ominaisuuksia, joita he eivät ole itse valinneet, joten myös opettajan on hyväksyttävä oppilaansa yksilöinä. Inhimillisyyteen kuuluu jokaisen ihmisen ainutlaatuisuuden ja yksilöllisyyden kunnioittaminen eli oppilaita arvioitaessa olisi varottava oppilaiden ominaisuuksien loukkaamista. Valkonen ja Suomalainen (2000, 219) huomauttavat, että palautteen antaminen on vaikea taito, joka vaatii tietoista opiskelua.

Ollila (1998, 46) varoittaa opettajaa projektion vaarasta. Tällä hän tarkoittaa, että opettaja ei koe oppilaitaan yksilönä vaan hän näkee oppilaissaan oman unohdetun itsensä eri muotoja. Tämä on haitallista oppilaiden kannalta, sillä oppilailla on taipumus muuntua sellaisiksi kuin opettaja olettaa heidän olevan.

Opettaja ei saa Turusen (1999, 64 - 65) mielestä kohdella oppilaitaan eriarvoisesti vaan jokaista oppilasta on arvostettava yksilönä ja erillään hänen suorituksistaan. Opettajan antama palaute oppilaan opintojen edistymisestä sisältää aina myös arvostusasennetta eli arvostelua ja joskus jopa tuomitsemistakin. Siksi opettajan antama palaute voi satuttaa oppilasta. Tästä syystä opettajan pitää kiinnittää huomiota siihen, miten hän antaa palautetta. Jos itsetunnoltaan heikko oppilas kokee opettajalta saadun palautteen niin, ettei opettaja hyväksy häntä omana itsenään, ei vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä enää myöhemmin toimi ja opettajan välittämä tieto ei mene perille (Aho & Laine 1997, 50).

Joskus voi olla tilanne, että oppilas kokee saamansa palautteen olevan ristiriidassa hänen omien käsityksiensä kanssa. Tämä tilanne saattaa olla uhkaava oppilaalle, joten hän joko vääristää saamansa palautteen tai kieltää sen kokonaan pitääkseen itsensä tasapainossa. (Aho & Laine 1997, 24.)

Palautetta ei pidä antaa koko luokalle, jos se on tarkoitettu jollekin yksittäiselle oppilaalle. Ylitsepursuavana huudahduksena annettu palaute ei myöskään ole tarpeellista. Vähäpätöisen suorituksen kehuminen saattaa saada sivustakatselijan ja palautteen vastaanottajan tuntemaan, että opettajan käy sääliksi vastaanottajaa, koska hän on hitaampi kuin muut oppilaat. Tällöin oppilas voi kokea suorituksestaan häpeää ylpeyden ja onnistumisen elämyksien sijaan.

(Hamachek 1989, 409 - 410.)

Aho ja Laine (1997, 41) tuovat esiin sen, että opettajan suhtautuminen epäonnistumisiin vaikuttaa oppilaiden minäkäsitykseen ja itsetuntoon. Oppilaat pelkäävät nolatuksi tulemista, joten opettajan ei kannata viipyä pitkään oppilaiden epäonnistumisissa, sillä ne ovat vain erehdyksiä, ei oppilaan pysyviä ominaisuuksia. Opettajan pitäisi kääntää epäonnistumiset tilanteiksi, joista voi ottaa oppia. Huomio pitäisi kiinnittää siihen, miten näistä tilanteista selvitään eteenpäin.

Sanattoman ja sanallisen palautteen olisi oltava yhteneväiset, sillä rohkaiseva palaute ärtyneellä äänellä tai vaivautuneella olemuksella annettuna voi saada oppilaassa aikaan hämmennyksen (Kinnunen & Vauras 1985, 100). Kielteinen, oppilaalle epämiellyttävä palaute, tulisi antaa mahdollisimman pian kahden kesken oppilaan kanssa. Tällöin ei pidä muistella oppilaan vanhoja tekemisiä, koska oppilaan voi olla vaikea tämän jälkeen suhtautua opettajaansa luontevasti ja luottaen. Kielteistä palautetta ei pidä toistaa, jos oppilas on huomioinut sen jo ensimmäisellä kerralla. (Weinberg 1978, 110.)

Kinnunen ja Vauras (1985, 102) muistuttavat, että jotkut oppilaat saattavat joutua riippuvuussuhteeseen opettajansa kanssa. Tällöin oppilas etsii palautetta arvostamaltaan opettajalta, jotta saisi opettajan hyväksynnän ja samalla tekisi opettajansa iloiseksi. Vaarana on, että varsinaiseen tehtävään ja suoritukseen liittyvä palaute jää oppilaalta huomaamatta ja opittava tieto sisäistämättä. Oppilaan ainoa tavoite on saada opettaja näyttämään tyytyväiseltä.

Palautteen keskeinen viesti oppilaalle on se, millainen hän on ihmisenä. Joskus oppilas saattaa ottaa opettajan osoittaman virheen häneen itseensä henkilönä kohdistuvana arvosteluna, vaikka arvostelu kuului tehtävän opettamiseen. Minäkeskeisen palautteen vastaanottamisen vaarana on, että oppimistavoitteiden kannalta tärkeä palaute jää puolustuksellisten tulkintojen alle. Eli saatu palaute joko torjutaan kokonaan tai sitä ei oteta vastaan rakentavalla tavalla tukemaan oppimista. Tämä on yleinen ongelma huonosta minäkäsityksestä kärsiville oppilaille. (Kinnunen & Vauras 1985, 102.)

Ahon ja Laineen (1997, 76) mukaan opettajan tahallinen vaikeneminen silloin kun oppilas odottaa sanallista kehumista, kiitosta tai huomaamista tulkitaan oppilaiden keskuudessa kielteiseksi, vaikka opettaja ei olisi sitä kielteiseksi tarkoittanutkaan. Oppilas voi saada

vaikutelman, ettei opettaja hyväksy hänen suoritustaan.

Opettaja voi antaa palautetta reagoimalla evaluoivasti oppilaan esittämään asiaan tai tuotokseen. Tällöin opettaja suorittaa arviointeja muun muassa esitetyn asian hyvyydestä, sopivuudesta, tehokkuudesta ja oikeellisuudesta. Opettaja antaa vastauksillaan oppilaalle vihjeitä siitä, mitä oppilaan tulisi tehdä. *"Nyt ylitit rajasi!"* tai *"Tuo ei ainakaan käy meidän luokassamme!"*- tyyppiset vastaukset osoittavat sen, että opettaja haluaa päättää ja ohjata asioita oppilaan puolesta. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 392 - 394.)

Heikkilä-Laakson ja Heikkilän (1997, 393 - 395) mukaan opettaja voi antaa myös tulkinnallista palautetta. Tällöin opettaja haluaa opettaa oppilasta sanoman lähettäjänä eli opettaja ilmaisee omin sanoin, miten hän koki kyseisen tilanteen. Opettaja haluaa kenties vihjata oppilaalle, miten oppilaan tulisi ajatella. *"Varmaankin sinä tarkoitat, että toiset epäonnistuivat siinä tilanteessa"* tai *"Siksi sinä varmaan kerroit, että me ymmärtäisimme..."*Näin toimiessaan ja arvioidessaan oppilaan sanomaa opettaja asettuu selvästi oppilaan yläpuolelle. Opettaja saattaa tulkinnallaan edetä kauas todellisesta tilanteesta ja alkaa ratkaista jotakin mukavampaa tai harmittomampaa ongelmaa. Näin toimien opettaja voi manipuloida tilannetta haluamallaan tavalla.

Opettaja voi reagoida rohkaisevasti oppilaan toimintaan. Oppilasta tukevilla toteamuksilla opettaja pyrkii rauhoittaman ja vakauttamaan tilannetta, jotta oppilaan tunnekuohu tasaantuisi. Opettajan tarkoituksena on, että tunnekuohun tasaannuttua oppilas pystyy tarkastelemaan tilannetta rauhallisesti ja tasapuolisesti. Rohkaisevaa palautetta käyttäessään opettaja viestittää oppilaalle, että oppilaan ei tarvitse tuntea osoittamallaan tavalla. (Heikkilä-Laakso ja Heikkilä (1997, 393 - 395.)

"Älä huolehdi, kyllä tässä pärjätään" tai *"Seuraavalla kerralla tilanne on jo parempi"* - tyyppisissä lauseissa saattaa käydä niin, että rauhoitetaan oppilasta niin kauan ja voimakkaasti, ettei hänen kokemuksessaan siedetä tunnetekijöitä ollenkaan. Jotkut opettajat voivat syyllistyä tähän siksi, etteivät he itse kykene käsittelemään omia tunnetilojaan eivätkä siedä tunteiden esiintymistä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 393 - 395.)

Edellä mainituissa Heikkilä-Laakson ja Heikkilän esimerkeissä saadaan oppilaassa aikaan

defenssitilanne eli opettaja käyttäytymisellään vahvistaa oppilaiden suojautumista (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 395). Koppinen ym. (1994, 39) muistuttavat, että palautteen pitäisi olla oppilaalle arvokas, kehittävä ja rakentava. Palautteen tehtävä ei ole osoittaa opettajan osaamista, ylemmyyttä tai tyydyttää opettajan muita tarpeita.

Oppilaiden karkea ja välinpitämätön kohtelu on epäeettistä (Airaksinen 1998, 5). Opettajan käyttämä sarkasmi oppilasta kohtaan saa aikaan sen, että opettajan halveksuva suhtautuminen oppilaaseen vaikuttaa niin, ettei oppilas välitä opettajan puheista. Sarkasmin motiiveina on usein halveksunta ja pelko. (Weinberg 1978, 114.)

Opettaja ei saa verrata oppilaiden käyttäytymistä toisten lasten käyttäytymiseen, sillä oppilaat eivät halua tulla kielteisessä merkityksessä verratuksi johonkin toiseen. Vertaaminen saa oppilaan kieltäytymään ottamasta vastaan ja hyväksymään opettajan antamaa palautetta, vaikka opettaja antaisikin palautetta aiheesta. (Weinberg 1978, 109.)

Oppilaan kielteistä arvostelua olisi vältettävä kaikkien kuullen. Palautteen saajalla on oikeus antaa toisille kuva itsestään ilman opettajan arviointia. Eli opettajan antama palaute saattaa muovata ja vaikuttaa oppilaiden käsityksiin niistä oppilaista, joita opettaja kaikkien kuullen moittii. Myös kehumisessa voi olla vaaransa - kehuja saava oppilas saattaa leimautua opettajan lemmikiksi tai opiskeluintoilijaksi. (Aho & Laine 1997, 42.)

Turunen (1999, 65) mainitsee edelliseen liittyen, että lapset ja nuoret ovat yleensä epäitsenäisiä arvostuksissan, sillä he ovat riippuvaisia ympäristön hyväksymisestä. Niinpä pieniä koululaisia ohjaa opettajan ja omien vanhempien arvostukset.

3.3 Opettajan minäkäsityksen merkitys palautteen antamisessa

Opettajalla on oppilaidensa elämässä koko kouluajan ja vielä aikuisenakin suuri rooli. Opettaja viestittää oppilaille käyttäytymisellään, miten paljon hän heitä arvostaa. Opettaja voi käytöksellään tukea oppilaidensa itsetuntoa tai tuhota sen sekä hän voi kannustaa ja lannistaa sekä saada aikaan onnistumisen tai epäonnistumisen elämyksiä. (Suonio 1994, 145.)

Korpinen (1996b, 26) mainitsee opettajan ammatin olevan vaativa ja kuluttava

ihmissuhdeammatti, jossa opettajat joutuvat usein olemaan voimakkaan kritiikin ja ristiriitaisten odotusten kohteena. Niinpä opettajien itsetuntoa olisi tuettava ja vahvistettava, sillä itseensä luottava ja itseään arvostava opettaja pystyy ja jaksaa luomaan myönteisen ja hyväksyvän ilmapiirin oppilaille ja edistää näin oppilaiden myönteistä minäkäsityksen kehitystä. Terve itsetunto on opettajan työn onnistumisen tae.

Opettaja tekee työtään koko persoonallaan, joten hänen käyttäytymisensä paljastaa, millaisena hän kokee itsensä (Korpinen 1996b, 29). Opettaja vaikuttaa toiminnoillaan, yleisellä suhtautumisellaan ja luomallaan ilmapiirillä oppilaisiinsa. Opettajan oma tunne-elämä ja liittymiskyky vaikuttavat siis suuresti oppilaisiin. (Turunen 1999, 92.)Ahon ja Laineen (1997, 41) mielestä itseensä luottavat, avoimet opettajat katsovat itseään lasten silmin. Heidän luokissaan on paljon vuorovaikutusta ja opettaja ohjaa oppilaita auttamaan heikompiaan, hyväksymään toisensa ja sietämään erilaisuutta.

Oppilaan itsetunto on yhteydessä koko kouluyhteisössä toimivien ihmisten itsetuntoon, varsinkin oman opettajan itsearvostukseen (Korpinen 1996b, 20). Aho (1996, 48) korostaa kasvattajan persoonan merkitystä. Oppilaan itsetunnon vahvistamisen edellytyksenä on, että opettaja on oikeasti kiinnostunut oppilaistaan, kokee itsetunnon tärkeäksi ihmisten elämässä, uskoo ihmisten muuttumiseen ja haluaa antaa aikaansa oppilailleen, pystyy reflektoimaan ja muuttamaan omaa toimintaansa ja käyttäytymistään.

Opettajan vahva itsetunto heijastuu oppilaisiin. Itsetunnoltaan vahva opettaja hyväksyy oppilaidensa erilaisuuden, sietää epävarmuutta ja osaa selvittää asioita käyttäen luovia ja joustavia ratkaisuja. Vahvan itsetunnon omaava opettaja antaa oppilailleen vastuuta, mutta asettaa samalla rajat oppilaiden käyttäytymiselle. Hyvän itsetunnon omistava opettaja ei ole kaikkitietävä auktoriteetti, vaan avustaja, tukija ja auttaja. Hän uskaltaa myöntää, ettei aikuinen tiedä kaikkea eikä aikuisen todellisuus ole ainoa oikea todellisuus. Vain kypsymätön aikuinen tietää kaiken. (Aho 1996, 49 - 50.)

Ahon ja Heinon (2000, 30) mukaan tehokkaan opettajan piirteitä ovat itseluottamus, halukkuus joustavuuteen, kyky empaattisuteen ja herkkyyteen oppilaiden tarpeiden suhteen, epämuodollinen, lämmin ja keskusteleva opetustyyli sekä hyväksyvä ja kannustava asenne.

Opettajan työ on suuressa määrin vuorovaikutustyötä ja luokkahuone on joka päivä

oppilaille, kuten myös opettajalle, sosiaalisen oppimisen ympäristö. (Korpinen 1996b, 29.) Ahon (1994, 470 - 471) mukaan jo opettajankoulutuksessa tulisi pyrkiä kasvattamaan opettajia, joilla on realistinen ja vahva itsetunto, sillä opettajan persoona on hänen tärkein työvälineensä.

4 PALAUTTEEN MERKITYS OPPILAALLE

Opettajan antama palaute palvelee oppilaita monella tavalla. Julkinen kehuminen antaa tunnustusta oppilaan saavutuksille, selvittävät kysymykset voivat lisätä oppilaan ymmärrystä ja jopa yksinkertainen pään nyökkääminen tai kirjoitettu viesti voi rohkaista oppilasta jatkuvaan yrittämiseen. (Latham 1997, 86.)

On muistettava, että samanlaisena annettu palaute vaikuttaa vastaanottajiin eri tavalla. Palautteen vastaanottamiseen ja käsittelyyn vaikuttavat oppilaan yksilölliset luonteenpiirteet, palautteen hyväksyminen tai hylkääminen, omat tavoitteet ja palautteen ajoitus.(Koppinen ym. 1994, 39.) Kinnunen ja Vauras (1985, 102) huomauttavat, että opettajan ja oppilaan itsetunto ja minäkäsitys vaikuttavat palautteen vastaanottamiseen ja siihen, minkälaista palautetta vastaanottaja etsii. Ahon ja Laineen (1997, 49) mukaan tehokasta palautetta on oppilaan itsensä suorittama arviointi. Tämän oman arvioinnin tueksi oppilas tarvitsee vielä opettajan tarkennuksia ja vahvistuksia.

4.1 Yhteys oppilaan minäkäsitykseen

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (1999, 7) korostetaan, että oppilaan käsitys itsestään oppijana, kasvavana ihmisenä ja työyhteisön jäsenenä kehittyy hänen ympäristöstään saamansa palautteen avulla. Oppilaan saaman palautteen ja arvioinnin tulee olla yksilöllistä, totuudenmukaista ja monipuolista, jotta ne tukisivat oppilaan kehitystä itsensä tuntevaksi ja hyväksyväksi ihmiseksi. Jos oppilas tiedostaa oman tilanteensa ja haluaa kehittyä, voi hän

vaikuttaa opiskeluunsa ja parantaa elämänsä hallintaa. Arvioinnin tehtävä on vuorovaikutuksen ja palautteen avulla tukea oppilasta muodostamaan realistinen kuva itsestään.

Tätä perustellaan sillä, että oppilaan osallistuminen oman työnsä ja toimintansa tavoitteiden asettamiseen sekä niissä edistymisen arviointiin lisää hänen edellytyksiään kasvaa elinikäiseksi oppijaksi. Tällöin oppilas voi asettaa itselleen tietojen, taitojen ja erilaisten valmiuksien hankkimiseen liittyviä haasteellisia tavoitteita ja tutkia ja laajentaa jatkuvasti edellytystensä rajoja. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 7.)

Korpisen (1996a, 70) mukaan oppiminen on kokonaisvaltaisesti ja syvällisesti käsitettynä minän rakentumista. Samalla kun oppilas hankkii tietoja ja taitoja häntä ympäröivästä maailmasta ja omasta selviytymisestään siinä, hän saa myös vastauksia itseään koskeviin kysymyksiin.

Minäkäsitys sisältää ihmisen käsitykset omista fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista ominaisuuksistaan (Himberg, Laakso & Peltola 1995, 71). Se sisältää kaikki ne havainnot, tiedot, taidot, roolit ja uskomukset, jotka yksilö liittää itseensä, eli käsitykset omista luonteenpiirteistä, kyvyistä ja itsestä suhteessa muihin ja ympäristöön. (Korpinen 1996a, 71.)

Minäkäsitykseen vaikuttavat peritty temperamentti ja sisäinen kehitysmekanismi sekä kyky ja taito tehdä havaintoja toisten käyttäytymisestä ja omat reaktiot, jotka heijastuvat muiden käyttäytymiseen sekä toisilta saatu palaute (Aho 1996, 26).Koulussa oppilas saa jatkuvasti palautetta käyttäytymisestään, hänelle osoitetaan joko suoraan tai välillisesti, millainen hän on. (Aho 1996, 29.) Minäkäsitys kehittyy siis elämäntilanteista saatujen palautteiden ja aikaisempien kokemusten perusteella (Aho & Laine 1997, 24).

Minäkäsitys vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen ja muokkaa sitä. Ihmisen toimintaa ohjaa se, millainen käsitys hänellä on itsestään eikä se, millaiset hänet todelliset ominaisuutensa tai taitonsa ovat. Minäkäsitys pitää ihmistä psyykkisesti tasapainossa pitämällä havainnot, ajatukset ja tunteet tasapainossa. Ihmisen perimmäisenä tarkoituksena on puolustaa ja vahvistaa minäkäsitystä. Tämä vaikuttaa siihen, millaista tietoa ihminen ottaa vastaan. Näin minäkäsitys vaikuttaa tiedon valinnan kautta merkittävästi siihen, mitä ihminen oppii. (Aho 1996, 11.)

Minäkäsitys antaa myös merkityksiä ihmisen kokemuksille, sen avulla tulkitaan ympäröivää maailmaa. Itsetunnoltaan heikko lapsi kokee ja tulkitsee opettajansa käyttäytymisen todennäköisesti aivan toisella tavalla kuin hyvän itsetunnon omaava lapsi. Minäkäsitys ohjaa

ihmisen odotuksia eli se vaikuttaa siihen, mitä ihminen odottaa tulevaisuudeltaan. Ihmisillä on tapana toimia omien odotustensa mukaisesti. (Aho 1996, 11 - 12.)

Eri tilanteissa yksilö saa jatkuvasti palautetta omasta käyttäytymisestään ja toisaalta häneen kohdistetaan odotuksia, joiden perusteella hän muodostaa itselleen minäihanteen. Verratessaan todellista minäänsä ihanteeseen yksilölle muodostuu käsitys siitä, millainen, miten hyvä ja arvostettu hän on. Tätä minäkäsityksen osa-aluetta kutsutaan itsearvostukseksi. (Korpinen 1996a, 71.)

Itsearvostuksen rakentumiseen vaikuttaa Keltikangas-Järvisen (1998, 179) mukaan se, miten ihminen arvioi itseään ja suorituksiaan ja miten hän suhteuttaa toisiinsa minäkuvassaan olevat myönteiset ja kielteiset asiat. Niinpä lapsen osaamisestaan saama konkreettinen palaute vaikuttaa merkitsevästi lapsen kehitykseen koko koulun käynnin ajan, sillä selvimmän palautteen lapsen osaamisesta antaa koulu.

Koulun toimintaa ohjaa suuressa määrin oppilaan arviointi. Täten erityisesti ensimmäiset kouluvuodet ja niiden aikana saatu palaute ovat tärkeitä. Ensimmäisten kouluvuosien aikana lapselle muodostuu koko hänen elämäänsä pitkälle vaikuttava käsitys siitä, mitä hän osaa ja mitä ei. (Keltikangas-Järvinen 1998, 179 - 180.)

Koulun aloittaessaan lapsi on kehitysvaiheessa, jossa hän rakentaa minäkäsitystään toisten kautta. Lapsi vertaa itseään muihin eli testaa pätevyyttään. Koulussa saatu palaute selvittää hänelle, millainen hän on. Koulu ei voi olla vaikuttamatta lapsen käsityksiin itsestään, koska koulussa on lapselle paljon merkityksellisiä ihmisiä, joiden kanssa hän viettää paljon aikaa. (Aho 1994, 470.) Aho (1996, 29) muistuttaa, että ala-asteiässä opettajat ovat tärkeitä oppilaille. Opettajasta saattaa tulla lapselle suurempi auktoriteetti kuin vanhemmista.

4.2 Oppilaan itsetuntemuksen kehittäminen

Kasvatuksen edellytys on, että aikuinen tuntee lapsen. Opettajan olisi tiedettävä, missä kehitysvaiheessa oppilaat ovat ja minkälainen palaute ja vuorovaikutus ovat heille sopivia. Opettajat voivat vahvistaa oppilaan itsetuntoa luomalla kouluun ja luokkaan psykologisesti

turvallisen ilmapiirin; oppilaan vuorovaikutus opettajan ja vertaisryhmän kanssa on tällöin sellaista, jossa lapsi kokee olevansa hyväksytty, arvostettu ja tasavertainen. Lapsen on saatava olla oma itsensä, aito ilman pelkoa nöyryytyksestä, vähättelystä, hylkäämisestä tai pilkasta. Kun lapsella on turvallinen olo, hän luopuu puolustusmekanismien käytöstä ja voi ottaa vastaan minäkuvalleen ristiriitaista, mutta usein hyvinkin tarpeellista tietoa. (Aho 1996, 48 - 49 ; Lahdes 1997, 101.)

Koulun jokapäiväiset toiminnot, kuten oppilaiden ryhmittely, päätöksenteot, palkitsemis- ja rankaisumenettelyt sekä erityisesti oppilaiden arviointi vaikuttavat lasten itsetunnon rakentumiseen. Näin opettajan merkitys oppimistoimintojen ohjaajana on keskeisesti korostuneena. (Korpinen 1996b, 21.) Opettajan vaikutus oppilaan itsetunnon kehittämiseen riippuu siitä, hyväksyykö oppilas opettajan itselleen tärkeäksi henkilöksi. Jos oppilas pitää opettajaa itselleen merkityksellisenä henkilönä, sisäistää oppilas opettajan kuvan itsestään osana minäkäsitystään. Tästä johtuen opettajan on oleellista tiedostaa oma vaikutuksensa oppilaaseen, jotta hän toimisi mahdollisimman hyvin oppilaalle merkityksellisen ihmisen roolissa. (Korpinen 1996b, 28.)

Korpinen (1996a, 72) painottaa oppilaan itsetuntemuksen kehittämisessä sitä, että oppilaan on tiedettävä mahdollisimman tarkasti häneen kohdistuvat odotukset ja oppimisen tavoitteet. Yksityiskohtainen ja täsmällinen palaute oppilaan edistymisestä on tärkeää, jotta oppilas tietäisi, miten hän on edistynyt sekä mitkä ovat hänen vahvat ja heikot kohtansa. Aho (1996, 51 - 52) toteaa, että lapsi, jolla on heikko itsetunto, saattaa ottaa vastaan vain pieneen yksityiskohtaan liittyvän myönteisen palautteen. Hän ei hyväksy sitä, että opettaja toteaa hänen onnistuneen ylipäätään suorituksessaan.

Palautteella voidaan siis suuresti vaikuttaa oppilaiden itsetuntoon. Myös vahvan minäkäsityksen omaavat oppilaat tarvitsevat jatkuvaa palautetta. Itsetunnoltaan heikoille oppilaille pitäisi antaa palautetta mahdollisimman pian suorituksen jälkeen, koska heillä on taipumus unohtaa nopeasti heille annettu ristiriitainen palaute. Jos opettaja antaa heikon itsetunnon omistavalle oppilaalle palautetta vasta jonkin ajan kuluttua, on opettajan kuvattava oppilaalle tarkasti se tilanne, mistä palautetta annetaan. (Aho 1996, 51 - 52.)

Ahon ja Laineen (1997, 25) mukaan siihen, miten oppilas tulkitsee ja ottaa vastaan

palauttetta vaikuttaa merkittävästi se, kuka palautetta antaa ja kuinka merkityksellinen palautteen antaja on oppilaalle ja koskeeko palaute oppilaan arvostamia minään liittyviä alueita ja ominaisuuksia. Oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksessa oppilas oppii aina ensin sen, minkälainen hän on, toiseksi minkälainen hänen pitäisi olla ja kolmanneksi, miten hänen tulisi edetä muuttuakseen.

Lapsen myönteisen ja terveen minäkuvan muodostumisen kannalta on tärkeää, että opettaja korostaa oppilaille, että jokaisessa ihmisessä on hyviä ominaisuuksia. Tämä ja itsearviointi ohjaavat lapsen vähitellen riippumattomaksi ulkoisesta palautteesta, jolloin lapsi tuntee pystyvänsä itse vaikuttamaan suorituksiinsa. Oppilaan aktiivisuuden lisääminen ja vastuun antaminen oppimistilanteissa vaikuttavat suurella todennäköisyydellä myönteisesti itsetuntoon. (Aho 1994, 470.)

Korpinen (1996b, 20) korostaa koulun tuloksellisuuden arvioinnissa sitä, miten oppilaat ovat onnistuneet terveen itsetunnon saavuttamisessa ja kehittämisessä. Korpinen uskoo, että jokaisen oppilaan kohdalla on mahdollista päästä hyviin oppimistuloksiin itsetunnon kehittymisen kohdalla.

Ihminen, jolla on terve itsetunto ja minäkäsitys tuntee itsensä ja tietää omat heikot ja vahvat ominaisuutensa. Hän osaa arvioida toimintaansa tarkasti ja todellisesti. Hän on luova, rohkea ja uskaltaa käyttää ideoitaan sekä ilmaista mielipiteitään. Hän tulee toimeen muiden kanssa ja haluaa toimia ryhmässä. Hän osaa iloita omasta ja toisten onnistumisista eikä hän masennu epäonnistumisista. Lisäksi hän kunnioittaa asetettuja rajoja ja luottaa itseensä. (Korpinen 1996b, 20.)

4.3 Yhteys oppimiseen

Opetus voidaan Keravuoren (1990, 35) mukaan ymmärtää niin, että se on kasvotusten tapahtuvaa puhetta, jossa yhteys ja tilanne muuttuu ja kehittyy koko ajan. Ahon ja Heinon (2000, 30) mukaan opettajat voivat rohkaisevalla toiminnallaan tukea oppilaitaan onnistumaan. Rohkaisevaan toimintaan kuuluvat opettajan sanallisen vuorovaikutuksen laatu ja sanattomien

merkkien - oppilaalle annetun huomion ja fyysisen läheisyyden määrä - sekä annetun palautteen laatu.

Palaute antaa oppijalle tietoa suorituksen etenemisestä ja edistymisestä samalla motivoiden oppilasta jatkamaan toimintaansa tavoitteita kohti. Eli palaute on muutakin kuin tiedon antamista nykytilan ja tavoitteen välisestä suhteesta. Taitoa opiskeltaessa opettajan tehtävä on suorituksen korjaaminen, sen ohjaaminen oikeaan suuntaan ja oppilaan motivoiminen antamalla myönteistä palautetta. (Keskinen 1985, 74.)

Palaute sisältää tietoa, jolla on merkitystä oman toiminnan kannalta ja joka antaa tietoa toiminnan etenemisestä. Tavoitteellisessa suorituksessa oppilas ohjaa toimintaansa erilaisten vihjeiden avulla. Vihjeet muuttuvat palautteeksi, kun oppilaalla on tietty tavoitteellinen toiminta ja kun hän kerää tietoa siitä, miten omaa suoritusta on muutettava tavoitteen saavuttamiseksi. (Keskinen 1985, 91.)

Opettajalta saatu palaute on yhteydessä oppilaan oppimisvaiheeseen. Tehtävän alkaessa eli kun taidot ovat vasta aluillaan voi opettaja ohittaa oppilaan tekemät suurehkot virheet, mutta taitojen karttuessa opettaja asettaa oppilaan suoritukselle tiukemmat vaatimukset. Alussa opettajan antamalla palautteella pyritään ohjaamaan, kannustamaan ja motivoimaan oppilasta kohti oikeata suoritusta. Oma osaaminen ja opettajan valvonnan väheneminen kannustaa oppilasta suorittamaan tehtäväänsä entistä paremmin. (Keskinen 1985, 92.)

Korpinen (1996b, 30) mainitsee, että opettajalla on merkittävä vaikutus siihen, mitä oppilaat odottavat itseltään. Menestyvien oppilaiden opettajat odottavat enemmän oppilailtaan ja näyttävät sen osoittamalla henkilökohtaista hyväksyntää hymyilemällä runsaasti, nyökkäämällä hyväksyvästi, kumartumalla oppilaiden puoleen ja koskettamalla heitä paljon. Opettajat antavat myönteistä palautetta oppilaiden työstä, vastauksista tai käyttäytymisestä ja opettajat antavat oppilaiden vastata rauhassa kysymyksiin ja perehtyä ongelmiin. Kasvattajien odotukset ovat itseään toteuttavia ennusteita ja vaikuttavat oppilaiden minäkäsitykseen ja koulusuorituksiin.

Korpinen (1996b, 11) painottaa, että elinikäinen oppiminen edellyttää myönteisiä koulukokemuksia. Myönteisillä kokemuksilla Korpinen tarkoittaa oppimisen iloa ja varhaisina kouluvuosina hankittuja perustaitoja. Myönteiset minäkokemukset ovat oppilaan sisäinen voima, jonka avulla oppilas motivoituu oppimaan uusia asioita ja taitoja ja saa lisää tietoa selviytyäkseen

elämästään.

Ahon (1996, 63) mukaan turvallisuuden tunne oppilaalle merkitsee myönteistä kasvuympäristöä. Opettajan oma esimerkki, kieli, käyttäytyminen, ilmeet ja oppilaille annettu palaute ovat keskeisiä myönteisen ilmapiirin syntymisessä. Opettaja välittää toiminnallaan oppilailleen oppimisen liittyviä arvostuksia sekä omia henkilökohtaisia arvojaan ja arvostuksiaan (Turunen 1999, 213).

Lahdeksen (1997, 133 - 134) mukaan oppimisen kannalta hyvät ihmissuhteet vallitsevat silloin, kun opettajalla on myötäelämisen taitoa ja kykyä ymmärtää oppilasta eli empatiaa. Empatiassa ei jäädä jakamaan oppilaan iloja ja suruja. Siinä samaistutaan vain hetkittäin toiseen, joten näin voidaan auttaa oppilasta katsomalla asioita etäämmältä. Empatiassa on vaarana, että opettaja voi odottaa mahdottomia oppilailtaan tai hän voi keskittyä liika yhden oppilaan ongelmiin, jolloin hän unohtaa toiset oppilaat.

5 OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

Opettajaksi kehittyminen on tietojen, taitojen ja pätevyyden lisäksi ennen kaikkea tulemista opettajaksi. Opettajaksi tulemisen pitäisi koskettaa syvällisesti ihmisen persoonallisuutta. (Väisänen & Silkelä 2000, 132.) Heikkinen (1999, 275) toteaa, että hyvän opettajan ominaisuuksiksi eivät riitä kuvaukset opettajan tiedoista, taidoista, valmiuksista tai muista piirteistä. Hyväksi opettajaksi kehittyminen vaatii omien ominaisuuksien kehittymistä ja itsensä löytämistä omassa työyhteisössään.

Opettajan työn laatu näkyy siinä, miten yksilöllisesti hän pystyy huomioimaan jokaisen oppilaansa oppimistarpeet. Yksilöllinen kohtelu helpottaa oppilasta löytämään oman persoonallisuutensa oppimiskokemuksissaan. (Korpinen 1996b, 16; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11.)

5.1 Käyttöteoria työtä ohjaamassa

Peruskoulun tehtävä on huolehtia oppilaiden yleissivistyksestä. Oppimisen lisäksi oppilaiden tulisi myös viihtyä koulussa. Tämä saadaan aikaan sillä, että opiskeluun kuuluu hyviä ihmissuhteita ja kannustusta, mutta myös kohtuullista ponnistelua ja joskus jopa kovaakin psyykkistä ja fyysistä rasittumista ja tietenkin onnistumisen iloja. (Lahdes 1997, 109.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 10) mukaan nykyinen oppimiskäsitys painottaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Mihin oppija kohdistaa havaintonsa, mitä tietoa hän vastaanottaa ja miten hän tulkitsee saamansa tiedon riippuu oppilaan käsityksistä ja odotuksista. Jokaisella oppijalla on oma yksilöllinen kokemusmaailma ja omat erilaiset lähtökohdat oppia asioita.

Nykypäivän opettajan työ ei ole Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1995, 160 - 161) mukaan helppoa. Opettajan on ymmärrettävä opettamansa asiat ja hallittava niihin liittyvät taidot. Lisäksi opettajan on osattava tukea erilaisia oppilaita heidän erilaisista lähtökohdistaan sekä hänen on osattava tukea eri tavalla tapahtuvia oppimisprosesseja. Opetus-oppimisprosessin teoria on hallittava, jotta opettaja pystyy suunnittelemaan itse ja alati tarkentamaan opetussuunnitelmaa sekä pohtimaan omaa toimintaansa ja vielä lisäksi kohdistamaan oma ja oppilaiden huomio tavoitteita kohti. Opetus vuorovaikutusprosessina edellyttää sosiaalisen vuorovaikutuksen ymmärtämistä ja näiden taitojen osaamista.

Opettaja toimii työssään käyttöteoriansa mukaan. Oma henkilökohtainen käyttöteoria ohjaa päivittäin opettajan työtä. Käyttöteoria on tiedostettu, tavoitteinen ja pitkäjännitteinen toimintaperiaate. Jokaisen opettajan tulisi miettiä oma toimintaperiaatteensa. Säännöllinen oman toiminnan ja omien arvojen pohdinta liittyy opettajuuteen. Käyttöteoriassa opettajan arvomaailma, peruskoulutus, teoreettinen perehtyneisyys ja käytännön kokemus muodostavat oman työn mallin. (Luukkainen 1998, 32 - 33.)

Opetuksen laatuun vaikuttavat monet asiat ja vähäisin niistä ei ole opettajan persoonallisuus. Opetus on inhimillistä toimintaa, jossa ihminen ei ole pelkästään tietävä vaan hän on myös tunteva ja tahtova. Niinpä opettajan kasvattajana on jatkuvasti oltava selvillä oppimisen lainalaisuuksista, oppilaiden kehityksestä ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta eri yhteyksissä.

Työstään ja oppilaistaan innostunut ja aidosti lapsista ja nuorista välittävä opettaja voittaa oppilaiden luottamuksen. (Korkeakoski 1998, 37.)

Oppiminen on aidoimmillaan vuorovaikutuksellista yhdessä oppimista, dialogia ja yhteistyötä, jolloin opettaja on oppimisprosessin auttaja. Tällöin opettaja koordinoi toimintoja ja huolehtii oppimismyönteisen ilmapiirin syntymisestä. Jatkuva palautteen antaminen, kannustaminen ja rohkaisu kuuluvat tähän. Opettajan opetustaito laajenee oppiaineen tietorakenteista sosiaalisiin ja vuorovaikutustaitoihin. (Väisänen 2000, 45.)

Ihmisten käsitykset, tulkinnat ja asioiden ymmärtäminen vaihtelevat suuresti keskenään. Jotta opettaja tulisi tietoiseksi oppilaiden ymmärryksen kehittymisestä, kannattaa opettajan tehdä opetettavan kokonaisuuden alussa alkukartoitus siitä, miten oppilaat tulkitsevat jaa käsittävät esillä olevat ilmiöt ja käsitykset. Opetuksen kuluessa on mielenkiintoista kartoittaa, minkälaisia tulkintojen muutoksia on tapahtunut. Opintokokonaisuuden päättyessä on hyödyllisempää tietää, miten oppilaat ovat asiat ymmärtäneet kuin miten paljon he ovat oppineet. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 126.)

Humanistinen oppimiskäsitys ei pyri selittämään, miten oppiminen tapahtuu, vaan se korostaa yksilön ainutlaatuista arvoa ja painottaa auttamista. Opettajan tehtävä ei ole opettaa, vaan olla saatavilla resurssina ja opastajana auttamassa oppilasta löytämään oppimistavoitteet, suunnittelemaan oppimistilanteita ja arvioimaan tuloksia. Suhde oppilaaseen on empaattinen; oppilasta rohkaistaan kokeilevaan, keksivään ja itseohjautuvaan oppimiseen. (Kuusinen 1995, 16 - 17.)

Koulun kasvatusilanteissa käytetään entistä enemmän keskusteluja, neuvotteluja, perusteluita ja ymmärryksen lisäämistä. Se, että myös oppilaat saavat osallistua päätösten tekoon ja keskusteluun, lisää oppilaiden yhteistyökykyä. Kurinpidossa keskusteleva tyyli saattaa olla opettajalle vaativampi kuin suoraviivainen kuri. Toki tämä riippuu opettajan persoonallisuudesta. Nykykouluissa halutaan välttää nöyryyttämistä ja häpäisemistä. Niillä ei juuri muuta saavutetakaan kuin oppilaiden haavoittuneisuutta ja uhman lisäämistä. (Turunen 1999, 86.)

Korpinen (1996b, 23 - 24) suosittelee, että koulussa siirryttäisiin ulkoisesta kontrollista oppilaan itsekontrollin korostamiseen. Selkeän ja myönteisen minäkäsityksen muodostumiseen vaikuttaa osaltaan myös se, että hallitsee omaa elämäänsä. Kun oppilas voi osallistua itseään

koskevaan päätöksentekoon, tuntee oppilas itsensä voimakkaaksi ja hän oppii toimimaan itsenäisesti ja vastuullisesti. Koulu, joka kehittää oppilaan minäkäsitystä, antaa oppilailleen mahdollisuuden osallistua opetuksen suunnittelua koskevaan päätöksentekoon ja antaa oppilailleen vastuuta omasta opiskelustaan ja käyttäytymisestään.

Opettaja antaa työkseen palautetta oppilailleen, mutta hän myös saa työstään palautetta oppilailta ja heidän vanhemmiltaan. Palautteen käsittely on opettajan työn ja ammatti-identiteetin kehittämisen perusta. Opettajan voi kuitenkin joskus olla vaikea hyväksyä ja ottaa käsittelyyn kriittistä ja kirvelevää palautetta.(Koppinen ym. 1994, 40.)

5.2 Noviisista välivaiheen kautta ekspertiksi

Opettajan työssä eksperttiyyden määritteleminen on hankalaa, sillä asiantuntijuuden ilmeneminen on eri asia kuin se, mihin asiantuntijuus perustuu. Opettajan asiantuntijuutta voidaan määritellä opettajan oppiainesisältöjen asiantuntijuuden mukaan tai oppilaiden oppimistuloksien perusteella. Opettajan eksperttiyyttä voidaan arvoida opetuksellisena taitavuutena, teorioiden tai yleisten periaatteiden soveltamisen kykynä sekä kykynä analyyttiseen ja ammatilliseen ajatteluun. Näiden ominaisuuksien mittaaminen on kuitenkin vaikeaa. (Karila & Ropo 1997, 149 - 150.)

Berliner (1992, 227) kokee eksperttiyyden ja kokeneisuuden välisen suhteen ongelmallisena. Ne ovat periaatteessa yhteydessä toisiinsa, mutta kokeneisuus ei kuitenkaan takaa eksperttiyyttä, vaikka se onkin ratkaiseva tekijä eksperttiyyden kehittymisessä. Berliner (1992, 246) huomauttaa, etteivät kaikki opettajat saavuta eksperttivaihetta koskaan. Eksperttiys kehittyy hitaasti monien työvuosien jälkeen. Se muodostuu moninaisesta ja kehittyneestä tiedosta ja taidosta.

Berliner (1992) on kehittänyt viisiportaisen mallin kuvaamaan opettajaeksperttiyyden tasoa ja kehitystä noviisista ekspertiksi. Berlinerin mukaan *noviisiopettajalle* on tyypillistä selviytymistaitojen hankkiminen eli opettajaksi opiskeleva pyrkii selviytymään eteen tulevista tilanteista. Oppilaiden oppimistarpeet eivät ohjaa vielä kovinkaan voimakkaasti opettajan ajattelua. *Edistyneellä vasta-alkajalla* eli muutaman vuoden työssä olleella opettajalla on jo

strategiatietoa sekä riittävästi opetuskokemuksia, joiden avulla hän pystyy ratkaisemaan ilmeneviä ongelmia.(Krokfors 1998, 81.)

Pätevän opettajan toimintaa ja toiminnan suunnittelua ohjaavat tietoiset valinnat. Pätevällä opettajalla on selkeä käsitys siitä, mikä on tärkeää. *Taitavan opettajan* työtä alkaa ohjata asioiden kokonaisvaltainen hallinta ja intuitiivinen taitotieto. *Eksperttiopettajan* ei tarvitse ponnistella tietoisesti työssään. Hänellä tilanteiden hallinta on syvällistä ja ote on kokonaisvaltaista. Opettaja on varma työssään. (Krokfors 1998, 81.) Karilan ja Ropon (1997, 151) mukaan Berlinerin luokitus on käytännöllinen, mutta yksittäisiä opettajia on vaikea sijoittaa luokkiin yksiselitteisesti, sillä luokilla ei ole selkeitä kriteereitä.

Eksperttiystutkimuksissa on huomattu, että noviisi- ja eksperttiopettajien saadessa uudet oppilaat heidän mielenkiintonsa kohteet oppilaista erosivat. Noviiseja kiinnostivat oppilaiden taustat, kuten heidän perheensä, vanhempien ammatit ja oppilaiden sosiaalinen käyttäytyminen. Näiden edelliseltä opettajalta saatujen tietojen perusteella noviisiopettajat luokittelivat oppilaat hyviin ja huonoihin. (Berliner 1992, 231.)

Eksperttiopettajat eivät luottaneet aikaisemman opettajan tietoihin ja arviointeihin oppilaista, vaan he halusivat antaa oppilaille mahdollisuuden osoittaa itse, millaisia he ovat. Noviiseista poiketen eksperttiopettajat tutustuivat oppilaiden kokeisiin ja kotitehtäviin yrittäen saada selville, mitä oppilaat tietävät ja osaavat tehdä. (Berliner 1992, 231.)

Ongelmanratkaisutehtävissä eksperttiopettajat paneutuivat noviiseja perusteellisemmin ongelman hahmottamiseen ja ymmärtämiseen. Oppitunneilla eksperttiopettajien toiminta on usein automatisoitunutta, joten heidän tarkkaavaisuutensa suuntautuu noviisia laajemmalle eli opetustilanteen hallinta paranee. Rutiinitoiminnat ovat eksperttiopettajilla joustavampia kuin noviiseilla, eli kokeneet opettajat mukauttavat toimintojaan tehokkaammin ympäristön vaatimusten mukaisiksi. (Berliner 1992, 233 - 235.)

Berlinerin (1992, 235 - 237) mukaan kokeneet opettajat ovat noviiseja herkempiä huomaamaan oppilaidensa tarpeet. Kokeneet opettajat pystyvät muuttamaan toimintaansa oppitunnin aikana oppilaiden kiinnostuksen ja huomion suuntaan. Eksperttiopettajien kokemus ja varmuus verrattuna noviisiopettajiin ja vasta-alkajiin saa aikaan sen, että ekspertit ovat noviiseja huomaavaisempia, huolehtivaisempia, joustavampia ja kiinnostuneempia oppilaista ja

heidän tekemisistä.

Eksperttiopettajat osaavat hyödyntää uuden tiedon kesken opetuksensa ja he pystyvät nopeasti tekemään siitä tulkintoja ja esittelemään käsiteltävän ongelman uudessa valossa. Noviisit ovat joustamattomampia. He joutuvat vaikeuksiin, jos oppilaat esittävät kesken tunnin kysymyksen tai kommentin, joka vaatii opettajalta selityksen, johon hän ei ole osannut etukäteen valmistautua. Noviisiopettajat saattavat yllättävissä tilanteissa helposti kadottaa tunnin hallinnan ja eksyä kokonaan pois käsiteltävästä asiasta. Näin tapahtuu usein myös silloinkin, vaikka oppilaan esittämä asia liittyisi läheisesti käsiteltävään asiaan. (Berliner 1992, 235 - 237.)

Berlinerin (1992, 237 - 240) mukaan eksperttiopettajat pystyvät käsittelemään ongelmia syvemmin kuin noviisit. Ekspertit käyttävät käsitteitä ja perusteita, jotka ovat oleellisia ratkaistavassa tehtävässä. Noviisien ajattelu ja ymmärrys on pinnallisemmalla tasolla. Ekspertit huomaavat noviiseita tarkemmin ja nopeammin oppitunnilla ja oppilaissa tapahtuvia asioita. Noviisit eivät aina osaa tulkita näkemäänsä tai kokemaansa.

Eksperttien noviiseja kyvykkäämmät havaitsemistaidot eivät ole synnynnäisiä tai luontaisia ominaisuuksia vaan ne ovat kokemuksen tulosta (Berliner 1992, 243). Eksperttien luokkakäyttäytymisestä ilmenee, että he antavat olemuksellaan ja eleillään oppilaiden työskennellä yhdessä heidän kanssaan. Noviisit ja vielä kehittyneet aloittelijatkin ovat kaukana oppilaista säilyttääkseen määräysvallan ja auktoriteetin itsellään. Ekspertit ovat noviiseja herkempiä aistimaan ja huolehtimaan oppilaidensa mielialoista. (Berliner 1992, 245.)

Erot eksperttien ja noviisien toiminnoissa ja ajattelussa eivät johdu yksistään iästä tai elämänkokemuksesta vaan niihin vaikuttavat myös opetuskokemukset. Monivuotinen opetuskokemus johtaa kokeneisuuteen opettajan ammatissa. Eksperttiopettajilla on myönteinen ja motivoiva ilmapiiri luokassaan. He hyväksyvät oppilaidensa erilaisuuden, uskovat omaan tehokkuuteensa ja oppilaidensa kykyyn oppia. Lisäksi heillä on huoli oppilaiden mieltä liikuttavista asioista. (Berliner 1992, 245 - 246.)

6 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata luokanopettajien palautteen antoa todellisessa luokkatilanteessa. Tutkimukseni tavoitteena on kuvata tapauskohtaisesti, miten työurallaan eri kehitysvaiheissa olevat luokanopettajat antavat palautetta oppilailleen. Tutkin millaista palautetta opettajat antavat, miten he sitä antavat ja mikä on keskeistä heidän palautteen antamisessaan. Lisäksi mielestäni on oleellista selvittää, miten opettajien ajatukset opettamisesta ja oppimisesta ovat yhteydessä heidän antamaansa palautteeseen.

Tutkimukseni pääongelma on Miten noviisi-, välivaihe- ja eksperttiluokanopettaja antavat palautetta oppilailleen?

Olen jakanut pääongelman neljään alaongelmaan:

1. Millaista palautetta opettajat antavat?
2. Miten opettajat antavat palautetta?
3. Mikä on keskeistä opettajien palautteen antamisessa?
4. Miten opettajien palautteen antamisessa näkyy heidän käsityksensä opettamisesta ja oppimisesta?

Pyrin selvittämään opettajien ajatuksia palautteesta haastattelemalla heitä sekä havainnoimalla, miten he käytännössä toimivat luokassaan palautteen antajina. Havainnoinnin jälkeisessä virikkeitä antavassa haastattelussa opettajat perustelevat toimintaansa. Esitän tutkimustulokset opettajakohtaisesti, mutta yhteenvedossa tarkastelen, mitä yhteisiä piirteitä opettajien ajatuksissa ja toiminnassa esiintyy.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkimusmenetelmät

Valitsin tutkimusmetodikseni laadullisen tapaustutkimuksen, jonka lähestymistapa on etnografinen. Laadullinen tapaustutkimus on Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1995, 11) mukaan luonteva tapa tutkia opetustilanteita, sillä opetuksen ja oppimisen tutkiminen on kokonaisvaltaista käytännön ongelmien tarkastelemista ja kuvaamista. Tutkimuksessani käsittelen noviisi-, välivaihe- ja eksperttiluokanopettajaa omina tapauksinaan, sillä tutkimukseni tarkoitus on saada tietoa heidän yksilöllisistä tavoistaan antaa palautetta.

Yinin (1994, 8) mukaan tapaustutkimukseen kuuluu yleensä suora tarkkailu ja järjestelmällinen haastattelu. Tutkimukseni muodostuu teemahaastattelusta, videohavainnoinnista sekä virikkeitä antavasta haastattelusta (stimulated recall interview). Teemahaastattelun avulla halusin selvittää opettajien ajatuksia palautteen antamisesta. Videohavainnoinnin valitsin, koska pelkän teemahaastattelun avulla ei saada tietoa tutkittavien konkreettisesta toiminnasta. Halusin saada selville, miten ja millaista palautetta opettajat antavat oppilailleen aidoissa oppimistilanteissa.

Virikkeitä antava haastattelu antoi perusteluita opettajien toiminnasta sekä se lisäsi tietoa tutkittavistani palautteen antajina. Borg ja Gall (1989, 402) mainitsevat, että tuottaakseen syvällisen ja perusteellisen ymmärryksen tutkittavasta kohteesta tapaustutkimus vaatii laajan aineiston.

7.1.1 Laadullinen tapaustutkimus

Laadullinen tutkimus eroaa määrällisestä tutkimuksesta siinä, että laadullisessa tutkimuksessa korostuu teorian tai käsitteistön ja aineiston vuorovaikutus. Aineiston analyysi, keruu ja käsitteellisyys kietoutuvat toisiinsa, joten niiden analyyttinen erottaminen toisistaan voi olla

vaikeaa. (Koskinen 1995, 52.)

Anttilan (1996, 182) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ilmiön luonnehtiminen tai kuvaaminen. Koskinen (1995, 54) mainitsee, että laadullisessa tutkimuksessa tutkittavat kohteet ovat erilaisia ja ainutlaatuisia. Tästä syystä aiemmista teorioista ja tutkimuksista ei välttämättä ole tutkijalle oman tutkimuksensa suunnittelussa tai toteutuksessa apua. Lisäksi on vaikea tietää, mitkä tekijät vaikuttavat tutkittavaan kohteeseen tai mitä käsitteitä tutkimuksessa lopulta pitäisi käyttää.

Tapaustutkimus on käyttökelpoinen silloin, kun tutkitaan nykyhetken tapahtumia ja kun halutaan tutkia normaalia, manipuloimatonta käyttäytymistä (Yin 1994, 8). Tapaustutkimus kohdistuu tapahtumien kulkuun ennemminkin kuin tulokseen, koko ympäristöön eikä siitä esitettyihin yksittäisiin muuttujiin, uuden oivaltamiseen eikä aikaisempien tutkimuksien näkemysten todentamiseen. Tapaustutkimuksessa tapauksena voidaan pitää ihmistä, ihmisjoukkoa, yhteisöä, laitosta tai jotakin tapahtumaa tai ilmiötä. Tapaus ei kuitenkaan ole satunnainen otos mistään perusjoukosta. (Syrjälä ym. 1995, 10 - 13.)

Etnografinen tutkimus on yksi tapaustutkimuksen muodoista. Eskolan ja Suorannan (1996, 62) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tarvitaan tavallisesti jokin taustateoria, jota vasten aineistoa tarkastellaan. Minä halusin tehdä tutkimukseni etnografisen tutkimuksen suuntaisesti eli tutkimukseni käynnistyi melko väljän suunnitelman pohjalta. Halusin välttää ennakkoluuloja havainnointitilanteessa, joten en tehnyt itselleni kovin tarkkoja odotuksia tai ennusteita ennen havainnointia. Tarkoitukseni oli havainnoinnin jälkeen tarkentaa tutkimusongelmiani. (Borg & Gall 1989, 389.)

Etnografinen tutkimus lähtee liikkeelle tutkittavan ilmiön sisällöstä. Tutkijan tavoitteena on pitää tutkittavien omat kokemukset ja oma toimintaympäristö tutkimuksen selkärankana. Tutkija tulkitsee tapahtumien merkityksiä ja pyrkii ymmärtämään niitä omasta näkökulmastaan. Juuri ymmärryksen ja inhimillisen ajattelun lisääminen ovat etnografisesti suuntautuneen tutkijan tavoitteita. (Syrjälä ym. 1995, 68.)

7.1.2 Havainnointi luokkatilanteessa

Halusin havainnoida tutkittaviani, sillä Anttilan (1996, 218) mukaan havainnot paljastavat, mitä tutkittavat tekevät, joten se eroaa siitä, mitä ihmiset sanovat niiden olevan. Havainnointitekniikka suunnitellaan joko jäsenneltynä eli strukturoituna havainnointina, jossa havainnoinnin kohteet jäsennellään etukäteen tai jäsentämättömänä eli strukturoimattomana havainnointina. Tällöin kaikki havainnot talletetaan muistiin apuvälineitä käyttäen ja kokoon saatu aineisto jäsennellään jälkeenpäin. (Anttila 1996, 219.)

Havainnointini oli kokonaisvaltaista tapahtumien ja käyttäytymisen tarkkailua. Käytin videokameraa apuna havainnoinnissa, sillä se on käyttökelpoinen apu ja se lisää havainnoinnin laatua. Lisäksi se on nykypäivän ihmisille tuttu esine, joten sen käyttö koululuokassa on hyvinkin mahdollista ja huomaamatonta. (Patton 1990, 248.)Videokameran käyttö tutkimuksessani oli välttämätöntä, sillä havainnoin sanallisten ilmauksien lisäksi kehon kieltä, kuten ilmeitä, eleitä ja asentojen liikehdintää (Anttila 1996, 218).

Rajoitin havainnoinnin pelkästään luokkatilanteisiin. Pidin videokameraa oppituntien aikana koko ajan päällä ja myös välitunneilla, jos opettaja oli oppilaidensa kanssa luokassa. Jatkuvaa nauhoitusta käytetään usein etnografisessa tutkimuksessa (Borg & Gall 1989, 480). Havainnoinnissa huomasin luokan ilmapiirin ja pystyin seuraamaan kameran ulkopuolelta, mitä luokassa tapahtui. Nämä huomiot kirjasin ylös tutkijanpäiväkirjaani.

Opettajan olisi hyvä valmistaa oppilaita etukäteen tulevasta vierailijasta ja esitellä hänet oppilaille, kun hän saapuu luokkaan. Näin tyydytetään oppilaiden uteliaisuus ja työskentelyrauha saavutetaan. (Borg & Gall 1989, 490 - 491.) Tutkimani opettajat olivat valmistelleet oppilaitaan hyvin tulostani. He olivat kertoneet oppilaille, että minä tarkkailen ainoastaan opettajaa, en lapsia. Välivaiheopettajan luokassa kukaan lapsista ei ollut kiinnostunut minusta tai videokamerasta. Kahden muun opettajan luokassa jotkut oppilaat vilkuttivat kameralle muutaman kerran ja joitakin oppilaita huomasin videokameran häiritsevän.

Tutkittavalle ei kannata kertoa etukäteen tutkittavaa asiaa kovin tarkasti, jotta tutkittavan käyttäytyminen olisi mahdollisimman luontevaa ja normaalia. Jos tutkittava tietää tarkasti, mitä tutkitaan, muuttaa hän helposti käyttäytymistään haluttuun suuntaan ja vääristää ja vähentää

validiteettia. (Borg & Gall 1989, 491.) Tutkittavistani kaksi halusi tietää etukäteen aiheeni ennen kuin he suostuivat osallistumaan tutkimukseeni. Toisaalta videohavainnoinnin jälkeen tehty virikkeitä antava haastattelu pyrki varmistamaan, oliko opettajan käytös normaalia.

Syrjälän ym. (1995, 85) mielestä on vaikea sanoa yleispätevää ohjetta siitä, kuinka paljon havainnointia on tehtävä, sillä aineistonkeruun tarve nousee tutkimustehtävästä. Havainnoinnin tulee liittyä tutkimuksen ongelmakenttään ja sen voi lopettaa, kun havainnointi ei enää nosta esiin uusia asioita tutkimuksen ongelmakentästä.

Minä havainnoin välivaihe- ja eksperttiopettajaa ainoastaan päivän, joten joudun todella miettimään, onko havainnointiaineistoni pätevää. Havainnointiaikani heidän kanssaan oli lyhyt siksi, koska kumpikin opettajista vetosi kiireisiinsä, eikä halunnut minun kuvaavan kuin päivän. Noviisia minun oli tarkoitus havainnoida viikon ajan, mutta huomasin puolentoista päivän ajan jälkeen, etten enää saanut uutta aineistoa aikaan. Havainnoin häntä kuitenkin kolmen päivän ajan.

7.1.3 Haastattelu

Haastattelun tavoite on selvittää, mitä haastateltavalla on mielessään. Haastattelu on eräänlaista keskustelua, joka tosin tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdattelemaansa. (Eskola & Suoranta 1996, 64.) Haastattelu sopii Syrjälän ym. (1995, 86) mukaan hyvin etnografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, sillä tutkimustehtävät suorastaan ohjaavat tällaiseen aineistonkeruuseen. Kun ihminen huomioidaan tavoitteellisena, tuntevana ja ajattelevana niin tällöin tiedonkerääminen tavanomaisten kyselylomakkeiden avulla ei tuota riittävää tietoa.

Teemahaastattelu. Teemahaastattelu oli tutkimukseni aineiston keruun ensimmäinen vaihe, sillä halusin saada selville tutkittavieni omia ajatuksia ja kokemuksia teema-alueistani (Suoranta & Eskola 1996, 67). Puolistrukturoitu teemahaastattelu antaa tarkkarajaista strukturoitua haastattelua väljemmät mahdollisuudet saada kerättyä tutkittavien omia ajatuksia (Hirsjärvi & Hurme 1995, 84). Kuvaileva haastattelu antaa tietoa muun muassa siitä, millaisena haastateltavat pitävät omaa käyttäytymistään ja toimintaansa ja mitä päämääriä heillä on (Hirsjärvi & Hurme 1995, 40).

Teemahaastattelussa ei laadita yksityiskohtaisia kysymyksiä vaan haastattelukysymykset jaetaan etukäteen teema-alueisiin. Minun teema-alueeni olivat palautteen antaminen, oppiminen ja opettaminen. (Eskola & Suoranta 1996, 65.) Haastatteluun tekemäni tukilista kyseltävistä asioista oli väljä, jotta saisin tutkittavieni ajatuksia mahdollisimman vapaasti ja aidosti esille (Hirsjärvi & Hurme 1995, 41 - 42). Halusin saada selville, mitä he itse todellisuudessa ajattelevat (ks. liite 2).

Pyrin haastattelukysymyksiä tehdessäni siihen, etteivät kysymykset ohjaisi haastateltavia vastaamaan johonkin tiettyyn suuntaan. Yritin vielä välttää sitä, etteivät haastateltavat esitä sellaisia "sosiaalisesti suotavia" vastauksia, jotka eivät ole heidän aitoja mielipiteitään. (Borg & Gall 1989, 188.)

Ennen varsinaista haastattelua tein esihaastattelut yhdelle noviisitasoiselle ja yhdelle välivaihetasoiselle opettajalle. Molemmat esihaastattelut olivat antoisia, sillä jouduin muokkaamaan teemarunkoani ymmärrettävämmäksi haastattelujen ansioista. Esihaastattelun tarkoitus on testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä, kysymysten muotoilua ja sen avulla saadaan tietää haastattelujen kestoaika (Hirsjärvi & Hurme 1995, 57).

Varsinaisessa haastattelussa haastattelin jokaisen tutkittavan erikseen. Tutkimuspaikkana oli heidän omat luokkansa. Teemahaastattelun aluksi kysyin tutkittavilta taustatietoja mm. heidän työkokemuksestaan ja koulutuksestaan (ks. liite 1), sillä tutkittavan kohteen ymmärtäminen saattaa Syrjälän ym. (1995, 12) mukaan edellyttää tietoa menneistä tapahtumista.

Virikkeitä antava haastattelu. Teemahaastattelun lisäksi käytin tutkimuksessani virikkeitä antavaa haastattelua (stimulated recall interview). Tämän haastattelun suoritin havainnoinnin jälkeen, jotta sain palautettua tutkittavieni mieleen videoimani tilanteet. Nauhoitin tämän haastattelun ja litteroin sen kuten teemahaastattelunkin.

Jokinen ja Pelkonen (1996, 137 - 138) mainitsevat virikkeitä antavan haastattelun eduiksi, että sen avulla saadaan tietoa tutkittavien toimintojen perusteista. Tutkijan tulkinta tutkittavan käyttäytymisestä vähenee, kun tutkittava saa itse selittää, miksi hän toimi niin kuin toimi. Virikkeitä antava haastattelu on paljastava tutkimusmenetelmä, koska tutkittavien käyttäytyminen on tallennettu nauhalle. Niinpä tutkittava joutuu kertomaan todellisista käsityksistään ja toimintojensa perusteista eikä voi piiloutua teoriatiedon taakse. Virikkeitä

antavassa haastattelussa tutkittava ei voi antaa rutiinivastauksia, vaan hänen on osattava reflektoida omaa toimintaansa siinä tilanteessa, jonka tutkija nauhalta esittää.

7.2 Tutkimusjoukon valinta ja kuvaus

Valitsin tutkimukseeni kolme eri kokemustaustan omaavaa luokanopettajaa: noviisin, välivaiheopettajan ja ekspertin. Asetin tutkittavilleni nämä kriteerit, koska halusin selvittää, miten eri kehitysvaiheissa olevat opettajat kokevat palautteen antamisen ja toteuttavat sitä. Tutkittavien jako noviisista eksperttiin tapahtui heidän työvuosiensa määrän mukaan, sillä etukäteen en tietenkään voinut tietää, millä tasolla heidän toimintansa on. Halusin tutkittavieni olevan tavallisia opettajia, jotta tutkimukseni tulokset olisivat mahdollisesti siirrettävissä muihin samankaltaisiin tilanteisiin (Syrjälä & Numminen 1988, 19).

Tutkittavien sukupuoli ei ole tutkimuksessani merkityksellinen. Pääasia on, että tutkittavat ovat työssään eri kehitysvaiheessa sekä opettavat samalla luokka-asteella. Kohdejoukokseni valitsin keskisuomalaisia kolmasluokkaisten opettajia. Päädyin kolmasluokkaisten opettajiin, sillä heidän oppilaansa osaavat jo koulussa vaaditut perusasiat, mutta oppilaat ovat kuitenkin vielä niin pieniä, että heidän ja opettajan välillä on monitasoista vuorovaikutusta. Ajattelin etukäteen, että viides- tai kuudesluokkalaisten opettajilla ei ole enää niin paljon kontaktia oppilaisiin kuin pienempien oppilaiden opettajilla, koska isommat oppilaat työskentelevät jo aika itsenäisesti ja he tekevät paljon pari- tai ryhmätöitä.

Ensimmäinen kontakti kohderyhmääni oli, kun menin tapaamaan heitä henkilökohtaisesti heidän luokkaansa. Noviisiopettaja suostui osallistumaan tutkimukseeni heti, ja hänelle minun ei tarvinnut kertoa tutkimukseni tarkkaa aihetta. Välivaiheopettaja ei vaikuttanut aluksi kovin innostuneelta vedoten kiireisiinsä, mutta hän suostui kuitenkin tulemaan mukaan tutkimukseeni. Hän antoi minulle mahdollisuuden olla yhden päivän ajan tarkkailemassa häntä. Välivaiheopettaja halusi tietää tutkimukseni aiheen ja tutkimusongelmat tarkasti ennen suostumistaan tutkimukseeni. Borgin ja Gallin (1989, 193) mukaan monet tutkittavat koettavat saada vinkkejä siitä, mitä tutkimus tavoittelee, mitä heiltä odotetaan ja mitä tutkija toivoo

löytävänsä.

Eksperttiopettaja empi alussa kovasti ja oli vastahakoisen oloinen. Hän suostui kuitenkin, mutta vapautin hänet tutkimuksesta ensimmäisen haastattelun jälkeen, koska hän oli epävarma ja häntä hermostutti tieto siitä, että videoin hänen tuntejaan. Sain hänen tilalleen tutun eksperttiopettajan, joka vaikutti kiinnostuneelta ja innostuneelta aiheestani. Hän halusi myös tietää aika tarkkaan, mitä tutkin ja miten.

En paljasta tutkimuksessani tutkittavieni nimiä, koulua tai paikkakuntaa säilyttääkseni eettisten sääntöjen mukaan heidän anonymiteettinsä (Syrjälä ym. 1995, 99). Kerron kuitenkin heidän sukupuolensa, ikänsä ja työvuosiensa määrän. Olen myös muuttanut tutkimuksessa esiintyvien oppilaiden nimet.

Noviisiopettaja on tutkimukseni ainoa miesopettaja. Hän on alle 30-vuotias ja hän ei ole vielä valmis opettaja vaan tutkimushetkellä hän teki päättöharjoitteluaan. Opettajan työstä hänellä on työkokemusta ainoastaan opiskelun aikana suoritetuista harjoitteluista sekä muutamista sijaisuuksista. Sen sijaan hänellä on kokemusta harrastustoiminnan ohjaamisesta lapsille.Noviisi päätyi opettajan työhön, koska hän on mielestään humaani-ihminen, joka tulee hyvin toimeen lasten kanssa. Lisäksi hän mainitsee uran valinnalleen myös itsekeskeisen lähtökohdan eli hän voi opettaa muille asioita, joita hän tietää.

Noviisiopettajan mielestä opettajan työ on kokonaisvaltaista sosiaalista työtä. *"Ei siitä voi sanoo, että opettajan työ on siinä, et se on luokassa,vaan opettaja on kasvattava vanhempi koko ajan niille oppilailleen"*. Opettajan työssä hän pitää tärkeimpänä kasvatusta. *"Sehän se on se kaiken ydin, että ohjaan niitä lapsia"*.

Välivaiheen opettajalla on menossa viides työvuosi ja hän on hieman yli kolmekymmentä vuotta vanha. Hänellä on opettajan ammatin lisäksi myös palvelualan koulutus. Välivaiheen opettaja ei valinnut opettajan työtä tietoisesti vaan hän arveli ominaisuuksiensa, kuten organisointikykynsä, suunnanneen häntä opettajaksi. Hän kuvailee opettajan työtä asiakaspalvelun kautta viitaten aikaisempaan koulutukseensa. Opettajan työ on *"hyvin paljon palvelutyötä, -- realistista ja raskasta,-- minun päätehtävä on opettaa ja ohjata oppimaan."* Myös hän kiinnittää opetuksessaan huomiota kasvatuksellisiin asioihin. Tärkeintä opettajan työssä on rehellisyys itseään ja työtään kohtaan.

Eksperttiopettaja meni suoraan lukiosta yliopistoon. Hän valmistui opettajaksi 1987 ja on ollut siitä lähtien koko ajan töissä lukuun ottamatta kahta äitiyslomaa. Opettajantyön ekspertti valitsi, koska uskoi, että hänellä on siihen työhön jotakin annettavaa ja hän on mielestään aina pärjännyt hyvin lasten kanssa. Tärkeintä hänen mielestään opettajan työssä on tukea oppilasta sellaiseksi ihmiseksi, joka hänestä on tulossa. *"Jokaisessa on niin paljon hyvää, että koitan kaivaa ja kannustaa niin et oppilas tietää, että tää on mun juttu ja mä selviän -- että oppilas luottais itteensä eli myönteinen minäkäsitys."*

Tällä hetkellä eksperttiopettaja kokee työnsä myönteisesti, mutta hänellä on ollut vuosia ja aikoja, jolloin on ollut todella rankkaa. Työn myönteisyys tai rankkuus johtuu hänen mielestään luokasta ja vanhemmista eli siitä sosiaalisesta verkosta, johon hän kulloinkin luokkansa kanssa kuuluu. Eksperttiopettaja kokee, että hän saa käyttää vahvuuksiaan työssään *"niinku keskustelua, juttelua ja innostumista ja mä kuvittelen että semmonen innostus aina välillä tarttuis myös lapsiin"*.

7.3 Aineiston analyysi

Eskolan ja Suorannan (1995, 104) mukaan analyysin tarkoituksena on selkeyttää kerättyä aineistoa ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Pattonin (1990, 371 - 372) mukaan tutkijalla ei ole olemassa yhtä ainoata tapaa analysoida aineistoaan vaan jokaisen tutkijan on valittava yksilöllinen, omaan työhön soveltuva analysointitapansa.

Syrjälä ym. (1995, 89) huomauttavat, että analysointi alkaa jo kenttätyövaiheessa. Minä pohdin useaan otteeseen aineistoa kerätessäni tutkimukseni ongelmien soveltuvuutta ja sitä, osaanko hyödyntää laajaa aineistoani oikealla tavalla.

Tutkimukseni varsinaisen analysoinnin aloitin litteroinnilla eli muutin nauhoitetut teemahaastattelut ja virikkeitä antavat haastattelut kirjalliseen muotoon. Litteroin haastattelut sanatarkasti. Litteroinnin jälkeen kävin haastatteluaineistoja läpi useaan otteeseen ja katsoin videolta opettajien toimintaa. Onnistunut analyysi vaatii sen, että tutkija on perehtynyt omaan aineistoonsa (Syrjälä ym. 1995, 89).

Litteroinnin jälkeen analysointi jatkui käsittelemällä opettajia tapauskohtaisesti. Tutkimukseni tarkoitus ei ole verrata tutkittavia opettajia toisiinsa, koska he ovat omassa opettajuudessaan eri vaiheessa. Luokittelin teemahaastattelun, videoinnin ja virikkeitä antavan haastattelun aineistot aluksi erikseen tutkimusongelmien mukaan, sillä analyysissa raakamateriaalista eli kerätystä aineistosta erotellaan tutkimusongelman kannalta olennainen aines (Eskola & Suoranta 1995, 115).

Toisessa vaiheessa yhdistin eri tiedonhankintamenetelmillä keräämäni tiedot yhteisiksi kokonaisuuksiksi kunkin tutkimusongelman alle. Tämä viimeinen luokiteltu aineisto on tekemieni tulkintojen pohjana, sillä vasta luokitellusta aineistosta voidaan tehdä tulkintoja (Eskola & Suoranta 1995, 115). Luokittelu oli minusta vaikeaa ja työlästä, sillä minulla oli kolme eri tavalla hankittua aineistoa analysoitavana. Epävarmuus vaivasi minua usein, sillä minun oli yksin päätettävä, mitkä asiat kuuluvat mukaan ja mitkä eivät. Luin vielä muutamaan kertaan läpi aineiston varmistaakseni, etten ollut jättänyt mitään merkittävää havaitsematta.

Ensimmäiseen tutkimusongelmaan löytyi vastaus pääasiassa teemahaastattelusta, jota videohavainnointi tuki. Toiseen tutkimusongelmaan sain vastauksen videolta ja kahteen viimeiseen löytyi vastaus kaikista aineistoista. Vaikka analyysi on suurelta osin tutkijan omaa ajattelua ja pohdintaa, perustuu analyysi kuitenkin usein haastattelurunkoon (Syrjälä ym. 1995, 89). Näin kävi minunkin kohdallani; videohavainnointi tuki teemahaastattelusta saatua tietoa. Virikkeitä antava haastattelu syvensi tietoa opettajien toiminnasta ja toiminnan perusteista.

Jouduin muuttamaan ja hiomaan tutkimusongelmia muutaman kerran analysoinnin aikana. Myönnän, että analyysivaihe tuntui pitkään vaikealta aloittaa ja sen tekeminen oli työlästä. Hankaluuksista huolimatta analysointi oli mielenkiintoista, sillä kun vastaukset tutkimusongelmiin löytyivät, tuli kuva opettajien toiminnasta palautteen antajina selkeäksi.

7.4 Tutkimuksen aikataulu

Tutkimukseni aihe alkoi hahmottua yleismetodikurssilla syksyllä 1998. Aihe hautui pitkään mielessäni ja se muutti useaan kertaan muotoaan matkan varrella. Taulukossa 1 olen kuvannut tutkimukseni empiirisen aineiston hankinnan aikataulun.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen eteneminen

Aika	*Tutkimuksen eteneminen*
Syyskuu 1999	¤ Välivaiheopettajan haastattelu- ja havainnointiajan sopiminen
Lokakuu 1999	¤ Eksperttiopettajan haastattelu- ja havainnointiajan sopiminen ¤ Esihaastattelut ¤ Eksperttiopettajan vaihto ¤ Noviisiopettajan haastattelu- ja havainnointiajan sopiminen ¤ Välivaiheopettajan teemahaastattelu ja havainnointi
Marraskuu 1999	¤ Välivaiheopettajan virikkeitä antava haastattelu ¤ Eksperttiopettajan teemahaastattelu, havainnointi ja virikkeitä antava haastattelu ¤ Noviisiopettajan teemahaastattelu ja havainnointi ¤ Haastattelujen litterointi
Joulukuu 1999	¤ Noviisiopettajan virikkeitä antava haastattelu ¤ Haastattelun litterointi

7.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkija joutuu Eskolan ja Suorannan (1996, 164 – 165) mukaan koko tutkimuksensa ajan miettimään tekemiään ratkaisuja ja ottamaan yhtä aikaa kantaa analyysin kattavuuteen sekä tekemänsä työn luotettavuuteen. He painottavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline, joten pääasiallisena luotettavuuden kriteerinä voidaan pitää tutkijaa itseään. Tästä johtuen luotettavuuden arvioimisen on kohdistuttava koko tutkimusprosessiin.

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole olemassa yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuudesta. Tämä johtuu Tynjälän (1991, 388) mukaan siitä, että laadulliseen

tutkimukseen kuuluu useita hyvinkin erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. Tynjälä jatkaa, että laadullisessa tutkimuksessa ei ole tavoitettavissa pelkästään objektiivista, yhtä ainoaa totuutta, vaan totuuksia on useita, sillä eri ihmisillä on omat kokemuksensa ja omat totuutensa. Niinpä laadullisilla tutkimuksilla ei tavoitellakaan objektiivista totuutta vaan tiettyä näkökulmaa tutkittavasta ilmiöstä. (Tynjälä 1991, 391.)

Triangulaation avulla on mahdollista lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Triangulaatiolla tarkoitetaan Tynjälän (1991, 392) mukaan sitä, että tutkimuksessa käytetään useita erilaisia menetelmiä, tutkijoita, aineistoja tai teorioita. Eskola ja Suoranta (1996, 40) perustelevat triangulaation käyttöä sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä saavutetaan harvoin kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Lisäksi kun yksittäinen tutkimusmenetelmä kuvaa kohdetta vain yhdestä näkökulmasta, voidaan tätä luotettavuusvirhettä mahdollisesti korjata useammalla menetelmällä.

Käytin tutkimuksessani menetelmätriangulaatiota ja aineistotriangulaatiota. Menetelmätriangulaatiossa oletetaan eri metodeilla olevan erilaisia heikkouksia ja vahvuuksia. Käyttämällä samassa tutkimuksessa erilaisia metodeja voidaan voittaa menetelmien virheellisyys, sillä todennäköisesti erilaisilla menetelmillä ei ole samantapaisia vääristymiä. (Tynjälä 1991, 392.)

Aineistotriangulaatiossa tutkimuksessa yhdistellään useita aineistoja keskenään kuten haastatteluja ja kuvanauhoituksia. Aiheeni kannalta olisi saattanut olla hyödyllistä, että tutkijoita olisi ollut kaksi, sillä tutkijatriangulaation mukaan useampi tutkija voi monipuolistaa tutkimusta laajentamalla näkökulmia. (Eskola & Suoranta 1996, 40 - 41.) Lisäksi useamman havainnoitsijan käyttö lisää tutkimuksen objektiivisuutta (Eskola & Suoranta 1996, 169).

Koska virikkeitä antava haastattelu vaati tutkittaviltani reflektointia vaadin minäkin sitä itseltäni koko tutkimuksen ajan. Tynjälän (1991, 393) mukaan tutkijan on koko ajan tarkkailtava itseään, reaktioitaan ja tuntemuksiaan ja pidettävä kenttäpäiväkirjaa. Minä pidin tutkijan päiväkirjaa, jonne kirjasin muistiin yhteydenotot tutkittavien kanssa eli tutkimustoimintaan liittyvät asiat (ks. liite 4). Lisäksi olen merkinnyt ylös tuntemuksiani, epätoivon ja toivon hetkiä, ennakkoluulojani jne. Päiväkirjan pitäminen auttoi minua muistamaan kulloinkin koetut tunteet ja tilanteet, joten sain siitä tukea havaintojeni tulkintaan.

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Esitän tulokset seuraavassa tapauskohtaisesti niin, että ensin kuvaan noviisiopettajan palautteen antajana, sitten kuvaan välivaiheopettajan palautteen antajana ja lopuksi kuvaan eksperttiopettajan palautteen antajana. Jokaisen opettajan tulokset on jaettu neljään osaan tutkimusongelmien mukaisesti. Kohdat 8.1.1, 8.2.1 ja 8.3.1 vastaavat ensimmäiseen tutkimusongelmaan eli millaista palautetta opettajat antavat, kohdat 8.1.2, 8.2.2 ja 8.3.2 vastaavat toiseen tutkimusongelmaan eli miten opettajat antavat palautetta. Kohdat 8.1.3, 8.2.3 ja 8.3.3 vastaavat tutkimusongelmaan mikä on keskeistä opettajien palautteen antamisessa ja viimeiset kohdat 8.1.4, 8.2.4 ja 8.3.4 vastaavat neljänteen tutkimusongelmaan eli miten opettajien palautteen antamisessa näkyy heidän käsityksensä opettamisesta ja oppimisesta.

Kuvauksissa on hyödynnetty erityyppisiä aineistoja toisiaan täydentäen. Kohdissa 8.1.1, 8.2.1 ja 8.3.1 on hyödynnetty pääasiassa teemahaastatteluaineistoa, jota videohavainnointi tuki. Kohtiin 8.1.2, 8.2.2 ja 8.3.2 sain vastaukset pääasiassa videohavainnoinnista, jota virikkeitä antava haastattelu tuki. Loppuihin kohtiin hyödynsin kaikkia aineistoja.

Kohdissa 8.1, 8.2 ja 8.3 on kuvattu lyhyesti tutkittavien taustatietoja sekä kursivoidulla tekstillä lyhyesti tutkittavien omin sanoin heidän ajatuksiaan opettamisesta ja oppimisesta.

8.1 Noviisiopettaja palautteen antajana

- alle 30-vuotias mies
- teki tutkimushetkellä päättöharjoittelua
- vähän työkokemusta opettajan työstä

Tärkeä asia on positiivisen oppimisen ketju. Kartoitetaan ennakkotiedot ja niitten avulla lähetään tekemään toimintaa ja opitaan jotain. Saadaan siihen positiivinen palaute, mikä antaa halun tehdä lisää. Kun tehdään lisää, niin saadaan taas positiivinen palaute, joka ohjaa eteenpäin.-- Opettaja ei voi tehdä oppimista oppilaan puolesta. -- Opettaja on ainoastaan oppimista mahdollistava tekijä tai opettaja.

8.1.1 "Mä haluisin antaa sellasta palautetta, mikä vie oppilasta siinä jutussa eteenpäin"

Noviisiopettaja ymmärtää palautteen antamisen niin, että se on opettajan toimintaa, jolla opettaja ohjaa lasta parhaillaan meneillään olevassa oppimisprosessissa. Noviisille palautteen antaminen vaatii vielä tietoista ajattelua, jotta hän käyttäisi sitä opetuksessaan. *"--joskus se palautteen anto on sellasta, että mulla on mielessä ajatus, että hei, nyt sun piti antaa palautetta ja sitten se tavallaan siitä lähtee niinkun... se lähtee sellasesta pakosta, että keksii jotain."*

Noviisin pitää siis tosissaan keskittyä siihen, että hän muistaa antaa palautetta. Turhan usein palaute jää hänen mielestään pelkästään toteavaksi. Hän uskoo, että työkokemuksen myötä palautteen antamisesta tulee luonnollisempaa. *"Nyt on pitänyt vielä kiinnittää niin paljon huomiota siihen tavallaan omaan selviytymiseen ja tunnin läpivientiin."*

Noviisi toteaa, että palautteen antaminen on helppoa, jos hän on suunnitellut tunnit tarkasti. Eli palautteen antaminen helpottuu, kun tietää tavoitteet ja päämäärän sekä sen, missä vaiheessa parhaillaan ollaan menossa ja mitä on vielä tehtävä, jotta päämäärä saavutettaisiin. Noviisi mainitsee, että liikuntatunneilla on helppoa antaa palautetta, koska liikunnan suorituksissa on tietyt asiat, jotka pitää tehdä. *"Sä teit ton ja ton, mutta muista tuoda se jalka heti aidan jälkeen maahan."*

Noviisin mielestä opetusjärjestelyt vaikuttavat siihen, miten opettaja voi antaa palautetta. Hänelle palautteen antaminen on miellyttävämpää ja helpompaa, kun oppilaat työskentelevät pienissä ryhmissä kuin että he ovat isona ryhmänä. Hänestä tämä on varsin luonnollista, sillä pienissä ryhmissä opettaja voi kohdata oppilaansa yksilöllisemmin.

Vaikka noviisi kertoi aikaisemmin, että hänen pitää vielä tietoisesti ponnistella, jotta muistaisi antaa palautetta, mainitsee hän vahvuudekseen sen, että hän osaa ohjata opetustilanteita jatkokysymyksillä. Tällöin palaute tulee hänen mielestään aika luonnollisesti. Hän kertoo antavansa ohjaavaa palautetta sujuvasti, mutta haluaisi kehittää itseään arvioijana: *"Ettei se tunti jäis roikkumaan tavallaan ilmaan, et se on nyt tehty ja sitten se on siinä."*

8.1.2 "Vielä tietoista pohtimista, jotta palaute olisi mukana opetuksessa"

Luokan heikko oppilas Matti on harvoin tunnilla mukana. Matti viittasi opettajan kysyessä, mutta ei uskaltanutkaan sanoa vastaustaan. Noviisi kannusti ja houkutteli rohkaisevasti Mattia sanomaan vastauksensa. Noviisi olisi voinut antaa jonkun toisen oppilaan vastata, mutta hän odotti kuitenkin Matin vastausta.

> *Se ei ehkä tavallaan luottanu siihen ajatukseensa. --Mä tiesin, että Matille pitää sanoo tollai oikein kannustavasti ja siitä näki, et sillä oli jokin ajatus. Et ihan sitä varten mä halusin että se sanoo. Matti viittaa aika harvoin, niin se melkein kertoo, että sillä oli joku tärkee juttu.*

Noviisi uskoo, ettei hänen antamansa sanaton palaute vaikuta oppilaisiin kielteisesti eikä oppimistilanne vaikeudu hänen sanattomista viesteistään. Noviisi on mielestään opetustilanteessa oma rento itsensä, joten hänen käytöksensä on luonnollista. Niinpä hän ei koe uhkaksi sitä, ettei tiedosta täysin omaa sanatonta toimintaansa. *"Että sit kaikki tälläset eleet ja muut niin ne tulee vähän niinku bonuksena, jos tulee. Mä en osaa sanoa, kuin paljon mä niitä annan."*

Noviisi reagoi joskus oppilaiden vastauksiin vitseillä. Hän ei mieti niiden käyttöä syvällisesti eikä hän pyri niillä mihinkään tiettyyn tavoitteeseen. Kuitenkaan hän ei sano niitä kenelle tahansa, vaan niille oppilaalle, joiden hän kuvittelee ymmärtävän niitä.

Noviisiopettaja paljastaa tunteensa oppilailleen ja hän näyttää harmistuneisuutensa tai tyytymättömyytensä. Eräällä tunnilla noviisiopettaja oli aloittamassa sadun lukemista, kun Liisa päätti istua pulpetillaan reppunsa päällä. Noviisi oli antanut lapsille luvan istua missä he halusivat. Hän käski kuitenkin Liisan tulla pois repun ja pulpetin päältä, mutta Liisa ei uskonut.

> *Tilanne rupes vähän ärsyttään. Ja kyllä tosta selvästi huomaa, että mulla on.. kyllä mä halusin näyttää, että nyt mä tarkotan sitä, et mua ärsyttää tästä samasta jutusta niin moneen kertaan kertoo. Mut vähän tuntuu hölmöltä, et niin pikku juttu, et saako istua repun päällä, mutta toisaalta mulla oli pointtina siinä se, että se häiritsee sitten kun siinä ei oo hyvä olla ja rupee sääteleen sitä asentoo sitten kesken sadun.*

Noviisi myöntää, että välillä hänen oma turhautuneisuutensa tulee esiin, vaikka hänen tarkoituksensa on olla kannustava. Oppilaat tekivät äidinkielen tunnilla luetunymmärtämisen tehtävää. Moni oppilas kävi kesken tehtävän näyttämässä monistettaan opettajalle, sillä he halusivat varmistua, että olivat tekemässä tehtävää oikein. Noviisin tarkoitus oli sanoa

kannustavasti, koko luokalle yhteisesti, ettei oppilaiden pidä epäillä kykyjään, sillä vastaukset tehtävään löytyvät helposti. Hänen ilmeensä ja kehonkielensä viestivät kuitenkin pienoista harmistumista.

> *Mun oli tarkoitus sanoa se semmoseen tyyliin, että te ootte löytäneet niitä hyvin, kun ne ties ihan ne oikeat vastaukset. Siinä oli ehkä vähän vähän sellanen turhautunut sävy, että älkää nyt koko ajan kysykö, kun te löydätte niitä ihan oikein. Ehkä mä tossa tilanteessa epäilin, että onko se vaan huomionhakuisuutta vai jotain.. Mut oli mulla tarkoitus ihan rohkaista siihen, että luottakaa omaan järkeenne.*

Eräällä tunnilla noviisi suhtautui Viljamin vastaukseen erittäin innostuneesti ja antoi Viljamille kehuvaa palautetta. Tunnilla puhuttiin Lapin shamaaneista ja Viljami tiesi shamaanien erityispiirteitä, joihin noviisi oli tuntia valmistellessaan tutustunut lukemalla shamaaniaiheisia teoksia.

> *Musta oli niin jännää, et se tuli just sama tieto tuolta Vijamilta, mikä siinä kirjassakin oli. – Siis se oli semmonen samanlainen myönteinen yllättyminen et hei sielt tuli ihan oikee juttu. Kun aika usein joutuu tekemään sillei, et joo, toi on ihan oikeen, mut entäpäs sitten jos ajatellaan näin. Eli nyt ei tarvinnut ohjata lasta.*

Erään tunnin alussa luokka oli rauhaton ja oppilaat selvästi ärsyttivät opettajaa tahallaan. Noviisi myöntää, että häntä harmitti oppilaiden käytös, mutta hän säilytti ulkoisesti rauhallisuutensa eikä korottanut ääntään saadakseen oppilaat rauhoittumaan.

> *Mulla se äänen korottaminen..mulla on hirveen pitkä pinna ja mä koen sen hyväks. Mutta sitten taas pitäis muistaa se, että ne on lapsia ja niillä on ne omat jutut, et ei ne järjesty sillei niin kuin armeijassa järjestytään. Toi ei oo sen arvonen tilanne, että kannattaa ruveta räyhäämään.*

Kuvaamataidon tunnilla tapahtui tilanne, jossa noviisi joutui huutamalla keskeyttämään oppilaiden toiminnan. Oppilaat työskentelivät valitsemissaan ryhmissä. Eräässä poikaporukassa pojat kävivät ylikierroksilla ja heille tuli riitaa siitä, kuka tekee mitäkin. Noviisi saapui yhteenääneen puhuvien poikien luo ja hiljensi heidät huutamalla. *"En mä toimis yhtään eri tavalla tossa. Oli niin kova melu päällä, et oli pakko nykäistä ne alas."* Tilanteen rauhoittumisen jälkeen noviisiopettajan antama palaute oli rakentavaa. *"Pojat oli niin siinä jutussa kiinni, että ne ei enää nähneet selkeesti sitä oikeeta ratkaisutapaa."*

Noviisiopettajan tilankäyttö oli luokassa aika rajoittunutta. Suurimman osan oppitunneista hän vietti luokan edessä olevan opettajanpöydän luona joko istuen pöydällä tai nojaten siihen.

Opettaja ei liikkunut luokassa muuten kuin silloin, kun hän kävi henkilökohtaisesti neuvomassa oppilaita. Vaikka opettaja oli näkyvästi esillä luokan edessä, oli hän kuitenkin lähes koko koulupäivän ajan kaukana oppilaistaan, sillä hän ei liikkumalla yrittänyt lähestyä tai päästä lähelle oppilaita.

Noviisiopettaja ei kuunneellut oppilaitaan aina täysin keskittyneesti vaan hän saattoi samanaikaisesti touhuta omia juttujaan. Välillä hän keskeytti omat hommansa ja kuunteli aktiivisesti oppilasta, joka kertoi hänelle asiaansa. Noviisiopettajan sanattomat eleet olivat aika vaisuja hänen kuunnelleessaan oppilaita. Hän myös tarttui harvoin oppilaiden esittämiin asioihin niin, että olisi ottanut niitä mukaan opetukseensa.

8.1.3 "Palautteelta ei saa viedä pohjaa pois"

Noviisiopettajan tavoitteena on antaa palautetta, joka vie oppilasta oppimisessa eteen päin. Esimerkiksi kuvaamataidon tunnilla hän toivoo, *"et se oppilas ite ymmärtäs siitä tekemästään kuvasta, että mikä siinä on arvokasta ja hyvää ja minkälaisia mahdollisuuksia sillä oppilaalla on kuvata haluamiaan* asioita."

Opettajan olisi oltava rehellinen antaessaan palautetta. Noviisi mainitsee, että jos oppilas on epäonnistunut jossakin tehtävässä, niin hän varmaankin myös tietää sen itse. *"Tällöin opettaja ei saisi silleen tavallaan valehdella, että joo että ihan hyvä se oli tai muuta."* Palautteen on oltava rehellistä, mutta sen muotoilun on oltava oppilasta tukevaa, ei väheksyvää.

Noviisin mielestä opettaja voi antaa liikaa palautetta oppilailleen. Hän on tavannut opettajia, jotka antavat palautetta toteamalla oppilaille aina samat fraasit. *"Eli kaikkiin tilanteisiin todetaan että voi kun kiva."* Hänen mielestään palautteelta ei saa viedä pohjaa pois, vaan oppilaille pitäisi välittyä kuva, että opettajan sanominen on merkityksellistä ja opettaja todella tarkoittaa sitä, mitä hän sanoo.

Noviisin mielestä opettajan on mietittävä palautteen antamistaan, sillä palautteen antaminen on osa opetusta ja opetus on tavoitteellista toimintaa. Opettajalta saatu palaute ohjaa oppilasta saavuttamaan asetetut tavoitteet. Noviisi haluaa oman palautteen antamisensa olevan luonnollista

oppilaiden kohtaamista. Hän käyttää usein huumoria apunaan vastatessaan oppilailleen. Kuten jo aiemmin kävi ilmi *"et mä tykkään esim. vitsailla niiden oppilaiden kanssa ja joskus ne jää suu auki kattoon, et onks toi tosissaan."*

8.1.4 "Tärkeä asia on positiivisen oppimisen ketju"

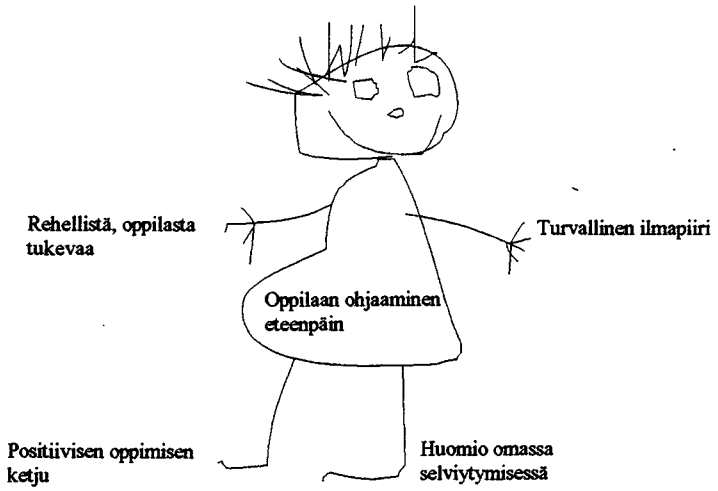
Noviisiopettajan opetus lähtee liikkeelle asetetuista tavoitteista. Ennen uutta opetusjaksoa hän pyrkii kartoittamaan oppilaidensa ennakkotiedot. Näiden tietojen pohjalta hän suunnittelee opetuksensa. Opetuksessa hän uskoo positiivisen oppimisen ketjuun. Hänen mielestään myönteinen palaute lisää oppilaiden oppimishalua.

Noviisi uskoo, että oppimisprosessissa myönteisesti annettu ohjaava palaute vie oppilasta eteen päin. Hän käyttikin ohjaavaa palautetta jonkin verran, mutta aina sanaton palaute ei ollut yhteneväinen sanallisen kanssa, joten pieni turhautuminen tuli välillä ilmi noviisin antamassa palautteessa. Noviisiopettajan mielestä oppilaalle on tärkeää omakohtainen tieto. Hän tarkoittaa tällä tietoa ja taitoa, joka auttaa oppilasta toimimaan erilaisissa ympäristöissä. *"Se mikä niinkun auttaa meitä selviytymään."*

Noviisi kertoo, ettei opettaja voi tehdä oppimista oppilaan puolesta, hän voi vain luoda oppimistilanteita. Oppilaalta vaaditaan oma toiminta, jotta oppimista tapahtuu. Tämä tulee esiin noviisin palautteen antamisessa. Hän kertoo vahvuutensa olevan kyvyn tehdä lisäkysymyksiä ja antaa ohjaavaa palautetta. Näin hän toimi luokassaan; hän teki oppilaita ohjaavia kysymyksiä, joiden avulla oppilaiden oli hyvä jatkaa työskentelyään.

Noviisi haluaa luoda luokkaansa turvallisen ilmapiirin, jossa jokainen voi olla juuri sellainen kuin on. Tämä näkyi hänen antamassaan palautteessa; hän kannusti oppilaita vastaamaan, jatkoi empivän oppilaan kanssa kannustavasti loppuun asti ja toimi itse koko ajan luonnollisesti. Kielteisen palautteen ja ristiriitaisten tilanteiden jälkeen noviisi antoi rakentavaa palautetta ohjaten näin oppilaat pois hankalasta tilanteesta.

Noviisiopettajan toimintaa ohjaa ajatus oppilaiden ohjaamisesta eteenpäin (kuvio 1). Kuvion käsien ja jalkojen kohdalle on kuvattu noviisiopettajalle ominaisia piirteitä antaa palautetta.



KUVIO 1. Noviisiopettaja palautteen antajana.

8.2 Välivaiheopettaja palautteen antajana

¤ hieman yli 30-vuotias nainen
¤ viides työvuosi menossa

Minä ohjaan oppilaat tiedonlähteille ja minä olen sitten se, joka auttaa kun tarvitaan apua ja minä opetan lapset siihen, että he pyytävät apua ja me ollaan reilussa vuorovaikutussuhteessa, mutta jos jotakin tapahtuu tai jos joku ei toimi, niin minä puutun siihen. Ja se toimii tosi hienosti oppilaiden kanssa silloin kun oppilaisiin luotetaan.

8.2.1 "Me käytetään hyvin monipuolistakin palautteenantoa"

Välivaiheopettajan mukaan palaute on tasavertaista dialogia kohteen A ja kohteen B välillä. Palaute ei voi olla hänen mielestään pelkästään "*olkapäälle taputtelua*" tai "*lässyttelyä*". Tällöin se ei ohjaa oppijaa. Välivaiheopettaja antaa oppilailleen palautetta, joka vie oppilaita eteenpäin, mutta antaa myös kiitosta. "*Semmosta että se on hyödyllistä ja auttaa eteenpäin.*" Välivaiheopettaja mainitsi, että opettajan olisi tultava toimeen antamansa palautteen kanssa.

Välivaiheopettaja antaa palautetta tietoisesti. Hän käyttää luokassaan kaveripalautetta, suullista palautetta, kirjallista palautetta ja käsiennosto palautetta eli opettaja pyrkii monipuolisuuteen. Negatiivisen palautteen tarkoitus on herättää palautteen saajan omaatuntoa. Välivaiheen opettaja ohjaa kielteisen palautteen avulla oppilasta etsimään rajoja eli miettimään itse, mitä hän teki väärin.

Välivaiheopettaja on lukenut draamapedagogiikkaa. Tästä johtuen hän kiinnittää paljon huomiota sanattomaan viestintään, sekä omaan että muiden ihmisten eleisiin ja ilmeisiin. Hän tietää, miten tärkeää puhujalle on kuuntelijan nyökyttelyt ja myönteinen asennoituminen. Välivaiheopettaja uskoo, että silmät ja kasvot kertovat sen, mitä ei kuulla suusta. *"Omassa opetuksessa joskus sitä tulee enemmän sanottua verbaalisesti ja joskus voi näyttää enemmän ilmeillä. Joskus ne tukevat toinen toisiaan."*

Vaikeinta palautteen antamisessa välivaiheopettajan mielestä on lukea palautteen saajan nonverbaalista viestintää. Eli ihmisten pitäisi oppia huomaamaan, milloin toisen ihmisen raja on tullut vastaan. *"Ja lasten kanssa voi herkästi mennä yli sen auktöritäärisen aseman takia. Opettaja aattelee, että kyllä ne vielä ottaa vastaan."* Toista ihmistä on osattava lukea rehellisesti; on tiedettävä, minkälaista palautetta toinen kestää ja pystyy vastaanottamaan.

Välivaiheen opettaja uskoo, että hän on sellainen palautteen antaja, jollaiseksi hänet on kasvatettu. Hänen mukaansa ihminen heijastelee palautetta niin kuin on sitä itse saanut. Omista kokemuksistaan pois oppiminen on hänen mielestään ensimmäinen lähtökohta palautteen antajalle. Välivaiheen opettaja on mielestään kehittynyt palautteen antajana ja hän on miettinyt sitä tietoisesti, koska hän on saanut rankan kotikasvatuksen, jossa palautetta on annettu hyvin suoraan ja rehellisesti.

Välivaiheopettaja uskoo olevansa verbaalisesti monipuolinen palautteen antaja, koska hän on sitä tietoisesti harjoitellut monta vuotta. Häntä on kehittänyt asiakaspalvelutyössä saama rajukin palaute, joten hän tietää, miltä haukkuminen ja moittiminen tuntuvat. Hän sanoo olevansa monipuolinen, suorasanainen ja rehellinen palautteen antaja. *"En ole mikään ihanne palautteen antaja, mutta mulla on hyvät lähtökohdat antaa palautetta johtuen edellisestä työstä."*

8.2.2 "Se ei ohjaa, jos se on vaan jotain olkapäälle taputtelua tai lässyttelyä"

Välivaiheopettaja valvoo tarkasti luokassaan perusturvallisuutta ja rajoja. Hän kunnioittaa oppilaitaan, mutta odottaa myös oppilaiden kunnioittavan itseään. Hän pyrkii palautteellaan saamaan oppilaat näkemään kokonaisuuksia sekä sen, että asiat liittyvät toisiinsa. Välivaiheopettaja käyttää opetuksessaan realistista ongelmalähtöistä opetusta eli hän luo ongelman, johon oppilaat etsivät vastauksen. Hän ei halua antaa palautetta, joka tarjoaa oppilaille valmiin vastauksen etsittyyn kysymykseen.

Eräällä välitunnilla muutama välivaiheopettajan oppilas juoksenteli käytävällä. Opettaja aloitti palautteen antamisen siitä, että hän laittoi oppilaat miettimään, onko opettajasta mukava kuulla sitä, mitä hän on oppilaista kuullut puhuttavan. "*Että mie en lähe sille että törkeää te juoksette käytävällä. Eikä mun tyyliin ei kuulu se, että höpö höpö, huonosti teitte. Mie en lähe koskaan siitä liikkeelle.*"

Välivaiheopettaja ei halua oppilaidensa olevan liian kriittisiä omaa toimintaansa kohtaan. Kuvaamataidon tunnilla oli tilanne, jossa kaksi tyttöä tekivät parityönä pääpantaa. Tyttöjen yhteistyö häiriintyi, kun he eivät saaneet tehtyä kaksiulotteisesta paperista kolmiulotteista pääpantaa. Opettaja halusi ottaa tytöiltä pois turhan itsekritiikin, johon työskentely loppui. Opettaja kertoi tytöille miksi työ ei onnistunut sekä kannusti tyttöjä tekemään yhdessä uuden työn.

> *Ja sitten hyvin vahvasti halusin antaa sitä palautetta, että kuka sitä ei hyväksynyt, niin he itsehän sitä eivät hyväksyneet. Ja miksi sitten tavallaan pitää olla niin kriittinen itteään kohtaan. Jos siihen työhön ei ois puututtu, se ois menny roskiin.*

Välivaiheopettaja opetti äidinkielen tunnilla yhdyssanoja, jotka olivat suurelle osalle oppilaita vaikeita. Opettaja rauhoitteli oppilaitaan ja kehotti heitä olemaan hätääntymättä. Opettaja ihmetteli, miksi koulussa pitää antaa sellainen malli, että kaikkien on opittava asiat samalla tavalla samanaikaisesti, eiväthän asiat elämässäkään mene niin.

> *Mä oon sanonu tässä näiden yhdyssanojen ja kertotaulujen kanssa, että te opitte ne kyllä että ei se oppiminen kaadu siihe. Että pitää antaa aikaa ja sitten mennä sen ajan kanssa eteenpäin ja antaa itelle mahollisuus huomata, että mä oonkin oppinu nää asiat.*

Välivaiheopettaja nyökkää päällään usein oppitunnin aika. Se on hänestä luonnollista ja se syntyy vuorovaikutuksesta eli " *ei sitä voi päättää, että nyt nyökkään.* " Nyökkäämisellä on hänen mielestään se tärkeä merkitys, että oppilas oppisi lukemaan sanattomia viestejä. Lisäksi opettajan ei aina tarvitse antaa sanallista palautetta.

> *Jos kommunikoi jotenkin muutenkin kuin verbaalisesti, vaikka toiminnan kautta, niin silloin pystyy aika monelle ihmiselle olemaan samanaikaisesti läsnä. Ja olemaan mallina siitä kommunikoinnista, koska tässähän kuitenkin monta silmäparia näkee, että mitä se yks siellä tekee.*

Välivaiheopettaja oli luokassaan jatkuvasti lähellä oppilaitaan. Hänen pöytänsä on luokan sivulla, joten hän liikkui usein luokan sivulta luokan eteen liitutaulun luo. Luokan edessä ollessaan tai sivulla pöydän vieressä istuessaan hän oli vajaan metrin päässä lähimmistä oppilaista. Vaikka välivaiheopettaja liikkui paljon luokan edessä ja sivulla, ei hän liikkunut oppilaiden pulpettirivien keskellä muulloin kuin silloin, kun hän kävi henkilökohtaisesti neuvomassa oppilaitaan.

Välivaiheopettaja osoitti aktiivisesti kuuntelunsa oppilailleen. Kuunnellessaan oppilaitaan hän saattoi samanaikaisesti touhuta omia hommiaan, mutta hän viestitti hymähdyksillä tai nyökyttelyllä puhujalle, että hän kuuntelee.

8.2.3 "Että se joka saa palautetta niin oppis näkemään itsensä monipuolisemmin"

Välivaiheopettajan mielestä palautteen on oltava rehellistä, reilua ja monipuolista. Hänen palautteen antamistaan ohjaa hänen käyttämänsä kokonaisopetus. Välivaiheopettaja tietää, mihin hän pyrkii palautteellaan ja hän toivoo, että palautteen saaja ymmärtäisi saamansa palautteen avulla, missä hän on menossa.

Välivaiheopettaja toivoo, että oppilaat näkisivät itsensä monipuolisemmin saamansa palautteen kautta. *"Mulla on niinku sellanen pyrkimys, että palautteen saaminen kasvattais sitä toista."* Hän ei tarkoita kasvattamisella mitään kielteistä vaan sitä, että vastaanottaja oppisi näkemään itsensä. Hän korostaa, että kuulijalla on velvollisuus ottaa palautetta vastaan.

> *Jokaisella on oikeus kuulla mitä toiset ajattelee. On eri asia, miten sen ottaa vastaan ja tekeekö sillä palautteella jotakin. Se on sitten sen kuulijan vastuulla. Mun ei tarvii*

huolehtia sitten enää siitä.

Välivaiheopettajalle palaute on tärkeää ja hän seuraa päiväkirjansa avulla omaa kehittymistään palautteen antajana. Hän on sitä mieltä, että opettajalle palautteen antaminen on velvollisuus, jota ilman opettajan työtä on mahdotonta tehdä. Palautteen avulla opettaja kehittää itseään ja oppilaitaan. Välivaiheopettajan tarkoitus on saada oppilaansa suhtautumaan opittaviin asioihin rennosti, ettei oppilaille tulisi liikaa paineita. "*Koska lukiolaisilla oli sitten jo burnoutteja kaikista äidinkielen pilkkuasioista ja muistakin.*"

8.2.4 "Minä ohjaan oppilaat tiedonlähteille"

Välivaiheopettaja ohjaa oppilaansa tiedonlähteille ja auttaa heitä tarvittaessa.

> *"Lapsia pitäis sillä tavalla ohjata siihen oppimiseen, että kun heillä tulee tarve oppia jotakin, niin sitten katotaan sitä, vaikka se ei kuuluisis sen päivän lukujärjestykseen tai vuoden ohjelmaan."*

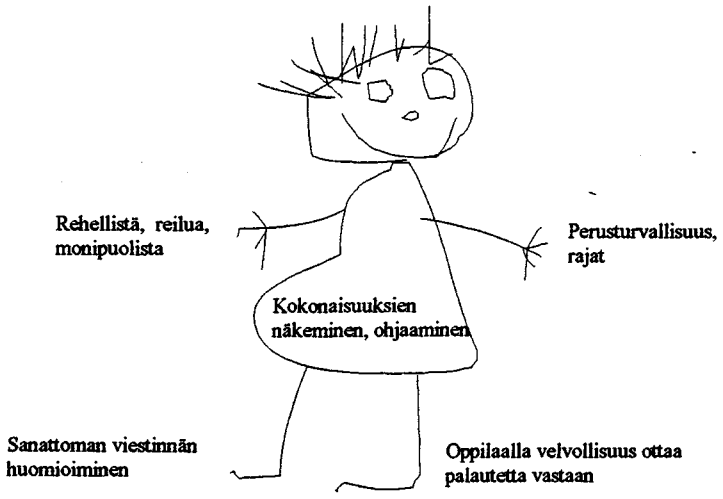
Hän puuttuu oppilaiden toimintaan, jos asiat eivät toimi sovitulla tavalla. Tämä näkyi välivaiheopettajan palautteen antamisessa. Hän ei antanut oppilailleen suoria vastauksia vaan hän antoi vaihtoehtoja mietittäväksi ja jätti ratkaisujen tekemisen oppilaille. Opettaja ei myöskään hakenut luokassaan tavaroita oppilaille valmiiksi vaan ohjasi oppilaat etsimään niitä itse.

Opettaja antoi oppilaidensa olla itsenäisiä eikä hän hengittänyt jatkuvasti oppilaiden niskaan. Luokassa keskusteltiin paljon. Välivaiheopettaja pyrkiikin opetuksellaan siihen, että oppilaat näkisivät asioita kokonaisuuksina ja miten eri asiat liittyvät toisiinsa. Välivaiheopettaja haluaa luokkaansa turvallisen ilmapiirin eli hän asettaa rajat, mutta antaa kuitenkin oppilaille vapautta. Turvallisuus syntyy siitä, että opettaja valvoo antamaansa vastuuta ja asettamiaan rajoja.

Välivaiheopettajan mielestä oppimisen täytyy lähteä oppilaasta itsestään eli oppilaan on oltava motivoitunut oppimaan ja hänen pitää tiedostaa, että hänellä on tarve oppia. Palautteen vastaanottamisessa välivaiheopettaja korostaa oppilaan vastuuta kuunnella mitä opettaja sanoo.

Välivaiheopettajan toiminnassa on keskeistä oppilaiden ohjaaminen ja se, että oppilaat oppisivat näkemään asioita kokonaisuuksina (kuvio 2). Kuvion käsien ja jalkojen kohdille on

kuvattu välivaiheopettajalle ominaisia piirteitä antaa palautetta.



KUVIO 2. Välivaiheopettaja palautteen antajana

8.3 Eksperttiopettaja palautteen antajana

¤ yli 30-vuotias naisopettaja
¤ 13. työvuosi menossa, ollut välillä äitiyslomalla

Opettajan rooli oppimisessa on olla semmonen tienviitta, auttamassa ja kannustamassa eteenpäin. Opettajan tehtävä on avartaa lapsen näkökulmaa niin, että opittava asia liittyisi siihen lapsen elämään.

8.3.1 "Mä yritän kovasti sitä positiivista"

Eksperttiopettajan mukaan palautteeseen kuuluu suullinen palaute, sanaton palaute, erilaiset hyväksymisen tai ei-hyväksymisen ilmeet ja eleet ja kannustava rohkaiseminen. *"Yhtä hyvin myöskin koskettaminen, jokin painallus olkapäälle tai semmonen pieni taputus tai muuta."* Lisäksi palaute voi olla yhteisöllistä, josta hän mainitsee esimerkkinä ryhmäpalautteen tai

yksilöllistä, kuten itsearviointi. Hänen mukaansa palaute voi olla monenlaista ja monitasoista.

Eksperttiopettaja haluaa ja yrittää antaa oppilailleen myönteistä palautetta. Hän pyrkii palautteessaan johdonmukaisuuteen eli *"jos mä tarkotan yhtä niin mä myöskin näytän sitä samaa. Ettei ne mee ristiin."* Hän myöntää, että hänelle sattuu työssään inhimillisiä erehdyksiä eli palaute voi olla epäselvää. Tästä ei kuitenkaan aiheudu hänen mielestään ongelmia, sillä hänen mukaansa yhteispeli oppilaiden kanssa on toiminut eli oppilaat puuttuvat suopeasti opettajan erehdyksiin.

Eksperttiopettaja suhtautuu mielestään oppilaisiinsa empaattisesti ja yrittää huomata ja huomioida oppilaidensa mielialat yrittämällä saada selville, mitä oppilas tarvitsee. Hän myöntää, että välillä hän miettii vähän liikaakin, miltä oppilaista tuntuu tai miten he kokevat opettajan esittämät asiat.

> *Jos mä en ole varma, niin mä yritän kysyä, että miltä susta nyt tuntuu tai harmittaako sua joku. Jos musta näyttää, että se on ymmärtänyt väärin sen mitä mä oon sanonu, niin sitten mä palaan siihen vielä uudestaan.*

Eksperttiopettajalle palautteen antaminen on tietoista, mutta paljon sitä tulee myöskin selkäytimestä. *"Et aina välillä miettii, oonks mä niinku huomannu jotain lasta tässä viime aikoina ollenkaan."* Työvuosien määrä ei ole kuitenkaan rutinoinut opettajaa palautteen antajana, sillä hänen mukaansa jokainen oppilas on ainutkertainen ja eri ryhmät ja tilanteet erilaisia. Hän yrittää erityisesti kannustaa ja kannatella oppilaita, joilla hän tietää olevan hankala kotitilanne. *"Oon puhunu sitten ihan keittäjiä myöten, että jos vaan mistä voit sanoa, niin rohkaise tätä lasta."*

Opettaja tiedostaa sanattomasta palautteestaan myönteisen palautteen, sillä hän tekee sitä tietoisesti. Hän on huolissaan, minkä verran hänestä välittyy kielteistä asennetta. *"Kun lapsi ei seuraa, ei koskaan häiritse, mut kun hän ei seuraa niin mä pelkään että kuinka mä jaksan olla niin myönteinen kuin mä haluaisin."* Eksperttiopettaja ei osaa sanoa, antaako hän enemmän sanatonta vai sanallista palautetta.

Eksperttiopettaja haluaisi kehittyä palautteen antajana selkeämmäksi ja johdonmukaisemmaksi. Hän toivoo, että kaikki oppilaat saisivat palautetta tasaisesti.

> *Että ne maan hiljaisetkin, kun ne ei paljoo tee mitään, kun niitä pitää patistella tekemään, osallistumaan, niin että löytää siitä sitten niitä mahollisuuksia antaa*

palautetta, niin se ei oo yhtä helppoa kuin näille, jotka osallistuu tai ne jotka osallistuu ja sitten menee pieleen, niin silti niille pystyisi antamaan hyvä kun yritit...

Eksperttiopettajan mukaan opettajan on ehdottomasti mietittävä palautteen antamistaan tehdäkseen sitä oppilaan hyväksi. Ilman tavoitteita ja miettimistä palaute voi olla mitä sattuu. Opettajan tehtävä on avartaa oppilaiden näkökulmia niin, että opiskeltavat asiat liittyisivät oppilaiden elämään.

8.3.2 "Kyllä sitä täytyy sillei vähän kuunnella, että miten kukin sen ottaa vastaan"

Eksperttiopettaja esittää usein asiat positiivisesti ja kannustavasti.

Mä kyllä hirveesti mietin niitä pienimpiä, niitä joilla taidot on niitä pienimpiä, että niille ei tulis paineita. Mä niinku mietin, että jos ne uskoo siihen, että he kykenee ja voi, niin siinä se juttu on.

Opettaja halasi äidinkielen tunnilla Miikaa, koska hän oli iloinen siitä, että tämä heikosti lukeva poika oli lukenut romaanin loppuun saakka. Eksperttiopettaja oli tietoinen, että Miikaa voi halata. Hän tietää, että jotkut oppilaat eivät pidä ollenkaan siitä, että opettaja koskee heihin. *"Toi oli tosiaan mun mielestä hirmu hieno tilanne, kun ottaa pojan lukijantaustan huomioon."*

Antaessaan kielteistä palautetta opettaja pyrkii vain muistuttamaan oppilaita asiasta. *"Et en niinku saa kiinni jostakin."* Mutta jos oppilaiden touhu menee liian pitkälle ja muuttuu rasittavaksi, niin opettaja saattaa korottaa ääntään. *"Mä sanon, että nyt mua kyllä tosissaan jo harmittaa toi tollanen, että onks tää susta kivaa, että sulle pitää niinku näin tätä asiaa muistutella."*

Matematiikan tunnilla Matti, joka on lahjakas matematiikassa, ei halunnut tehdä opettajan antamaa tehtävää, vaikkei hän edes tiennyt mikä se on. Opettaja tuumasi Matille, että koko luokka tarvitsee Matin näppäriä käsiä pujottelemaan helmiä lankaan. Tarkoituksena oli havainnollistaa helmien avulla kuudenkertotaulua. Tämä oli Matille tunnustus, joka sai hänet työskentelemään. Opettaja oli tyytyväinen kommenttiinsa. *"Siinä on ihan turha erottaa, osaako hän ne kertotaulut vai ei, koska me tarvittiin toi havainnollistamismalli kaikille näkyviin."*

Liisa oli tekemässä tehtävää piirtoheittimellä ja hän eteni virheellisesti. Opettaja korjasi häntä

tietoisesti myönteisellä tavalla ja kannusti Liisaa jatkamaan tehtävän loppuun. Eksperttiopettaja pyrkii menemään saman oppilaan kanssa niin pitkälle, että oppilas löytää oikean ratkaisun.

> *Mä haluaisin ja oon yrittäny kannustaa ja rohkaista siihen, että kaikki osallistus kovasti. Ja onhan silti aina niitä, jotka enemmän uskaltaa osallistua kuin toiset. Niin ettei ainakaan kynnystä tuu siitä, että jos epäonnistuu.*

Äidinkielen tunnilla oppilaat kirjoittivat pareittain kertomuksia niin, että kumpikin parista kirjoitti saman tarinan omaan vihkoonsa. Matti ja Eino olivat pareina. Opettaja luki kertomuksen Matin vihkosta ja kehui hänen käsialaansa. Pojat olivat lähdössä pois opettajan luota, kun opettaja muisti, ettei hän ollut katsonut Einon vihkoa. Matti ihmetteli, miksi opettaja haluaa nähdä Einonkin vihkon, sillä heillä on parina sama kertomus. Opettaja sanoi, että hän haluaa vielä ihailla Einon käsialaa. *"Mä halusin nähä, että siinä on pisteet ja isot kirjaimet ja kaikki niinku kohallaan. Niin kai sitä on vähän kierokin, tavallaan et mä haluun vielä ihailla sitäkin."*

Eräällä tunnilla Timo oli tehnyt vihkoonsa viivoja ilman viivoitinta. Eksperttiopettaja huomautti oppilasta *"viiruviivasta"* ja pyysi häntä tästä eteenpäin käyttämään viivainta. Opettaja ei käskenyt Timon kumittaa sotkuisia viivoja pois. Hän myöntää pohtivansa, oliko hänen menettelynsä perusteltua, mutta *"musta tämmösillä hitailla lapsilla tai sellaisilla, joilla nyt ei se motoriikka oo niin niinku vahvimpia, niin musta se kumittaminen on kamalaa."*

Opettaja kokee, että kolmasluokkalaiset ovat vielä sen ikäisiä, että he mielellään tekevät opettajan toiveiden mukaan. Opettaja yrittää muistuttaa oppilaitaan lämpöisen huumorin avulla siististä jäljestä. *"Mä sanon, et hei katos nyt, onks toi sun mielestä hyvä. Et se ei tulis vaan niinku ulkoopäin."*

Eksperttiopettajan mukaan palautteen antaminen helpottuu, kun opettaja oppii tuntemaan oppilaitaan. Hänestä on tärkeää löytää jokaisen oppilaan tarttumapinta eli se, mikä on lapselle yksilöllisesti merkityksellistä. *"Tietysti mikä tahansa palaute on tärkeetä, mut että on niitä kohtia, jotka on vielä enemmän tärkeitä."*

Ekspertti ei mainitse oppilailleen julkisesti heidän ulkoasuunsa liittyviä asioita. Hän saattaa kuitenkin kehua kahden kesken oppilaan kampausta tai uusia kenkiä tai vaatteita. *"Koska ne on kuitenkin isoja asioita niille lapsille, mut ei se oo sen luokkayhteisön asia."*

Eksperttiopettajan pöytä on nurkassa luokan edessä. Hän ei juurikaan ole tunneilla pöydän

ääressä vaan hän liikkuu luokan edessä, sivuilla, takana ja oppilaiden pulpettirivien keskellä. Eksperttiopettaja pyrkii liikkumisellaan olemaan lähellä kaikkia oppilaitaan. Puhuessaan kahden kesken oppilaiden kanssa opettaja nojautuu oppilasta kohti. Hän myös kyykistyi usein samalle tasolle oppilaan kanssa, kun hän meni pulpetin viereen neuvomaan oppilasta.

Eksperttiopettaja kuunteli oppilaitaan aktiivisesti ja hän osoitti ilmeillä ja eleillä kuuntelevansa. Hänen kasvojen ilmeensä reagoivat oppilaiden kertomuksien mukaan eli opettajan kasvot olivat ilahtuneen näköiset hauskan jutun jälkeen ja hämmästyneet, jos oppilas kertoi tarinan, joka sai opettajassa ihmettelyä aikaan.

8.3.3 "Että se palaute ois tarkkaa, että siinä tulis oikeita asioita eikä semmosta hyvä, hyvä"

Eksperttiopettaja tietää, että myönteisellä palautteella on oppilaalle suuri merkitys. Koulussa opituilla tiedoilla ei ole mitään merkitystä, jos oppilas ei tule toimeen itsensä ja toisten kanssa. Tärkeää on, ettei kukaan oppilas jää kokonaan vaille palautetta tai että joku saa aina pelkästään samansuuntaista palautetta.

Eksperttiopettajan mielestä opettajan antaman palautteen olisi oltava tarkkaa. Siinä on oltava oikeita asioita, jotta oppilas tulisi tietoiseksi siitä, millainen hän on. *"Että mikä siinä on sitä hyvää ja sit kuitenkin toisaalta se toinen puoli, et missä voi vielä kehittyä."* Ekspertti on sitä mieltä, että jatkuvasti samanlaisina toistuvat sanonnat eivät kehitä oppilasta.

Eksperttiopettajan mielestä palautetta ei voi antaa liikaa. Hänen kertoo, että hänen oma toimintansa palautteen antajana voisi olla monipuolisempaa ja runsaampaa. Mutta kuitenkin hän on kaiken kaikkiaan tyytyväinen omaan toimintaansa.

> *Mut se... siinä mä oon aina käyny semmosta rajankäyntiä, että minkä verran on se, mitä mä voin, mitä mä ehdin ja jaksan antaa niinku sit esim. kirjallisesti. Et kun korjaan jotain tehtäviä tai vihkoja niin tota aina välillä yrittää löytää semmosen pidemmän ajattelun että kommentoi enemmän ja kertoo tai sitten siinä palautusvaiheessa kun niitä antaa niin siinä yrittää niinko antaa sitä palautetta suullisesti.*

Ekspertin mielestä palaute on lapselle kuin peili, joka kertoo, millainen oppilas on. Hänen

mielestään lapsi muovaa käsityksensä itsestään ihmisten kautta, jotka ovat hänelle tärkeitä. Opettaja uskoo, että ala-asteen oppilaille opettaja on vielä yksi tärkeistä ihmisistä. *"Siinä tulee se itseään toteuttava ennuste helposti, että jos ei luota itseensä eikä saa kannustavaa, rohkaisevaa palautetta, niin ei todennäköisesti myöskään onnistu."* Oppilaat, jotka jo luottavat itseensä ja saavat opettajalta vielä positiivista palautetta, niin heidän myönteinen minäkäsityksensä vain vahvistuu. *"Sit on tietysti niitä, jotka on tässä välissä. Mut et kyllä mä koen, et heidätkin voidaan tämmösellä kannustavalla positiivisella palautteella auttaa uskomaan itseensä."*

Eksperttiopettajalle palautteen antaminen on tärkeä asia, johon hän panostaa tietoisesti. Hän on tehnyt pro gradu -työnsä oppilaan minäkäsityksestä. Hän lueskelee tutkimustaan silloin tällöin, jotta muistaisi toimia oppilaan minäkäsitystä tukevasti.

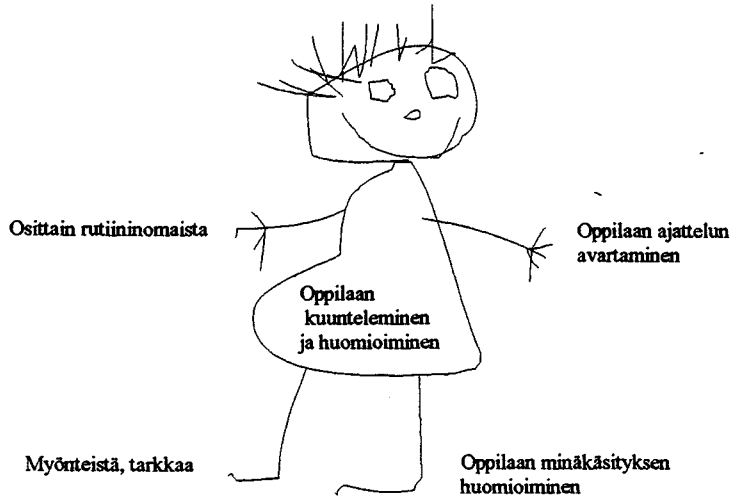
8.3.4 "Opettajan tehtävä on avartaa lapsen näkökulmaa"

Ekspertin mukaan opettajan rooli oppimisessa on auttaa ja kannustaa oppilasta eteenpäin. Hänestä on tärkeää, että opittavat asiat liittyvät oppilaan elämään. Hän pyrkii opetuksellaan siihen, että oppilaat oppisivat tuntemaan itsensä ja osaisivat olla toistensa kanssa. Tätä oppilaan itsetuntemusta hän ohjasi myös palautteen antamisellaan, sillä ekspertti kiinnittää huomiota oppilaan mielialoihin eli haluaa selvittää, mikä lapsella on.

Eksperttiopettajan luokassa tunnelma oli koko päivän myönteinen, rohkaiseva ja kannustava, sillä opettaja antoi myönteistä palautetta. Tällaiseksi hän määritteli opettajan tehtävän eli opettajan on kannustettava ja rohkaistava oppilaitaan.

Eksperttiopettaja käyttää mielestään aika paljon perinteistä opettajajohtoista opetusta. Hän on kokenut sen kolmasluokkalaisten kanssa toimivaksi, jotta lapset löytävät perustyöskentelytavat ja tottumukset. Opettajajohtoinen työskentelymuoto helpottaa opettajan toimintaa, sillä hän pystyy antamaan yhteisesti ohjeet oppilaille. *"Mä voin siinä tilanteessa antaa joillekin lisävihjeitä, jotta ne voivat suunnata omilla suunnillaan vähän pitemmälle tai karsia ja vähentää tarpeen mukaan."*

Eksperttiopettajan palautteen antamista ja toimintaa luokassa ohjaa oppilaiden kuunteleminen ja huomioiminen (kuvio 3). Kuvion käsien ja jalkojen kohdille on kuvattu eksperttiopettajalle ominaisia piirteitä antaa palautetta.



KUVIO 3. Eksperttiopettaja palautteen antajana

8.4 Yhteenveto ja arviointia opettajista palautteen antajina

8.4.1 Millaista palautetta opettajat antavat?

Noviisiopettajalle palautteen antaminen vaatii vielä tietoista ponnistelua ja se on usein väkinäistä. Tämä on ymmärrettävää, sillä kuten Berliner mainitsee, noviisiopettajat joutuvat kiinnittämään paljon huomiota oppitunnin läpiviemiseen ja omaan selviytymiseensä luokassa (Krokfors 1998, 81). Välivaihe- ja eksperttiopettaja tiedostavat palautteen saamisen tärkeyden oppilaalle. He eroavat noviisista siinä, ettei heidän tarvitse enää väkisin keksiä sanottavaa. Eksperttiopettaja kertoo, että osa palautteesta tulee *"selkäytimestä."* Berliner (1992, 235) toteaakin, että eksperttien toiminta on usein automatisoitunutta, jolloin heidän tarkkaavaisuutensa ulottuu

laajalle ja opetustilanteen hallinta paranee.

Noviisin mielestä palautteen antaminen helpottuu, kun hän tietää opetuksen tavoitteet. Noviisi ajattelee Valkosen ja Suomalaisen (2000, 208) tavalla, että palautteen on perustuttava opetuksen tavoitteisiin. Törmän (1998, 63) kanssa noviisi on samaa mieltä siitä, että opetusjärjestelyt vaikuttavat siihen, miten ja millaista palautetta opettaja voi antaa.

On luonnollista, että noviisista on helpompaa antaa palautetta, kun oppilaat työskentelevät pienryhmissä. Törmä (1998, 63) toteaa saman asian eli jos opettaja haluaa opetuksensa aikana antaa oppilailleen laajaa ja yksityiskohtaista palautetta, vaatii tämä opettajalta tietoisia opetusjärjestelyjä, jotta hänellä olisi mahdollisuus keskustella oppilaiden kanssa joko kahden kesken tai ryhmässä.

Eksperttiopettajan mielestä palautteen antaminen helpottuu, kun opettaja oppii tuntemaan oppilaansa ja tietää, mikä on kullekin oppilaalle merkityksellistä palautetta.Tässä ekspertti yhtyy Peavyn (1999, 84) ajatukseen siitä, että opettajan antaman palautteen olisi oltava jokaiselle yksilöllisesti sopivaa. Peavyn mielestä oppilaiden kärsivällinen havainnointi auttaa opettajaa tuntemaan oppilaansa.

Noviisi kertoo käyttävänsä eniten ohjaavaa palautetta ja erityisesti hän kertoo ohjaavansa oppilaitaan jatkokysymyksillä. Välivaiheopettaja painottaa myös ohjaavaa palautetta, sillä hänen mielestään opettajan antama toteava palaute ei edistä oppilaan oppimista ja kehitystä. Välivaiheopettaja pyrkii ohjaaman oppilaitaan myönteisen ja kannustavan palautteen avulla. Hän on Koppisen ym. (1994, 39) kanssa samoilla linjoilla siinä, että opettajan antaman palautteen tavoitteena on sisältä ohjautuva, harkitseva ja itsenäisesti toimiva oppilas. Eksperttiopettajasta on tärkeää antaa palautetta tasapuolisesti kaikille.

Välivaiheopettaja huomioi toiminnassaan sanattoman viestinnän ja sanattoman palautteen antamisen, sillä hän tietää sanattoman toiminnan merkityksen. Hänestä opettajan on ehdottoman tärkeää tietää, milloin oppilas ei enää pysty ottamaan palautetta vastaan. Kalliopuska (1995, 18) on samaa mieltä eli opettajan on koko ajan antaessaan palautetta huomioitava oppilaidensa reaktioita saamaansa palautteeseen. Oppilaan sietokyky ja loukkaantumisen vaara on oltava opettajalla tiedossa.

8.4.2 Miten opettajat antavat palautetta?

Eksperttiopettaja ja välivaiheopettaja pyrkivät opetuksellaan liittämään opiskeltavat asiat oppilaiden jokapäiväiseen elämään. Ahon (1996, 52) mielestä palautteen tulisi kohdistua niihin asioihin, joita oppilas itse arvostaa. Välivaihe- ja eksperttiopettajan mielestä opettajan tehtävä on avartaa oppilaiden näkökulmia. Välivaiheopettaja kertoo, ettei hän halua antaa palautetta, joka tarjoaa oppilaille oikean vastauksen ilman oppilaan omaa miettimistä. Hän on samaa mieltä Koppisen ym. (1994, 39) kanssa siitä, että tehokas palaute auttaa oppilaita ratkaisemaan itse kohtaamansa ongelmat.

Noviisi- ja eksperttiopettaja mainitsevat kannustavansa ja rohkaisevansa heikkoja oppilaita osallistumaan opetukseen ja ilmaisemaan ajatuksiaan. He pyrkivät etenemään väärän vastauksen antaneen oppilaan kanssa niin pitkälle, että oppilas saa oikean vastauksen. Myös Lahdes (1997, 161) on sitä mieltä, että monessa tapauksessa on hyvä, että virheellisen vastauksen antanut oppilas saa yrittää uudelleen.

Kielteistä palautetta antaessaan välivaiheopettaja ja eksperttiopettaja eivät toru oppilaitaan perinteisten sanontojen muodossa. Välivaiheopettaja laittaa oppilaansa miettimään, miltä opettajasta tuntuu oppilaiden rikkeet. Eksperttiopettaja ei pyri saamaan oppilaitaan kiinni mistään pahasta teosta vaan hän muistuttaa oppilaita siitä, mitä saa ja mitä ei saa tehdä.

Ekspertti- ja välivaiheopettaja toimivat Sarkkisen (1999, 10) ajatusten mukaan; opettajan antama kritiikki tai arvostelu ei koskaan saa kohdistua oppijaan henkilönä vaan sen on kohdistuttava oppilaan tekemiseen. Tarkoitus ei ole arvioida kenenkään arvoa ihmisenä. Noviisiopettaja toteaa, että hän on pitkäpinnainen, joten hän harvoin korottaa ääntään oppilaiden kanssa. Eksperttiopettaja korottaa ääntään silloin, kun oppilaiden meno muuttuu liian raisuksi ja muita rasittavaksi.

Välivaiheopettaja ei halua oppilaidensa olevan liian kriittisiä omaa työtään kohtaan eikä hän halua oppilaiden ottavan koulunkäyntiä liian vakavasti.Myös eksperttiopettaja kantaa huolta siitä, ettei oppilaille ja varsinkin heikommille oppilaille tule liian suuria paineita koulunkäynnistä. Tutkittavani käyttävät opetuksessaan huumoria keventämään oppimistilanteita. Noviisiopettaja ei tosin vitsaile kaikkien kanssa, vaan niiden oppilaiden, joiden hän tietää ymmärtävän ja

tykkäävän siitä. Eksperttiopettaja mainitsee käyttävänsä *"lämpöistä huumoria"*, jotta saisi oppilaat itse oivaltamaan korjattavat asiat. *"Et se ei tulis vaan niinku ulkoopäin."*

Opettajien välillä oli eroja siinä, miten he liikkuivat luokassa oppitunnin aikana. Noviisiopettaja ei liikkunut juuri lainkaan. Toki hän kävi oppilaiden luona tarvittaessa neuvomassa heitä, mutta suurimman osan opetuksestaan hän seisoi opettajanpöydän luona. Välivaiheopettaja oli luokassa lähellä oppilaitaan ja hän liikkui aika paljon.

Eksperttiopettaja erottui selvästi muista. Hän oli koko ajan lähellä oppilaitaan. Hän nojautui oppilaiden puoleen puhuessaan heidän kanssaan ja kumartui samalle tasolle oppilaidensa kanssa neuvoessaan heitä. Ekspertti myös liikkui monipuolisesti luokassa; hän käytti hyväkseen luokan laitoja, etu- ja takaosaa sekä meni usein seisomaan oppilaiden pulpettirivien keskelle. Tästä liikkumisesta tuli tunne, että hän pyrki olemaan lähellä jokaista oppilastaan.Toisaalta en voi varmasti tietää, toimiko eksperttiopettaja luonnollisesti eli liikkuuko hän oikeasti aina näin paljon luokassaan.

Luokassa liikkuessaan opettajat käyttäytyivät Berlinerin (1992, 245) ajatusten mukaan. Berliner on havainnut, että eksperttiopettajat viestivät olemuksellaan oppilailleen, että he haluavat tehdä töitä oppilaiden kanssa. Noviisit, kuten myös jotkut kehittyneet aloittelijat, saattavat olla kaukana oppilaista säilyttääkseen määräysvallan ja auktoriteetin itsellään. Noviisin kohdalla liikkuminen luokassa oli selvästi rajoittunutta, joten tästä voisi päätellä, että hänestä oli turvallisempaa seistä luokan edessä opettajanpöydän vieressä ja ohjata sieltä toimintaa.

Oppilaita kuunnellesaan noviisi ei osoittanut aktiivisen kuuntelemisen merkkejä, kuten välivaiheopettaja ja varsinkin eksperttiopettaja tekivät. Tässä tuli ilmi Berlinerin (1992, 245) huomio siitä, että kokeneet opettajat ovat noviiseja herkempiä aistimaan ja huolehtimaan oppilaidensa mielialoista. Kalliopuskan (1995, 13 - 14) mukaan aktiivisessa kuuntelussa puhujaa voidaan rohkaista päännyökkäyksillä, hyväksyvillä eleillä ja myöntelyillä.

Eksperttiopettajan kasvonilmeet tukivat oppilaan puhetta ja kertomusta. Himberg ym. (1995, 147) korostavat katsekontaktin merkitystä kuuntelutilanteessa. Se avulla osoitetaan, että toisen viesti on kiinnostava.Välivaiheopettaja osoitti päännyökkäyksillä oppilailleen, että hän kuunteli ja huomioi puhujan. Hänestä opettajan ei aina tarvitse antaa palautetta sanallisesti vaan oppilaiden on hyvä oppia tulkitsemaan muunkinlaista palautetta.

Noviisin kuuntelutapaan saattaa vaikuttaa se, että noviisit ovat epävarmoja ja joutuvat vaikeuksiin, jos oppilaat esittävät yllättäen kommentin, johon he eivät ole osanneet valmistautua.Tutkimuksissa on huomattu, että noviisiopettaja voi yllättävissä tilanteissa kadottaa tunnin hallinnan. (Berliner 1992, 235 - 237.)

8.4.3 Mikä on keskeistä opettajien palautteen antamisessa?

Kaikkien opettajien tavoitteena on antaa palautetta, joka kehittää oppilasta. He toivovat, että oppilas oppisi itse arvioimaan omaa toimintaansa. Tutkittavieni ajatukset ovat yhteneväiset Ahon ja Laineen (1997, 49) kanssa, joiden mukaan oppilaan itse suorittama arviointi on tehokasta, mutta oman arviointinsa tueksi oppilas tarvitsee vielä opettajan tarkennuksia ja vahvistuksia.

Tutkittavani ovat Turusen (1999, 65) kanssa samaa mieltä siitä, että rehellinen palaute on välttämätöntä oppilaan kehityksen kannalta. Noviisi mainitsee, ettei opettaja saa väheksyä oppilaitaan. Keskisen (1985, 93) mukaan opettajan antaman palautteen on oltava konkreettista. Eksperttiopettaja on Keskisen kanssa samaa mieltä siitä, että oppilaalle on kerrottava, mikä hänen työskentelyssän oli hyvää ja mitä pitää vielä parantaa. Tällöin oppilas tietää, millainen hän on.

Ekspertti uskoo, että opettajalla on ala-asteikäisten lasten keskuudessa vielä suuri merkitys. Niinpä opettajan suhtautuminen oppilaisiinsa ja opettajan antama palaute vaikuttavat merkittävästi oppilaiden kehitykseen. Eksperttiopettajan ajatuksiin liittyen Aho ja Laine (1997, 42) mainitsevat, että opettajan antama palaute voi muovata ja vaikuttaa oppilaiden käsityksiin toisista oppilaista. Turusen (1999, 65) mukaan oppilaat ovat riippuvaisia ympäristön hyväksynnästä eli oppilaiden toimintaa saattaa ohjata opettajan välittämät arvostukset.

Eksperttiopettaja uskoo kannustavan palautteen voimaan, sillä se lisää hänen mielestään oppilaiden itsetuntemusta ja minäkäsitystä. Koulun kasvatustavoitteena on auttaa lasta ymmärtämään maailmaa, muita ihmisiä ja itseään. Lapsen kehityksen kannalta on tärkeämpää, mitä hän koulussa oppii omasta itsestään kuin se, mitä hän oppii eri aineiden oppisisällöistä. (Aho 1994, 469.)

Ekspertistä poiketen noviisin mielestä opettaja voi antaa liikaa palautetta oppilailleen, jolloin se muuttuu merkityksettömäksi. Aho (1996, 61) mainitsee, että opettajan samanlaisena antama palaute samassa tilanteessa voi saada aikaan se, että oppilas käsittää palautteen liittyvän enemmän siihen tilanteeseen kuin häneen itseensä. Opettajan antaman palautteen tulisi kertoa oppilaille, että opettaja todella tarkoittaa sitä, mitä hän sanoo.

8.4.4 Miten opettajien palautteen antamisessa näkyy heidän käsityksensä opettamisesta ja oppimisesta?

Kukaan tutkittavistani ei maininnut noudattavansa nimeltä mitään vallalla olevia oppisuuntauksia vaan he kuvailivat ajatuksiaan opettamisesta ilman kasvatustieteellisiä termejä. Välivaiheopettajan mukaan "*opetusfilosofiani on, älä opeta mitään opetusfilosofioita. Elikkä minä en kauheasti kuruja kumartele, minä lähen aina siitä ihmisestä liikkeelle--olen hyvin semmonen humanistinen.*"

Välivaiheopettajan mielestä oppimisen täytyy lähteä oppilaasta itsestään eli oppilaan on oltava motivoitunut oppimaan ja hänen pitää tiedostaa, että hänellä on tarve oppia. Palautteen vastaanottamisessa välivaiheopettaja korostaa kuulijan vastuuta eli opettaja ei saa ilman oppilaan motivoituneisuutta oppimista aikaan. Välivaiheopettajan toiminnassa on nähtävissä Korpisen (1996b, 23) korostamia ajatuksia. Korpinen nostaa oppilaan keskeiseen asemaan koulutoiminnassa ja hänen mukaansa oppilaan on koettava, että koulu on häntä varten. Korpinen haluaa välivaiheopettajan lailla, että koulu on oppilaskeskeinen paikka.

Noviisista on vaikea sanoa kattavasti, miten hänen palautteen antamisessaan näkyy hänen käsityksensä opettamisesta ja oppimisesta. Havainnoin häntä kolme koulupäivää ja hän oli joka päivä itse paljon äänessä, joten palautteen antaminen oppilaille oli aika vähäistä. Yksi syy siihen, että noviisiopettaja on itse paljon äänessä on se, että hän kertoo paljon tarinoita oppilaille ja hän tykkää jutella oppilaiden kanssa. Tein huomion, että noviisi voisi hyödyntää oppilaiden esittämiä asioita opetuksessaan. Noviisin toimintaa puolustaa Berlinerin näkemys, jonka mukaan noviisin ajattelua ei ohjaa hänen suppean opetuskokemuksensa vuoksi oppilaiden tarpeet (Krokfors 1998,

81).

Eksperttiopettaja kuvasi aika suppeasti ajatuksiaan opettamisesta ja oppimisesta." *--mä sanon jotenkin lyhyesti tällei, että tämmönen humanistiseettinen ehkä. Ehkä se riittää.*" Myös välivaiheopettaja ja noviisi kertoivat olevansa humanistisia opettajia. Kuusinen (1995, 16 - 17) esittää, että humanistinen opetussuunta korostaa oppilaan ainutlaatuisuutta ja painottaa auttamista. Opettajan tehtävä on olla saatavilla resurssina ja opastajana auttamassa oppilasta löytämään oppimistavoitteet, suunnittelemaan oppimistilanteita ja arvioimaan tuloksia. Opettaja suhtautuu empaattisesti oppilaisiinsa ja rohkaisee heitä itseohjautuvaan oppimiseen.

Berliner (1992, 229) on huomannut opettajaeksperttiystutkimuksissa, että kokeneiden opettajien pätevyys on usein ympäristösidonnaista. Heitä helpottaa, kun he tietävät oppilaidensa tiedollisen tason ja kyvykkyyden, tuntevat oppilaansa henkilökohtaisesti ja heillä on pätevän opettajan maine oppilaiden keskuudessa.

Ekspertin toiminnasta tuli usein esille Berlinerin (1992, 235 - 237) huomaamat asiat, että kokeneet opettajat ovat herkkiä huomaamaan oppilaidensa tarpeet. He ovat huolehtivaisempia, joustavampia, kiinnostuneempia oppilaista ja heidän tekemisistään sekä heillä on huoli oppilaiden mieltä liikuttavista asioista. Tutkimukseni eksperttiopettaja toivoo, että oppilaat oppisivat tuntemaan itsensä ja osaisivat olla toisten kanssa. Tätä oppilaan itsetuntemusta hän ohjaa myös palautteen antamisellaan, sillä ekspertti kiinnittää huomiota oppilaan mielialoihin ja haluaa selvittää, mikä lapsella on.

Ekspertti kantaa myös erityistä huolta ja kannattelee oppilaitaan, joilla on ongelmia joko koulussa tai kotona. Lahdes (1997, 134) varoittaa lämmintä ja empaattista opettajaa siitä, että opettaja voi keskittyä liika yhden oppilaan ongelmiin, jolloin hän unohtaa toiset oppilaat.

Ekspertin mielestä opettaja ei voi antaa liikaa palautetta oppilailleen. Hänen mukaansa palaute on lapselle kuin peili, joka kertoo, millainen oppilas on. Ollila (1998, 46) varoittaa opettajaa projektiosta eli opettaja ei kohtele oppilaitaan yksilöinä vaan näkee heissä omia unohdettuja piirteitään. Tämä on huolestuttavaa oppilaiden kannalta, sillä on mahdollista, että he alkavat käyttäytyä opettajan odotusten mukaisesti.

9 POHDINTA

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että tutkimukseni opettajat ovat kaikki humanistisesti suuntautuneita ja jokainen heistä halusi luoda luokkaansa turvallisen ja oppilasta kannustavan myönteisen ilmapiirin. Tutkimusaiheeni oli tutkittavistani kiinnostava ja he kokivat sen tärkeäksi. He kaikki ovat suuntautuneet jollakin tavalla tutkimukseni aiheeseen, sillä noviisiopettaja on toiminut monen vuoden ajan lasten harrastustoiminnan vetäjänä, välivaiheopettaja on kiinnostunut sanattomasta viestinnästä ja eksperttiopettaja on tehnyt pro gradu -työnsä minäkäsityksestä, joten nämä opettajien kiinnostuksen suunnat saattavat vaikuttaa tutkimukseni tuloksiin.

Opetuskokemuksen määrän vaikutus ilmenee tutkimuksessani samansuuntaisesti kuin Berlinerin (1992) osoittamassa kuvauksessa. Oppilaiden oppimistarpeet eivät ohjanneet kovinkaan voimakkaasti noviisiopettajan toimintaa, sillä noviisin oma selviytyminen eteen tulevista tilanteista vei huomion oppilaista häneen itseensä. Lisäksi palautteen antaminen oli vielä väkinäistä noviisille. Opetustyöstä selviytyminen ja eteen tulevien tilanteiden hoitaminen vaatii paljon aloittelijalta, joten on luonnollista, että oppilaiden huomioiminen on kokeneempia opettajia vähäisempää.

Noviisiopettaja toimi monissa asioissa Berlinerin (1992) kuvaaman noviisiopettajan tavoin, mutta myös usein hänen ajatuksensa olivat samansuuntaisia välivaihe- ja eksperttiopettajan kanssa. Välivaiheopettajan toimintaa ohjasi tietoiset valinnat. Hän reflektoi omaa toimintaansa ja hän tiedostaa palautteen merkityksen oppilaille. Välivaiheopettaja oli selvästi edistynyt noviisitasosta ja edistyneen vasta-alkajan tasosta. Eksperttiopettaja hallitsi eteen tulleita tilanteita kokonaisvaltaisesti ja syvällisesti. Hän tarkasteli asioita oppilaiden näkökulmasta, huomioi oppilaiden mielialoja ja pyrki antamaan oppilaiden minäkäsitystä parantavaa palautetta.

Mielestäni Berlinerin (1992) kehittämä kuvaus opettajan työn kehitysvaiheista on hyödyllinen varsinkin työtään aloittaville tuoreille opettajille. Tieto eri kehitysvaiheista voi auttaa heitä siinä, etteivät he ole turhan kriittisiä itseään kohtaan aloittaessaan työnsä. Berlinerin huomiot voivat auttaa vasta-alkajia myös siinä, että he saavat etukäteen ennen töihin menoaan tietoa siitä, mikä

yleensä tuottaa ongelmia työuran alkuvaiheessa. Tietäessään nämä ongelmat tai puutteellisuudet uudet opettajat voivat kiinnittää niihin huomiota ja yrittää taitojensa mukaan huomioida niitä opetuksessaan. Tietenkään Berlinerin jaottelu ei pidä paikkaansa kaikkien opettajien kohdalla, mutta varmasti se helpottaa ja selittää monen opettajan toimintaa.

Noviisiopettajan toimintaa arvioitaessa on huomattava, ettei luokka, jossa hän opetti tutkimuksen aikana, ollut hänen oma luokkansa. Noviisi teki tutkimukseni aikana päättöharjoitteluaan ja oman opetusviikkonsa alkaessa hän oli ollut luokassa tutustumassa vajaan kolme viikkoa. Hän oli vielä aika vieras oppilaille, joten tämä saattoi vaikuttaa ja vaikeuttaa noviisin palautteen antoa. Toisaalta on muistettava, että hän oli tutkimuksessani Berlinerin jaottelun mukaan noviisin roolissa eli vasta opiskelemassa opettajaksi.

Tutkimukseni tarjoaa tietoa palautteen antamisesta ja sen merkityksestä oppilaan minäkäsityksen kehitykseen ja oppilaan oppimiseen. Opetustyössä opettajan persoonallisuus on koko ajan näkyvästi esillä, joten opettajien oma minäkäsitys ja suhtautuminen palautteen antamiseen ja oppilaisiin vaikuttavat myös oppilaiden kasvuun ja kehitykseen.

Myönteinen palaute kehittää oppilasta ja tukee hänen kasvuaan. Opettajien on tärkeää tietää, ettei palaute ole aina hyvää ja oppilasta tukevaa - opettaja voi tehdä myös hallaa oppilaalleen. Tutkimukseni avulla sain tietoa siitä, millainen palaute edistää oppilasta. Sain myös tutustua kolmen opettajan ajatuksiin palautteesta ja sain nähdä heidän käytännön toimiaan palautteen antajina ja sain vielä kuulla perusteluita heidän toiminnalleen.

Tarkistutin välivaihe- ja eksperttiopettajalla heitä koskevat kohdat, sillä halusin varmistua, että olin tulkinnut heitä oikein. Noviisiopettajaa en tavoittanut, joten hänen kohdaltaan tarkistus jäi tekemättä. Tulkintani välivaihe- ja eksperttiopettajista olivat samansuuntaisia kuin heidän itsensä tekemät arviot, sillä kumpikaan heistä ei esittänyt korjausehdotuksia tekemääni kuvaukseen.

Tulosten luotettavuudessa laadullisten tutkimustulosten yleistettävyyttä kritisoidaan, koska laadullisen tutkimuksen muutamat tutkittavat tapaukset eivät ole satunnaisesti koko kohderyhmästä valittuja. Laadullisissa tutkimuksissa korostuu tutkittavien ainutlaatuiset ominaisuudet, jotka johtavat tulosten yksipuolisuuteen ja suppeuteen. Myös tässä tutkimuksessa on suhtauduttava kriittisesti tulosten yleistettävyyteen. Tutkittavani tekevät työtään omalla

yksilöllisellä tavallaan, joten sellaisinaan heidän toimintaansa ei voi suoraan käsitellä yleisinä toimintatapoina. Osan tutkittavieni käyttäytymisestä voi selittää heidän työvuosiensa määrällä, sillä oppilaiden toimintojen huomaaminen ja ymmärtäminen vaatii pitkän opetuskokemuksen (Berliner 1992, 245) .

Havainnoin välivaihe- ja eksperttiopettajaa ainoastaan päivän. Mietin, onko se riittävästi. Toisaalta havainnoinnin jälkeen käyttämäni virikkeitä antava haastattelu (stimulated recall interview) vaati opettajia selittämään toimintaansa ja perustelemaan tekojaan, joten pitkäaikainen oleskelu ei minun tapauksessani tuntunut välttämättömältä. Lisäksi huomasin noviisia tarkkaillessani, että toinen ja kolmas päivä eivät tuoneet mitään uutta. Tarkoitukseni oli havainnoida noviisia viikon ajan, mutta lopetin videoinnin kolmen päivän jälkeen edellä mainitusta syystä. Eskolan ja Suorannan (1996, 34) mukaan laadullista aineistoa on tarpeeksi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää mitään uutta tietoa tutkimusongelman kannalta.

Välivaihe- ja eksperttiopettaja halusivat tietää tarkasti tutkimusongelmat tutkimuksen alussa. Niinpä tämä tieto saattoi muuttaa heidän käyttäytymistään. Minä mietinkin tutkimukseni aikana useaan kertaan, olivatko opettajat luonnollisia ja toimivatko he läsnäollessani samoin kuin normaalissa opetustilanteessa. Noviisiopettaja myöntää, että havainnoinnin alkaessa hän oli tietoinen kamerasta ja siitä, että aiheena on palautteen antaminen. *"Mutta sitten se unohtui siinä hetkessä kun meni siihen opetukseen tavalleen sisään. En mä siinä sitä enää muistanu. Kyllä mä tossa toimin mielestäni ihan normaalisti."*

Toisaalta on muistettava, ettei ainoastaan ensikäden autenttinen tieto ole ainoa tapa saada tietoa. Myös tietyissä tarkoituksessa annettu muu tieto kiinnostaa, jos tutkija pystyy sen erottamaan todellisesta alkuperäistiedosta. (Anttila 1996, 410.) Lopettaessani eksperttiopettajan havainnoinnin hänen kouluavustajansa, joka oli luokassa lähes koko päivän, totesi, että ekspertti käyttäytyi luonnollisesti. *"Juuri tuollainen hän aina on, minusta videointi ei häirinnyt häntä"*.Kuitenkin minun mieleeni jäi ekspertin omat sanat päivän päätteeksi: *"Olen väsyneempi kuin tavallisesti."* Nämä sanat saivat minut miettimään, oliko hän sittenkään täysin luonnollinen eli kuluiko häneltä energiaa tietoiseen palautteen antamiseen.

Olen tyytyväinen valitsemiini menetelmiin - sain kerättyä niiden avulla monipuolisen aineiston. Tosin teemahaastattelua tehdessäni olisin voinut vaatia haastateltavia perustelemaan

enemmän sanomisiaan. Tässä näkyi kokemattomuuteni haastattelijana. Haastattelurunkoni oli mielestäni tarpeeksi väljä, että jokainen opettaja sai tuotua itselleen tärkeät asiat ilmi.

Videohavainnointi onnistui mielestäni hyvin. Pidin kameraa koko ajan päällä oppitunnin aikana, joten sain talletettua kaiken vuorovaikutuksen opettajan ja oppilaiden välillä. Toki puutteita voi olla siinä, että rajasin kuvaukseni pelkästään luokkaan ja pelkästään oppitunneilla tapahtuvaksi. Esimerkiksi eteisessä tapahtuvaa kommunikointia opettajan ja oppilaiden välillä en kuvannut. Joskus opettaja ja oppilaat tulivat luokkaan niin nopeasti, että ensimmäinen tilanne saattoi jäädä vaillinaiseksi.

On aiheellista miettiä, miten minä tarkkailijana olen voinut vaikuttaa tutkittavieni käyttäytymiseen. Tarkoitukseni oli, että videokamera ja kuvaamiseni vaikuttaisivat mahdollisimman vähän tutkittaviini ja heidän toimintaansa. Ihanteellista olisi, etten tutkijana vaikuttaisi tutkittaviini ollenkaan, mutta tämä on mielestäni aika mahdotonta. Läsnäoloni ja videokamerani saattoivat vaikuttaa luokan ilmapiiriin ja joihinkin oppilaisiin häiritsevästi. Niinpä se on saattanut muuttaa oppilaiden käyttäytymistä vaikuttaen samalla opettajan työhön.

Yritin huolehtia siitä, etteivät tutkittavista saamani ensivaikutelmat ohjanneet ajatteluani ja sitä, mitä päätelmiä heistä tein. Tunsin eksperttiopettajan entuudestaan, joten minun piti tietoisesti miettiä, etten anna aikaisempien tietojeni hänestä vaikuttaa tutkimukseeni. Yritin suhtautua tutkittaviini avoimesti ja ennakkoluulottomasti ja yritin välttää tutkittavieni etukäteisluokittelua noviisista ekspertiksi.

Virikkeitä antavassa haastattelussa olisin voinut olla ehkä enemmän itse hiljaa ja antaa tutkittavien kertoa vapaammin toiminnastaan. Tämä oli tarkoitukseni, mutta kokematon kun olen, olin itse hieman liikaa äänessä. Virikkeitä antava haastattelu parantaa huomattavasti tutkimukseni luotettavuutta, sillä tutkittavien tieto siitä, että he osallistuvat johonkin tutkimukseen, voi muuttaa heidän käyttäytymistään ja mitätöidä tai tehdä pätemättömäksi tutkimuksen (Borg & Gall 1989, 189). Virikkeitä antavassa haastattelussa opettajat eivät voineet antaa ihanteellisia, oikeina pidettyjä vastauksia, vaan heidän piti miettiä omaa toimintaansa ja perustella sitä.

Aiheeni kannalta olisi saattanut olla hyödyllistä, että tutkijoita olisi ollut kaksi, sillä tutkijatriangulaation mukaan useampi tutkija voi monipuolistaa tutkimusta laajentamalla

näkökulmia (Eskola & Suoranta 1996, 40 - 41). Lisäksi useamman havainnoitsijan käyttö lisää tutkimuksen objektiivisuutta (Eskola & Suoranta 1996, 169).

Minun oli vaikea löytää vastaus siihen, miten tutkittavien palautteen antamisessa näkyy heidän ajatuksensa opettamisesta ja oppimisesta. Uskon, että syy tähän on se, että havainnoin tutkittaviani lyhyen aikaa. Toki löysin joitakin yhteneväisyyksiä, mutta oloni analysoidessani tuloksia oli aika epävarma. Nyt jälkeenpäin huomasin sen, että virikkeitä antavassa haastattelussa olisi pitänyt keskittyä tähän kohtaan enemmän.

On mielenkiintoista miettiä, onko opettajan palautteen antaminen kokemukseen perustuvaa opettajan taitoa vai onko siinä kyse opettajan ihmiskuvasta tai oppimiskäsityksestä. Kokemus voi helpottaa opettajan palautteen antamista, sillä tietty työrutiini saa aikaan sen, että opettajan ajatukset ja huomioi ovat jo pois hänestä itsestään. Uskon kuitenkin, että opettajan persoonallisuus ja myös opettajan työtä ohjaava käyttöteoria vaikuttavat kokemusta enemmän, sillä opettajan työssä korostuu opettajan persoonallisuus.

Korkeakosken (1998, 37) mukaan opetus on inhimillistä toimintaa, johon keskeisesti vaikuttaa opettajan persoonallisuus. Opettajan olisikin oltava koko ajan selvillä oppimisen lainalaisuuksista, oppilaiden kehityksestä ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta eri yhteyksissä. Väisäsen ja Silkelän (2000, 132) mukaan opettajaksi kehittyminen on tietojen, taitojen ja pätevyyden lisäksi erityisesti tulemista opettajaksi. Heikkinen (1999, 275) korostaa opettajaksi kehittymisessä omien ominaisuuksien kehittymistä ja itsensä löytämistä. Korpisen (1996b, 16) mukaan opettajan pätevyys ilmenee siinä, miten yksilöllisesti hän osaa huomioida oppilaidensa oppimistarpeet.

Opettajan käyttöteoria vaikuttaa mielestäni opettajan persoonallisuuden ohella oleellisesti opettajan palautteen antamiseen, sillä käyttöteoriassa opettajan arvomaailma, peruskoulutus, teoreettinen perehtyneisyys kuten myös käytännön kokemus saavat aikaan oman työn mallin (Luukkainen 1998, 33). Olen sitä mieltä, että kokemus ei voi korvata persoonallisuudesta johtuvia piirteitä - toki kokemus voi helpottaa opettajan työtä ja palautteen antamista.

Opettajan antama palaute on yhteydessä arviointiin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaan välillä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 10) mukaan oppiminen on sosiaalista vuorovaikutusta, jossa korostuvat opettajan ja oppilaiden keskinäiset

suhteet sekä oppilaan ja opittavan kohteen välinen vuorovaikutus.

Oppilas saa jatkuvasti opettajalta palautetta ja arviointia joko sanattomasti tai sanallisesti. Oppilaan käyttäytymiseen luokassa vaikuttavat opettajan ja muiden oppilaiden reaktiot oppilaan toiminnasta, eli oppilas tekee koko ajan havaintoja luokassaan. Oppilas ottaa saamansa palautteen vastaan ja tulkitsee sitä. Palautteen avulla oppilas muodostaa käsityksen itsestään eli saatu palaute vaikuttaa oppilaan minäkäsitykseen ja itsetuntoon.

Korpinen (1996b, 20) toteaakin, että minäkäsityksen muodostuminen on oppimiseen liittyvää ja se on oppimisen tulosta. Ollakseen oppilasta kehittävää palautteen olisi koostuttava oppilaan itsearvioinnista opettajan suorittaman arvioinnin lisäksi sekä palautteeseen olisi kuuluttava arvio oppilaan vahvuuksista ja myös asioista, joita oppilaan on vielä kehitettävä.

Välillä tutkimusta tehdessäni minusta tuntui, että olin ottanut tutkimukseeni liikaa asioita mukaan. Opettajan antamasta palautteesta havainnoin sekä sanallista että sanatonta palautetta. Nämä molemmat pitävät sisällään laajan aineiston, joten selkeyden ja syvällisyyden vuoksi olisin voinut paneutua kapeammalle alueelle. Näiden lisäksi tutkimuksessani oli mukana eksperttiys ja opettajan ajatukset opettamisesta. Opettajan oppimis- ja opettamiskäsitykset levittivät tutkimustani ehkä liian laajalle, mutta minusta ne vaikuttavat olennaisesti siihen, miten ja millaista palautetta opettaja antaa.

Huomasin, että tutkimukseni aihe oli arka opettajille.Ehkä varautuneisuus aihettani kohtaan johtui siitä, että palautteen antaminen on niin keskeinen opettajan työssä, ja opettajilla voi olla pelkoja leimautua huonoiksi työssään. Epävarmuutta saattoi aiheuttaa myös se, että tutkittavat oli jaettu noviisi-, välivaihe- ja eksperttiopettajiin, jolloin tutkittavat saattoivat pelätä vertailua ja sitä, että he eivät ole sillä tasolla, jolla heidän kuuluisi olla.

Tutkimukseni koski pelkästään opettajan toimintaa, mutta olisi mielenkiintoista myös tutkia, miten noviisi-, välivaihe- tai eksperttiopettajan oppilaat kokevat saamansa palautteen. Kiinnostavaa olisi myös tutkia kaveripalautetta (peer feedback) tai opettajan sanatonta palautetta.

LÄHTEET

Aho, S. 1994. Miten ja miksi lasten itsetunto muuttuu koulussa? Kasvatus 25, 5, 469 - 471.

Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.

Aho, S. & Heino, S. 2000. Itsetunnon vahventaminen päiväkodissa. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A: 191.

Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.

Airaksinen, T. 1998. Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Teoksessa R. Sarras. Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Espoo: Sävypaino, 4 - 13.

Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Jyväskylä: Gummerus.

Berliner, D.C. 1992. The nature of expertise in teaching. Teoksessa F.K. Oser, A. Dick & J-L. Patry (toim.) Effective and responsible teaching. San Fransisco: Jossey-Bass publishers, 227 - 248.

Borg, W.R. & Gall, M.D. 1989. Educational research: An introduction. 5. painos. New York: Longman.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C: 13.

Hamachek, D. 1989. Psychology in teaching, learning, and growth. Boston: Allyn and Bacon.

Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B: 57.

Heikkinen H.L.T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Porvoo: WSOY, 275 - 290.

Himberg, L., Laakso, J. & Peltola, R. 1995. Psykologia 1. Toimiva ihminen. 3. painos. Porvoo: WSOY.

Himberg, L., Laakso, J., Peltola, R. & Vidjeskog, J. 1995. Psykologia 2. Kehittyvä ihminen. 3. painos. Porvoo: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. 7. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Huttunen, L. 1987. Teacher feedback behavior: an observational study of prospective teachers' verbal and nonverbal feedback strategies. Teoksessa A. Sallinen-Kuparinen (toim.) Perspectives on instructional communication. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 5, 137 - 149.

Jokinen, P. & Pelkonen, M. 1996. Virikkeitä antava haastattelu (Stimulated recall interview) -menetelmä käsitysten, kokemusten ja ajattelun tutkimiseen hoitotieteessä. Hoitotiede 8, 3, 134 - 141.

Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. 2. painos. Helsinki: Edita.

Karila, K. & Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 149 - 157.

Keltikangas-Järvinen, L. 1998. Hyvä itsetunto. 7. painos. Porvoo: WSOY.

Keravuori, K. 1990. Tapa puhua, tapa oppia. Helsinki: Painokaari Oy.

Keskinen, E. 1985. Taitojen oppiminen. Teoksessa K. Hypen, E. Keskinen, R. Kinnunen, P. Niemi & M. Vauras (toim.) Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet. Radion aikuiskasvatussarjan toisen osan oppikirja, 68 - 95.

Keskinen, E. 1995. Taitojen oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. 4. uudistettu painos. Porvoo: WSOY, 69 - 94.

Kinnunen, R. & Vauras, M. 1985. Sosiaalinen vuorovaikutus oppimisessa. Teoksessa K. Hypen, E. Keskinen, R. Kinnunen, P. Niemi & M. Vauras (toim.) Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet. Radion aikuiskasvatussarjan toisen osan oppikirja, 96 - 105.

Koppinen, M-L., Korpinen, E., Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.

Korkeakoski, E. 1998. Laadunarvioinnin perusteita koulussa. Teoksessa E. Törmä (toim.) Aina ajankohtainen arviointi - opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. Tutkiva opettaja 3 / 1998. Jyväskylä: Yliopistopaino, 34 - 41.

Korpinen, E. 1982. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 319.

Korpinen, E. 1996a. Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Minäkuva ja arviointi. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin: arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus, 69 - 82.

Korpinen, E. 1996b. Opettajuutta etsimässä. Kunnallisalan kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu nro 18. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Koskinen, I. 1995. Laadullisen tutkimusprosessin rakenteesta. Teoksessa J. Leskinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Ykköspaino Oy, 51 - 67.

Krokfors, L. 1998. Muuttuva opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden Tekijät. Uuden opettajan mahdollisuudet. Juva: WSOY, 68 - 88.

Kuusinen, J. Johdanto. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. 4. uudistettu Painos. Porvoo: WSOY, 9 - 21.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.

Lange, K. 1998. Puun ja kuoren välissä - arjen etiikkaa koulussa. Teoksessa R. Sarras. Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Espoo: Sävypaino, 55 - 61.

Latham A. S. 1997. Learning through feedback. Eduactional Leadership 5, 86 - 87.

Lindqvist, M. 1998. Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa R. Sarras. Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Espoo: Sävypaino, 5 - 21.

Luukkainen, O. 1998. Uuteen huomiseen. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Porvoo: WSOY, 12 - 40.

Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.

Ollila, M - R. 1998. Opettajien ominaisuuksista. Teoksessa R. Sarras. Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Espoo: Sävypaino, 43 - 53.

Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park, CA: Sage.

Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Psykologien Kustannus Oy. Helsinki: Työministeriö.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet. 1999. Helsinki: Opetushallitus.

Potter, M.A. 1996. Using a feedback form to communicate with students. Mathematics Teacher 89, 3, 184 - 185.

Rauste- von Wright, M. & von Wright, J. 1995. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Sarkkinen, M. 1999. Aito palaute auttaa. Työ, terveys, turvallisuus. 29, 2, 10 - 12.

Schmuck, R.A & Schmuck, P.A. 1997. Group processes in the classroom. 7. painos. Dubuque, Iowa: Times Mirror Higher Education Group.

Suonio, K. 1994. Hyvä opettaja 2. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY, 144 - 149.

Surakka, V. 1996. Kasvonilmeet ja emootioiden tutkimus. Psykologia 31, 6, 412 - 420.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 51.

Tuisku, P. 2000. Keskustelun kiemurat - miten selviytyä niistä ja kehittyä? Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: Gummerus, 43 - 63.

Turunen, K.E. 1999. Opetustyön perusteet. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 5 - 6, 387 - 398.

Törmä, E. 1998. Verbaalinen arviointi osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Teoksessa E. Törmä (toim.) Aina ajankohtainen arviointi - opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. Tutkiva opettaja 3 / 1998. Jyväskylä: Yliopistopaino, 60 - 76.

Valkonen, T. & Suomalainen, E. 2000. Puheviestinnän opiskelijoiden kokemuksia palautteenantajaksi oppimisesta. Teoksessa M. Valo (toim.) Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20, 206 - 233.

Valo, M. & Almonkari, M. 1995. Puheviestinnän tietoa ja taitoa. Helsinki: Otava.

Vuorinen, J. 2000. Puhe- ja kommunikaatiotaidot sekä konsultatiiviset työtavat. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: Gummerus, 31 - 42.

Väisänen, P. 2000. Kohti oppimiskeskeistä pedagogiikkaa opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 34 - 60.

Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos , 132 - 153.

Weinberg, G. 1978. Luo itse oma elämäsi. Jyväskylä: Gummerus.

Werts, M.G., Wolery, M., Gast, D.L. & Holcombe, A. 1996. Sneak in some extra learning by using instructive feedback. Teaching exceptional children 28, 3, 70 - 71.

Yin, R. K. 1994. Case study research. 2. painos. Newbury Park: Sage.

LIITE 1: Taustatietolomake

¤ Nimi:

¤ Milloin aiot valmistua Okl:stä? / Milloin olet valmistunut?

¤ Muu koulutus tai työkokemus?

¤ Miksi valitsit opettajan ammatin?

¤ Miten kuvailet opettajan työtä?

¤ Mikä on tärkeintä opettajan työssä?

LIITE 2: Teemahaastattelun runko

PALAUTE

¤ Miten ymmärrät sen / mitä se on?

¤ Millainen olet / millaista annat?

¤ Mikä ohjaa?

¤ Määrä (voiko antaa liikaa)?

¤ Tietoista?

¤ Palautteen tarkoitus / opettajan pyrkimys, miksi?

¤ Sanaton palaute?

- tietoista / tiedostamatonta
- merkitys oppilaalle

¤ Enemmän sanatonta / sanallista?

¤ Miten koet, onko helppo antaa?

¤ Työkokemuksen vaikutus?

¤ Oman toiminnan kehittäminen? /

¤ Mielipide omasta toiminnasta?

¤ Merkitys opettajan työlle?

¤ Merkitys oppilaalle?

¤ Oppilasta kehittävä palaute?

(jatkuu)

LIITE 2 (jatkuu)

OPPIMINEN

¤ Mitä tarkoittaa?

¤ Merkitys oppilaalle?

¤ Millainen tieto ja taito on oppilaalle tärkeää? Miksi?

¤ Opettajan rooli?

OPETTAMINEN

¤ Mihin pyrit?

¤ Oletko muuttanut tietoisesti? Miksi? Milloin?/

¤ Toimintasi kehittyminen?

¤ Käyttämäsi opetusmenetelmät? Joitakin muita enemmän? Miksi?

¤ Vahvuutesi?

¤ Opetuksen kehittyminen tulevaisuudessa?

LIITE 3: Esimerkki litteroidusta haastattelusta

(Välivaiheopettajan virikkeitä antava haastattelu)

Lihavoitu: Haastattelija Tavallinen: Välivaiheopettaja

Tunti 3. Yhdyssanojen vaikeus. Tärkein oli kohta, jossa sanot "älkää hätääntykö". Miksi näin?
Niin, ihan yhtä hyvin voisi kysyä miksi ei. Miksi meidän pitää antaa koulussa semmonen malli, että kaikkien täytyy oppia kaikki just nyt, kun eihän se elämässäkään mene niin. Ja useimmiten esim. ihmissuhdeasioissa törmätään siihen, että ajaudutaan kriiseihin, koska on saatu joku malli, että mun täytyy ratkasta tää nyt näin. Ja suurin niinko ikävin asia suomalaisuudessa ja meijän tässä tapakulttuurissa on se, että meille opetetaan että meidän täytyy ratkaista ongelmat vaikka niiden kanssa pitäisi oppia elämään. Että ne tulee siinä rinnalla. Mie oon sanonu tässä näiden yhdyssanojen ja kertotaulujen kanssa, että te opitte ne kyllä että ei se oppiminen kaadu siihe, että pitää antaa aikaa ja sitten mennä sen ajan kanssa eteenpäin ja antaa itelle mahollisuus huomata, että mä oonkin oppinu nää asiat.
Tunti 4. Nyökkäilyä. Kuinka tietoista, päätätkö että teet niin vai tuleeko se ihan luonnostaan?
Se on ihan luonnollista. Se syntyy vuorovaikutuksesta, ei sitä voi päättää, että nyt nyökkään. Mutta sillä nyökytyksellä on toki semmonen tärkeä merkitys siinä että oppittas lukemaan nonverbaalisia viestejä ja sitten toisaalta ei musta tarvitse aina sanoilla sanoa, että se on näin. Että kyllähän se riittää että silloin voi sitten kommunikoida siinä muutenkin ja jos kommunikoi jotenkin muutenkin kuin verbaalisesti, vaikka toiminnan kautta, niin silloin pystyy aika monelle ihmiselle olemaan samanaikaisesti läsnä. Ja olemaan mallina siitä kommunikoinnista, koska tässähän kuitenkin monta silmäparia näkee, että mitä se yks siellä tekee.
Miten tärkeänä sä koet, että oppilaille on tuo, että sä elät mukana, kun että sä oisit tossa tilanteessa vaan seisonut ja antanut oppilaan puhua ilman että annat mitään kuuntelun merkkejä?
No on se ainakin semmonen malli siitä, se on yksi tapa kommunikoida, että ottaa huomioon sen toisen. Että minusta se on niinko se on vähän persoonakysymys. Ei kaikki välttä...siinä niitä väärin tulkintoja syntyy, kun joku saattaa olla ihan niinko tekemättä mitään. Mutta jos se kuitenkin vastaanottaa sen ja se miettii niitä juttuja
Niin eikä tarkota olla mitenkään sillei...
Niin että se on niinko tympee tai semmone. Ja sillon jos me opitaan niinko se malli, että pitäs olla koko ajan hymyilemässä tai muuta. Sillon kun se on niinko kauheen pelottavaa toisaalta. Mutta että tää on se mun tapa toimia ja nää oppilaat tuntee minut ja mä tunnen ne oppilaat, niin ne tietää sillon, mitä se mulla niinko tarkottaa. Ja me ollaan kyllä juteltu siitä oppilaiden kanssa. Kun he antaa toisilleen palautetta tai esiintyy tuolla edessä ja me ollaan juteltu siitä, että jos joku samanaikaisesti nauraa, niin saattais luulla, että se nauraa just sulle vaikka se saattaakin nauraa jotakin juttua, mikä sille tuli mieleen.

LIITE 4: Esimerkki tutkijan päiväkirjasta

(Eksperttiopettajan havainnointi)

3. TUNTI:

* osa opp. poistui tunnin alussa erityisopettajan luo

* mietteitä:
  - ope ei istu oppi pöydän takana; miksi hän nyt vieraskorca? Vai onko hän aika näin?

4. TUNTI:

(ulkoisuntuntu; EI KUVAUSTA, OHJA OPE EI PITÄNYT)

* tukiopetus (Kuvattu 4. tunti)

HUOMIOITA:

* Päivän koputtua ope sanoi oleversa vä-synemmpi kuin tavallisesti => oliko hän aito kun kuvasin? Meniki energiaa "hiljaiseen" palautteen antamiseen?
* ope kysyi */ että laskenko määrät, kuinka paljon hän antaa palautetta
  */ päivän puoliväliossa

LIITE 5: Kirje tutkimushenkilöille

Minna Autio
minkaun@st.jyu.fi
040 - 72 76 293

29.5.2000

Hei!

Tässä on Sinulle postia koskien graduani. Haluaisin Sinun lukevan tämän läpi ja kommentoivan, jos tässä on jotakin, mikä ei pidä paikkaansa tai mikä on liian paljastavaa.

Älä välitä mahdollisista kirjoitusvirheistä tai tekstin sujumattomuudesta, sillä tämä on vasta raakatekstiä. Yritän hioa kieltä paremmaksi varsinaiseen työhöni. Älä välitä myöskään siitä, että joidenkin otsikkojen edessä on numero ja joissakin ei. Kuten mainitsin, olen keskeneräisessä vaiheessa.

Graduni valmistuu kesän aikana eli kokonaisuudessaan se on luettavissa elokuussa. Nyt monistin Sinulle kohdat, jotka käsittelevät Sinun toimintaasi. Tutkimuksen tuloksiin tulee tietenkin viitteitä teoriasta, mutta en ole vielä ehtinyt liittää niitä mukaan.

Tsemppiä viimeiselle kouluviikolle ja oikein mukavaa kesälomaa!!

Kiitos vielä osallistumisestasi graduuni!

Terveisin Minna Autio

LIITE 6: TAULU OPETTAJILLE

OPETTAJA,

* Ole aito ja välitä, ole uskottava.
* Anna haasteita, mutta tue niiden kohtaamisessa - vaadi laatua, mutta anna oppijan määritellä, mitä laatu on.
* Ymmärrä oppijan ainutlaatuisuus ja -kertaisuus. Ole kiinnostunut hänestä yksilönä, toimi niin, että saat hänet tuntemaan että välität juuri hänestä ja rohkaise häntä itsenäisyyteen.
* Ole resurssi - anna tietosi, taitosi ja kokemuksesi oppijoiden käyttöön.
* Kehitä filosofiaasi, katso mitä ympärillä tapahtuu.
* Opettajan työssä käytäntö ja teoria kohtaavat toisensa. Tunnista työtäsi määräävät ideologiset ja käytännölliset ehdot.

(Luukkainen 1998, 37).