

Ella Pietiläinen

OPETTAJIEN ANTAMA KEHUVA PALAUTE
ALAKOULUN OSA-AIKAISESSA ERITYISOPE-
TUKSESSA

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2013
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pietiläinen, Ella. OPETTAJIEN ANTAMA KEHUVA PALAUTE ALAKOULUN OSA-AIKAISESSA ERITYISOPETUKSESSA. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2013. Erityispedagogiikka. 73 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka opettajat antavat kyky- ja prosessipalautetta alkuopetuksen erityisopetuksessa. Lisäksi pyrittiin erittelemään niitä funktioita, joita opettajien antamat kyky- ja prosessipalautte ilmensivät. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2008 kahta laajempaa tutkimusta (Kuorelahti & Vehkakoski 2007–2009 ja Vehkakoski 2008–2010) varten. Tämän tutkimuksen aineistona käytettiin laajemman tutkimusprojektin osaa, joka koostui 12 videokuvatusta oppitunnista alkuopetuksen erityisopetuksessa.

Tutkimus osoitti opettajien antamalla kyky- tai prosessipalautteella olevan erilaisia käyttötarkoituksia eli funktioita. Näitä funktioita aineistossa oli kuusi erilaista: oppilaan toiminnan vahvistaminen ja/tai palkitseminen, kannustaminen, kehuminen esimerkkinä muille, korjaavan palautteen pehmentäminen, onnistumisen tai osaamisen erityinen esille nostaminen sekä valittamiseen vastaaminen.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että opettaja käytti kyky- ja prosessipalautetta eri tilanteissa eri tavoin. Opettajan kehuminen kohdistui joko oppilaan tehtävissä suoriutumiseen tai käyttäytymiseen. Kehuvaa palautetta annettiin sekä julkisesti (esimerkiksi kehuminen esimerkkinä muille) tai henkilökohtaisesti (esimerkiksi kannustaminen).

Avainsanat: kehuva palaute, alkuopetus, erityisopetus, keskustelunanalyysi

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
2 KEHUVA PALAUTE TUTKIMUKSEN KOHTEENA	7
2.1 Kehuva palaute osana palautteenantoa.....	7
2.2 Kehuvan palautteen muodot.....	8
2.3 Kehuvan palautteen merkitys koulukontekstissa	11
2.3.1 Ristiriitaisia näkemyksiä kehuva palautteesta	11
2.3.2 Kehuvan palautteen yleisyys oppitunnilla.....	12
2.3.3 Kyky- ja prosessipalautteen vertailu	13
2.3.4 Kehuva palaute oppilaiden näkökulmasta	17
3 TAVOITTEET JA MENETELMÄT	22
3.1 Tutkimustehtävät ja aineiston kuvaus	22
3.2 Menetelmänä keskusteluanalyysi	23
3.3 Käytännön toteutus.....	26
3.4 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelu	27
4 OPETTAJAN ANTAMAN KYKY- JA PROSESSIPALAUTTEEN FUNKTIOT ALKUOPETUKSEN OSA-AIKAISESSA ERITYISOPETUKSESSA.....	31
4.1 Kyky- ja prosessipalautteen ja niiden funktioiden esiintyvyys aineistossa.....	31
4.2. Kyky- ja prosessipalautteen funktiot.....	32
4.2.1 Toiminnan vahvistaminen ja/tai palkitseminen.....	32

4.2.2 Kannustaminen	37
4.2.3 Kehuminen esimerkkinä muille.....	43
4.2.4 Korjaavan palautteen pehmentäminen	45
4.2.5 Onnistumisen tai osaamisen erityinen esille nostaminen.....	48
4.2.6 Valittamiseen vastaaminen.....	52
5 POHDINTA.....	54
LÄHTEET	61
LIITTEET.....	66
Liite 1 Keskustelunanalyttiset litterointimerkit	
Liite 2 Tutkimustaulukko	

1 JOHDANTO

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) mainitaan useassa eri kohdassa, että oppilaan on kyettävä ottamaan vastaan palautetta, prosessoimaan sitä sekä antamaan palautetta muille. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia yhtä palautteen aluetta eli opettajan antamaa kehuva palautetta. Opettajan antama kehuva palaute voidaan jakaa kolmeen eri muotoon (mm. Burnett & Mandel 2010; Burnett 2002): suuntaamattomaan kehuvaan palautteeseen, oppilaan kyseisellä hetkellä pysyviksi katsottuihin ominaisuuksiin liittyvään palautteeseen (kykypalaute) ja oppilaan oppimisprosessiin ja valmiiseen tuotokseen liittyvään palautteeseen (prosessipalaute).

Kykypalaute kohdistuu oppijaan itseensä, eli esimerkiksi opettajan ilmaisu ”Oletpa älykäs” on kykypalautetta. Prosessipalaute ei kohdistu suoranaisesti oppilaaseen yksilönä, vaan hänen suorittamaansa prosessiin (esimerkiksi ”Teitpä tänään ahkerasti tehtäviä”). Suuntaamattomalla kehuvala palautteella tarkoitetaan kaikkea sellaista kehumista, joka ei kohdistu oppilaan kykyihin eikä oppimisprosessiin. Toisin sanoen suuntaamaton palaute ei sisällä mitään oppilaan toimintaan tai oppilaaseen saumattomasti liittyvää ilmaisua, vaan suuntaamaton palaute voi olla vaikka vain yksi sana (esimerkiksi ”Hyvä”). (Burnett & Mandel 2010; Burnett 2002.)

Tässä tutkimuksessa keskityn tutkimaan opettajan antaman kehuva palautteen muodoista kyky- ja prosessipalautetta, sillä tutkimusten (Burnett & Mandel 2010; Burnett 2002) mukaan suuntaamattomalla kehuvala palautteella ei ole juurikaan merkitystä oppimiselle. Sen sijaan kyky- ja prosessipalautteen käytöstä on ristiriitaisia näkemyksiä. Joidenkin tutkijoiden (mm. Henderlong & Lepper 2002) mukaan kehuva palautetta tulee antaa sen muodosta riippumatta pyrkien kuitenkin suosimaan prosessipalautetta, kun taas toisten tutkijoiden (mm. Skipper & Douglas 2012) mielestä kehuva palautteen, erityisesti kykypalautteen, antamisessa tulee olla hyvinkin varovainen.

Niin Suomessa kuin muuallakin kehuva palautteen ihannointi on nähtävissä valtakirjallisuudessa ja vanhempien asenteissa kehumiseen. Esimerkiksi Eri-laisten oppijoiden liitto ry:n (2012) mukaan erityisoppilaita tulee kehua heidän onnistumisistaan. Liitto ei perustele kantaansa sen tarkemmin, minkä vuoksi tämänkaltaisen kehumisen ihannointi voi hyvän tarkoituksen sijaan jopa heikentää oppilaan op-

pimistä ja motivaatiota. Kansainvälisesti kehuva palautteen ristiriitaisuuteen on pureuduttu jo useiden vuosien ajan, ja artikkelit ovat seuranneet toisiaan kehuva palautteen ymmärtämisen syventämiseksi. Suomessa aiheesta ei ole vielä tehty juurikaan tutkimusta (pl. Kemppainen 2011), mikä onkin ohjannut minut tutkijana tekemään omia suomenkielisiä käsitteenmäärittelyjä kansainvälisten tutkimusten pohjalta.

Tarkemmat tutkimustehtäväni liittyvät opettajan antaman kyky- tai prosessipalautteen funktioihin. Olen kiinnostunut tutkimaan autenttisen videohavainnointiaineiston pohjalta niitä käyttötarkoituksia, joihin opettajat kyky- ja prosessipalautetta alkuopetuksessa käyttävät. Suomalaisen tutkimuksen puutteen lisäksi kansainväliseltäkin tutkimuskentältä puuttuu tutkimukseni kaltaiset tutkimuksenasettelut, sillä aikaisemmat tutkimukset ovat keskittyneet tarkastelemaan kehuva palautteen tehokkuutta oppilaiden itsesäätelyyn (mm. Kamins & Dweck 1999), sinnikkyysden (mm. Mueller & Dweck 1998) ja/tai motivaation (mm. Henderlong Corpus & Lepper 2007) näkökulmista.

2 KEHUVIA PALAUTE TUTKIMUKSEN KOHTEENA

2.1 Kehuva palaute osana palautteenantoa

Palaute määritellään tietona, jonka jokin toimija antaa toiselle toimijalle hänen suorituksestaan, tietämisestään tai ymmärtämisestään. Toimijoita voivat kouluympäristössä olla mm. opettaja, toinen oppilas, vanhempi tai oppilas itse. Myös esimerkiksi oppikirjan tehtävien tekeminen voi tuottaa toimijalle palautetta. (Hattie & Timperley 2007.) Palaute voi toimia ohjaavana, korjaavana tai lopputulosta arvioivana. Erityisesti ohjaava palaute kannustaa oppilasta omaan ajatteluun ja sen ymmärtämiseen, mitä tehtävän antaja on tarkoittanut ymmärrettäväksi. (Sadler 1989.) Palautteen vastaanottaja voi Winnen ja Butlerin (1994) mukaan muokata ja vahvistaa palautetta tai vaihtoehtoisesti hylätä palautteen riippuen sen luonteesta. Esimerkiksi käyttäytymiseen kohdistettu negatiivinen palaute saatetaan tilanteesta riippuen jättää huomiotta, jos se eroaa palautteen saajan omista uskomuksista itsestään. (Winne & Butler 1994.) Näin ollen palautetta annettaessa ei ole itsestään selvää, että oppilas oppii palautteesta jotain, vaan oppiminen riippuu aina kontekstista ja vastaanottajasta (Kulhavy 1977).

Opettajan antama palaute voi olla joko kehuva, neutraalia tai kritisoi-vaa (Brophy 1981). Kehuva palaute nähdään yleensä positiivisena palautteena, vaikka näiden kahden välille on tehtävä myös ero. Kehuva palaute on opettajan kehuva vastine johonkin oppilaan toimintaan, joka on opettajan mielestä suotavaa (esimerkiksi ”Hyvin tehty”). Positiivinen palaute taas on lähempänä neutraalia palautetta; opettajan vastine on kyllä vahvistava, muttei vielä kehuva (esimerkiksi ”Oikein”). (Brophy 1981.) Kehuva palaute nähdään siis voimakkaampana ja yksityiskohtaisempana kuin neutraali palaute (Blöte 1995). Se osoittaa, että opettaja on innostunut, ilahtunut ja positiivisesti vaikuttunut oppilaan onnistuneesta toiminnasta (Blöte 1995; Brophy 1981). Lisäksi kannustaminen, jonka voisi myös nähdä yhtenä kehuvan palautteen muotona, ei ole varsinaisesti palautteen muoto lainkaan, sillä sitä annetaan ennen prosessia tai sen aikana, eikä siinä keskitytä lopputuloksen arviointiin (Henderson & Lepper 2002).

Kritisoiva palaute on kehuva palautteen vastakohta kohdistuen sellaiseen toimintaan, joka ei ole kontekstissaan suotavaa. Aivan kuten kehuva palaute tulee erottaa myönteisestä neutraalista palautteesta, myös kritisoiva palaute tulee erottaa korjaavasta neutraalista palautteesta. Esimerkiksi opettajan lausuma ”Väärin” ei vielä täytä kritisoivan palautteen tunnusmerkkejä, vaan se on neutraalia korjaavaa palautetta. (Brophy 1981.) Kirjallisuudessa (Hattie & Timperley 2007) kritisoivaan palautteeseen viitataan usein negatiivisena palautteena, ja tässäkin tutkimuksessa tarkoitan niillä samaa asiaa. Neutraalilla palautteella sen sijaan tarkoitan tässä tutkimuksessa kaikkea sitä opettajan antamaa palautetta, joka ei sisällä edellä kuvattuja kehuva tai kritisoivaa palautetta oppilaan toimintaa kohtaan.

Opettajan antamalla kehuvalle palautteella on Henderlongin ja Lepperin (2002) mukaan kaksi eri käyttötarkoitusta; toiminnan vahvistaminen ja hyväksynnän osoittaminen (Henderlong & Lepper 2002) opettajan persoonallisuuden yhdistettävistä ominaisuuksista kuten hellyydestä riippumatta (Brophy 1981). Brophyn (1981) mukaan kehumisen funktioita on kaikkiaan kahdeksan, muun muassa kehuva palaute siirtymäkommenttina ja kehuminen kannustimena sekä Henderlongin ja Lepperin (2002) mukaiset toiminnan vahvistaminen ja hyväksynnän osoittaminen. Gunterin ja Reedin (1996) mukaan kehuva palaute voi olla joko sanallista tai sanatonta palautetta, kun taas toiset tutkijat (Gable, Hester, Rock & Hughes 2009) rajaavat sen tarkoittamaan suullista tai kirjallista palautetta. Kehuvaa palautetta voidaan suunnata sekä oppilaan käyttäytymiseen luokkahuoneessa että suoriutumiseen asetetuissa tehtävissä (Brophy 1981). Tässä tutkimuksessa rajaan kehuva palautteen tarkoittamaan opettajan antamaa sanallista ja suullista, jonkin kehuva adjektiivin sisältävää palautetta oppilaan toiminnasta. Kutsunkin tutkimuksessani käyttäytymistä ja oppilaan tehtävissä suoriutumista yhteisellä termillä ”oppilaan toiminta”.

2.2 Kehuvan palautteen muodot

Vuosikymmenien aikana opettajan antaman kehuva palautteen tutkijat ovat luokitelleet erilaisia kehuva palautteen muotoja. Varhaisten tutkimusten tulkintaa hankaloittaa se, että tutkijat eivät ole tehneet eroa kehumisen eri muotojen välille, sillä nykyisin käytössä olevat palautteen eri muodoista käytettävät termit vakiintuivat vasta

1990-luvun lopulla (Burnett 2002). Tuoreimmat tutkimukset on koottu liitteeseen 2. Nykyisin useat tutkijat (mm. Folmer, Cole, Sigal, Benbow, Satterwhite, Swygert & Ciesla 2008; Burnett 2002; Nicholls 1979) jakavat palautteen muodot joko oppilaan kykyihin liittyvään palautteeseen (*ability feedback*) tai oppimisprosessiin ja valmiiseen tuotokseen liittyvään palautteeseen (*effort feedback*). Toisin sanoen kehuva palautetta voidaan suunnata joko oppilaan pysyviksi katsottuihin ominaisuuksiin (esimerkiksi älykkyyteen) tai tehtävässä suoriutumiseen (esimerkiksi ahkeraan työskentelyyn). Älykkyyden pitäminen pysyvänä ominaisuutena on jokseenkin kyseenalaista (Mueller & Dweck 1998), mutta tässä tutkimuksessa sen ajatellaan olevan ominaisuus, joka palautteenantohetkellä on muuttumaton. Pidemmällä aikavälillä älykkyydenkin katsotaan olevan muuttuva ominaisuus. (Mueller & Dweck 1998.)

Samankaltaisen jaottelun *ability/effort* -jaon kanssa ovat tehneet Kamins ja Dweck (1999) tutkiessaan oppilaiden kokemuksia kritisovasta ja kehuvaasta palautteesta. Tutkijat jakoivat palautteen muodot kahteen osaan, prosessipalautteeseen (*process feedback*) ja persoonapalautteeseen (*person feedback*). Heidän mukaansa prosessipalautteeseen kohdistuu oppilaan suoritusprosessiin tai valmiiseen tuotokseen, kun taas persoonapalautteeseen kohdistuu oppilaaseen itseensä, hänen persoonaansa ja kykyihinsä (Kamins & Dweck 1999.) Lisäksi Burnett ja Mandel (2010, ks. myös Burnett 2002) mainitsevat kehuvan palautteen muodoista suuntaamattoman kehuvan palautteen (*non-targeted praise*), jossa opettaja ei määrittele palautteen kohdetta sen tarkemmin, vaan keskittyy kehuvaan kehumisen syytä ilmaisematta oppilasta jollain (esimerkiksi ”Hyvä!” tai ”Hieno Ville!”).

Hattien ja Timperleyn (2007) luokittelu on yksityiskohtaisempi kuin edellä esitelty jako prosessi- ja persoonapalautteeseen. Heidän mukaansa kehuva palautetta voidaan suunnata joko tehtävän, prosessin, itsesäätelyn tai oppilaan persoonan tasolle. Kolme ensimmäistä tasoa (tehtävä, prosessi ja itsesäätely) voidaan lukea kuuluvan kehumisen muodoista oppimisprosessiin liittyvään kehuvaan palautteeseen (*effort feedback*), sillä kyseisissä tasoissa pääpaino on itse prosessissa ja oppilaan suorituksessa. Persoonan taso kuuluu kehumisen muodoista oppilaan kykyihin liittyvään kehuvaan palautteeseen (*ability feedback*), sillä sen pääpaino on oppilaan pysyviksi katsotuissa ominaisuuksissa, kuten älykkyydessä. Hattien ja Timperleyn (2007) luokitteluun liittyy kuitenkin monia ulottuvuuksia, joita ei täysin saumattomasti voi sisällyttää edellä mainittuihin kehuvan palautteen luokitteluihin.

Osa tutkijoista (Zentall & Morris 2010; Cimpian, Arce, Markman & Dweck 2007; Henderlong & Lepper 2002) jakaa kehuvan palautteen yleispätevään kehuvaan palautteeseen (*generic praise*) ja yksityiskohtaiseen kehuvaan palautteeseen (*non-generic praise*), jotka vastaavat jossain määrin edellä esiteltyä luokittelua oppilaan kykyihin liittyvään palautteeseen ja oppimisprosessiin tai valmiiseen tuotokseen liittyvään palautteeseen. Yleispätevä kehuva palaute keskittyy johonkin oppilaan pysyvään ominaisuuteen, kuten hyvään piirustustaitoon, ja yksityiskohtainen kehuva palaute keskittyy itse prosessiin, jota oppilas pystyy muuttamaan. (Zentall & Morris 2010.) Zentallin ja Morrisin (2010) luokittelua ei voi kuitenkaan pitää täysin identtisenä edellä esitellyn *ability/effort* -jaottelun kanssa, sillä luokittelussa on eroja käsitteiden määrittelyn tasolla (ks. Zentall & Morris 2010, 156; Burnett & Mandel 2010; Burnett 2002)¹.

Koska kehuva palautteesta ei ole julkaistu juurikaan suomenkielistä tutkimusta, on ilmeistä, että kehuvan palautteen muodoille ei ole vakiintunut suomenkielisiä termejä. Pekka Kemppainen on Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmassaan (2011) tutkinut kehuva palautetta ja suomentanut kehuvan palautteen muodot seuraavasti: yleinen kehuva palaute, oppimisprosessiin kohdistuva kehuva palaute sekä oppijaan itseensä kohdistuva kehuva palaute. Itse pyrin tutkimuksessani käyttämään mahdollisimman kuvaavia, joskin lyhyitä termejä niiden sujuvamman luettavuuden vuoksi. Jatkossa käytän edellä mainituista kehuvan palautteen muodoista termejä suuntaamaton palaute (palautteen kohdetta ei mainita, *non-targeted praise*), kykypalaute (oppilaan pysyviksi katsottuihin ominaisuuksiin liittyvä palaute, oppijaan itseensä kohdistuva palaute, *ability feedback*) sekä prosessipalaute (oppimisprosessiin ja valmiiseen tuotokseen liittyvä palaute, *effort feedback*). Vaikka termi prosessipalaute voi tutkijoiden (Kamins & Dweck 1999) mukaan tarkoittaa myös kritisovaa palautetta, omassa tutkimuksessani se tarkoittaa vain kehuva palautetta, joka on annettu oppilaan suorittamasta prosessista tai valmiista tuotoksesta.

¹ Kehuvan palautteen muotoihin viittaavat termit *generic* ja *non-generic* voivat tarkoittaa myös jaottelua suuntaamattomaan palautteeseen ja yksityiskohtaiseen palautteeseen, minkä vuoksi niitä ei ole tarkoituksenmukaista rinnastaa mm. Burnettin (2002) luokitteluun.

2.3 Kehuvan palautteen merkitys koulukontekstissa

2.3.1 Ristiriitaisia näkemyksiä kehuvaista palautteesta

Brophy (1981) mukaan kehuminen on muihin vahvistamisen keinoihin, kuten esimerkiksi palkkioihin verrattuna, taloudellisempaa eli käytännössä ilmaista. Hän toteaa opettajien arvostavan kehuvaista palautteen antamista, sillä se voi rakentaa oppilaan itseluottamusta, rohkaista häntä ja parantaa opettajan ja oppilaan suhdetta. (Brophy 1981.) Kehuvan palautteen käytössä täytyy kuitenkin useiden tutkijoiden (mm. Skipper & Douglas 2012; Burnett & Mandel 2010; Hattie & Timperley 2007; Brophy 1981) mukaan olla varovainen, sillä kehuvailla palautteilla voi positiivisten tulosten lisäksi olla motivaatiota ja sinnikkyyttä heikentäviä sekä minäkäsitystä vääristäviä vaikutuksia. Esimerkiksi Hattie ja Timperley (2007) ovat meta-analyysissään palautteen vaikutuksista tulleet siihen tulokseen, että kehuvailla palautteilla on vain vähän vaikutusta oppimistuloksiin, ja joissakin tilanteissa kehuvaista palautteen käyttö voi olla jopa haitallista (Hattie & Timperley 2007, ks. myös Skipper & Douglas 2012; Burnett & Mandel 2010; Henderlong & Lepper 2002). Perustelen tämän näkemyksen myöhemmissä luvuissa.

Kehuvan palautteen ristiriitaiset yhteydet oppimistuloksiin ja käyttäytymiseen ovat saaneet tutkijat (Hattie & Timperley 2007; Brophy 1981) kritisoimaan sitä, että oppimista käsittelevissä julkaisuissa, kuten käsikirjoissa, kehuva palaute mainitaan itsestään selvästi oppimista edistävänä tekijänä. Näissä ohjeellisissa käsikirjoissa kehumisen tarkempaa käyttötapaa tai tehokkuuden rajoja ei ole eritelty, vaan kehuminen on nähty ainoastaan positiivisena asiana. Suomessa kehuvaista palautteen käyttämisestä ei ole juuri käyty keskustelua, mutta samankaltainen kehuvaista palautteen ihannoiti on nähtävissä arkipuheessa. Esimerkiksi Erilaisten oppijoiden liitto ry:n (2012) listaamissa keinoissa lukivaikeuden huomioimiseksi opetustilanteissa on yhtenä keinona mainittu kehuminen ja kannustaminen. Liitto ei kuitenkaan ole eritellyt tilanteita, joissa kehumista olisi tarkoituksenmukaista käyttää, eikä näin ollen varoita niistä negatiivisista seurauksista, joita opettaja voi kehumisellaan tietämättään vahvistaa.

Kehumisen vaikutuksista on käyty paljon keskustelua sen behavioristisen luonteen vuoksi. Esimerkiksi amerikkalainen tietokirjailija ja tutkija Alfie Kohn

(2001) aiheutti kiivasta keskustelua kehuva palautteen käytön kielteisistä vaikutuksista ammatillisesti suuntautuneen *Young Children* -lehden julkaistua hänen artikkelelinsa *Five reasons to stop saying "Good job"*. Kohn perusteli näkemystään kehumisen ongelmallisuudesta sillä, että kehuva palaute on manipuloivaa, se kehittää ”kehumisen kalastelijoita”, varastaa lapselta mielihyvän tunteen, vähentää mielenkiintoa opeteltavaa asiaa kohtaan sekä heikentää lapsen saavutuksia. (Kohn 2001.) Professorit Phillip S. Strain ja Gail E. Joseph (2004) vastasivat Kohnille (2001) väittäen, että *Young Children* -lehti on tehnyt peruuttamattomasti väärin julkaistessaan näinkin ristiriitaisesta aiheesta vain yhden näkökulman. Professorit myös perustelivat kunkin Kohnin (2001) kehumisen lopettamiseen kannustavan syyn vääräksi väittämällä muun muassa, että lapsi oppii vasta ulkoapäin tulevan kehuva palautteen avulla, mistä häneen itseensä liittyvistä asioista hänen tulisi olla ylpeä ja tuntea mielihyvää.

Aiheena kehumisen luokkahuoneessa on siis hyvin arka ja ristiriitainen. Käsitteet kehumisen vaikutuksista vaihtelevat ääripäästä toiseen riippuen näkökulmasta, josta kehumista tarkastelee. Hattie ja Timperley (2007) lisäksi väittävät, että kehuva palautteen sijaan negatiivinen palaute voi olla joskus jopa tehokkaampaa oppimisen kannalta. Heidän mukaansa palautteen muodon sijaan tärkeintä on mille tasolle sen suuntaa, sillä jos palaute on suunnattu persoonalle ilman yksityiskohtaista palautetta tehtävän suorittamisesta, sillä ei ole merkitystä oppimiselle. (Hattie & Timperley 2007.) Seuraavassa alaluvussa erittelen tutkimustuloksia oppitunnilla annetusta kehuva palautteesta. Tulosten kautta kehuva palautteen käyttö oppitunnilla tulee konkreettiseksi.

2.3.2 Kehuva palautteen yleisyys oppitunnilla

Kehuva palautteen muodoista suuntaamatonta palautetta käytetään opetustilanteissa selkeästi eniten, vaikka tutkijoiden (Burnett & Mandel 2010; Burnett 2002) mukaan se ei edistä oppimista. Burnett ja Mandel (2010) havaitsivat alakoulun oppituntien kaikista kehumistapauksista noin 71–93 prosenttia olevan suuntaamatonta, ja vain noin 10 prosenttia olevan joko kyky- tai prosessipalautetta. Kemppaisen (2011) tutkimuksessa yläkoulun osa-aikaisen erityisopetuksen kaikista kehumistapauksista 80 prosenttia oli suuntaamatonta ja 20 prosenttia prosessipalautetta. Kykypalautetta ei Kemppaisen (2011) tutkimuksessa esiintynyt lainkaan. Ainakaan toistaiseksi te-

hokkaammat palautteen antamisen muodot (kyky- tai prosessipalaute) eivät ole siis syrjäyttäneet suuntaamatonta palautetta esiintymistiheydellään oppitunneilla.

Merretin ja Wheldallin (1987) mukaan luokassa annetun palautteen määrä vaihtelee suuresti opettajan tyylin ja persoonallisuuden mukaan, ja opettajan näkemys oppilaiden kehumisen tarpeesta vaihtelee. Opettajat saattavat esimerkiksi välttää kehuva palautteen antamista, sillä he haluavat oppilaiden olevan itseohjautuvia. Yleisellä tasolla tarkasteltuna palautteen määrä on vähäinen, eli opettajat eivät anna positiivista eivätkä negatiivista palautetta kovinkaan paljon. (Merrett & Wheldall 1987.) Esimerkiksi Kemppaisen (2011) tutkimuksessa kehuva palautetta annettiin kaikille oppilaille yhteensä keskimäärin 4–5 kertaa tunnissa.

Oppilaiden saaman palautteen jakautumisesta on tehty eriäviä tutkimuksia. Strain, Lambert, Kerr, Stagg ja Lenker (1983) väittävät, että opettajat antavat enemmän kielteistä kuin myönteistä palautetta. Toisaalta, Merrett ja Wheldall (1987) arvioivat opettajan antamasta palautteesta hieman yli puolen olevan positiivista ja vajaa puolen negatiivista. Mielenkiintoista tämän tutkimuksen kannalta on Merretin ja Wheldallin (1987) löydös, jonka mukaan opettaja antaa tehtävissä suoriutumisesta (*academic behaviour*) kolme kertaa enemmän positiivista kuin negatiivista palautetta. Sen sijaan oppilaan käyttäytymisestä (*social behaviour*) opettaja antaa viisi kertaa enemmän negatiivista palautetta positiivisen palautteen sijaan. (Merrett & Wheldall 1987.) Tässä yhteydessä on kuitenkin muistettava, että Merretin ja Wheldallin (1987) tutkimus kehuva ja korjaava palautteen jakautumisesta oppilaan toiminnan alueiden mukaan on julkistettu 25 vuotta sitten, eivätkä tulokset välttämättä ole enää täysin paikkaansa pitäviä.

2.3.3 Kyky- ja prosessipalautteen vertailu

Huolimatta siitä, että opettajat käyttävät oppitunneillaan eniten suuntaamatonta kehuva palautetta, oppimisprosessiin ja valmiiseen tuotokseen liittyvä kehuva palaute (prosessipalaute) sekä oppilaan pysyviksi katsottuihin ominaisuuksiin liittyvä kehuva palaute (kykypalaute) ovat saaneet tuoreimmissa tutkimuksissa eniten jalansijaa (mm. Burnett & Mandel 2010; Zentall & Morris 2010; Burnett 2002). Tutkijat (Zentall & Morris 2010; Burnett & Mandel 2010; Cimpian ym. 2007; Henderlong & Lepper 2002, Mueller & Dweck 1998) ovat pääosin yhtä mieltä siitä, että prosessipalaute

on kykypalautetta tehokkaampaa. Tämä johtuu kykypalautteen puutteista niissä tilanteissa, kun oppilas kokee vastoinkäymisiä. Kun oppilaalle on annettu kykypalautetta, hän saattaa epäonnistumisia kohdatessaan osoittaa haavoittuvuutta ja sopeutua huonosti vastoinkäymisiin (Skipper & Douglas 2012; Kamins & Dweck 1999; Elliott & Dweck 1988), sillä hän kääntää palautteen silloin itseään kohtaan negatiiviseksi. Oppilas saattaa kuvitella, että hän on epäonnistunut siksi, ettei ole tarpeeksi kyvykäs, minkä vuoksi hänellä ei ole halua yrittää uudelleen. (Mueller & Dweck 1998.)

Useat tutkijat (mm. Kamins & Dweck 1999; Mueller & Dweck 1998) korostavatkin, että vaikka oppilaan onnistuminen ja siihen liitetty kykypalaute saattavat tuottaa palautteen antamisen hetkessä positiivisia tuloksia, se opettaa oppilaalle, että hän voi arvioida älykkyyttään sen avulla, kuinka hyvin hän suoriutuu tehtävässä. Näin ollen vastoinkäymisten sietäminen tulee hankalaksi, kun oppilas kuvittelee vian olevan hänen pysyvissä heikoissa kyvyissään, kuten älykkyydessä. (Henderlong Corpus & Lepper 2007; Kamins & Dweck 1999; Mueller & Dweck 1998.) Myös avuttomuuden ja periksi antamisen tunteet ovat yleisiä kykypalautteen yhteydessä, sillä oppilas ei koe voivansa vaikuttaa lopputulokseen muutoin kuin älykkyytensä sallimissa rajoissa. Kun oppilasta on kehuttu hänen kykyjensä perusteella, oppilas pyrkii jatkossakin suoritukseen, joissa hänellä on mahdollisuus onnistua. Kykypalaute johtaa siis välttämään tilanteita, joissa on riski epäonnistua. (Elliott & Dweck 1988.) Vaihtoehtoisesti, jos oppilas on saanut palautetta itse prosessista ja hän epäonnistuu, voi oppilas selittää tämän johtuvan yrityksen puutteesta tehtävässä eikä henkilökohtaisista kyvyistä. (Skipper & Douglas 2012; Mueller & Dweck 1998.) Oppilaan minäkuva ei siis kärsi prosessipalautteen ansiosta.

Dweck ja Leggett (1988) kuvailevat käsitystä kykyjen muuttumattomuudesta termillä muuttumaton ajattelutapa (*entity theory*) ja käsitystä kykyjen vähittäisestä kerääntymisestä termillä kasvun ajattelutapa² (*incremental theory*). Muuttumattomalla ajattelutavalla he tarkoittavat oppilaan ajattelevan hänen taitojensa olevan muuttumaton kokonaisuus, kun taas kasvun ajattelutavassa oppilaat uskovat kykyjen ja taitojen olevan jatkuvassa muutoksessa ja että niihin voidaan vaikuttaa. Kykypalautteen avulla voidaan vahvistaa muuttumatonta ajattelutapaa, kun taas prosessipalaute vahvistaa kasvun ajattelutapaa. (Dweck & Leggett 1988, ks. myös Levy &

² Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan tutkijat K. Tirri ja E. Kuusisto (2013, Lipposen & Kuusiston 2013, mukaan) ovat suomentaneet Dweckin & Leggettin (1988) teorian muuttumattomaksi ajattelutavaksi (*entity theory*) ja kasvun ajattelutavaksi (*incremental theory*).

Dweck 1999.) Lisäksi Heyman ja Dweck (1998) muistuttavat, että muuttumattoman ajattelutavan omaavat oppilaat kiinnittävät huomiota niin omiin kuin muidenkin kykyihin, eivätkä esimerkiksi prosessin suorittamisen intensiteettiin ja onnistumiseen sitkeämmän yrittämisen avulla.

Edellä mainittuja ajattelutapoja vahvistavat lukuisat tutkimukset. Esimerkiksi Muellerin ja Dweckin (1998) tutkimuksen mukaan kykypalautetta saaneet oppilaat valitsivat tehtäviä, joissa he pääsivät näyttämään lisää kykyjään. Sen sijaan oppilaat, jotka saivat palautetta kovasta työstä, valitsivat tehtäviä joissa heille luvattiin lisää oppimista. (Mueller & Dweck 1998.) Saman totesivat Smiley ja Dweck (1994) tutkimuksessaan, jossa he vertailivat päiväkotikäisten lasten valintoja helpon ja vaikean tehtävän välillä. Kykypalautetta saaneet lapset valitsivat tehtäviä joissa he tiesivät onnistuvansa, kun taas prosessipalautetta saaneilla lapsilla oli vahva itseluottamus ja he tarttuivat innokkaasti haasteisiin (Smiley & Dweck 1994). Muellerin ja Dweckin (1998) mukaan kehumisen muodolla on vaikutusta lapsen henkisten kokemusten lisäksi myös sosiaalisesti, sillä kykypalautetta saaneet ja tehtävässä epäonnistuneet oppilaat valehtelivat suoriutumisestaan tehdäkseen vaikutuksen muihin oppilaisiin. Sen sijaan oppilaat, jotka saivat kehuva palautetta ponnisteluistaan, kertoivat rehellisesti onnistumisestaan tai epäonnistumisestaan tehtävän suorittamisessa. (Mueller & Dweck 1998.)

Prosessipalautteen luonteen ansiosta oppilas saa kokemuksen, että hän pystyy vaikuttamaan tehtävän suorittamiseen tekemisillään. Muellerin ja Dweckin (1998) mukaan prosessipalautetta saanut oppilas keskittyy yrittämiseen ja ahkeraan tekemiseen sen sijaan, että uskoisi kykyjensä tehtävän suhteen olevan muuttumattomia. Tämä näkyy erityisesti silloin, kun oppilas epäonnistuu: oppilas saattaa lamaan-tumisen ja periksi antamisen sijaan sisuuntua ja yrittää seuraavalla kerralla vielä enemmän tai vaihtoehtoisesti selittää epäonnistumisen johtuvan hänen yrityksen puutteestaan eikä älykkyydestään. Kun oppilas onnistuu tehtävässään, prosessipalautteen myönteiset vaikutukset konkretisoituvat. Sen lisäksi, että oppilas saa myönteisiä kokemuksia omasta pystyvyydestään, hän usein haluaa jatkaa tehtävien tekemistä ja toivoo ennen kaikkea tehtäviä, jotka edistävät hänen oppimistaan. (Mueller & Dweck 1998.)

Kehuvalla palautteella on myös yhteys oppilaan minäkäsitykseen, mikä on nähtävissä Zentallin ja Morrisin (2010) tutkimuksesta. Tutkijoiden oli tarkoitus

selvittää, kuinka oppilaiden myönteinen kokemus itsestään vahvistuu tai heikentyy sitä mukaa, kun palautetta annetaan kykyihin tai oppimisprosessiin liittyen. Tutkijat halusivat tällä havainnollistaa sen autenttisen tilanteen, jossa sama oppilas saa sekä kyky- että prosessipalautetta vuorotellen. Zentallin ja Morrisin (2010) tutkimustulokset olivat samassa linjassa niiden tutkimusten (mm. Mueller & Dweck 1998; Elliott & Dweck 1988) kanssa, joissa prosessipalautte nähtiin oppilaan itsetuntoa vahvistavana asiana. Jos oppilas sai paljon prosessipalautetta, hänen kokemuksensa itsestään oli myönteisempi kuin oppilailta, jotka saivat kykypalautetta. (Zentall & Morris 2010.) Zentallin ja Morrisin (2010) mukaan oppilaat tarvitsevat edes pienen määrän prosessipalautetta arvioidakseen itsensä positiivisemmin. Oppilaiden myönteiset arvioinnit itsestään nousivat sitä mukaa, mitä enemmän prosessipalautetta annettiin. Erityisesti prosessipalautteen myönteinen merkitys nähtiin sinnikkyudessa, joka kasvoi prosessipalautteen saamisen myötä. Tutkijat ehdottavatkin, että suurin osa oppilaiden saamasta palautteesta tulisi olla prosessipalautetta ja vain pieni osa, jos ollenkaan, kykypalautetta. (Zentall & Morris 2010.) Skipper ja Douglas (2012) ovat tässä suhteessa ehdottomampia, sillä heidän mukaansa opettajan ei tulisi antaa oppilaille yhtään kykypalautetta sen vahingollisuuden vuoksi.

Vanhempien lapsilleen osoittamasta kehumisesta on alkukeväästä 2013 julkistettu tuore tutkimus (Gunderson, Gripshover, Romero, Dweck, Goldin-Meadow & Levine 2013), jonka mukaan vanhemmat tekevät tyttäristään tietämättään alisuoriutujia kehumalla heitä kykypalautteen avulla. Poikia kehuaan tutkimuksen mukaan useammin prosessipalautteen avulla, mikä on johtanut siihen, että he ovat valmiita tarttumaan haasteisiin ja uskovat voivansa muuttua ja kehittyä. (Gunderson ym. 2013.) Kehuvan palautteen muodolla on siis selkeä vaikutuksensa siihen, kuinka oppilaat kokevat itsensä ja oppimisensa. Kehuvan palautteen ihannointi on saanut tutkimustulosten valossa uuden näkökulman, joka kannustaa kehumiseen sillä edellytyksellä, että sen tekee oikein. Mueller ja Dweck (1998) ovatkin vetäneet yhteen oppilaiden tarpeet kehumisen suhteen seuraavasti: jos oppilas saa kykypalautetta, hän arvostaa eniten suoritustaan ja vertaa sitä herkästi muihin oppilaisiin. Prosessipalautetta saavat oppilaat sen sijaan arvostavat eniten oppimismahdollisuuksia. (Mueller & Dweck 1998.) Johtopäätöksenä tästä voi sanoa, että jos oppilaita halutaan kannustaa enemmän sisäisen kuin ulkoisen motivaation kautta, tulisi oppilaille antaa prosessipalautetta.

Henderlong ja Lepper (2002) toteavat, että vaikka prosessipalautetta tulee suosia kykypalautetta enemmän, kehuva palautteen antoa ei tule lopettaa täysin huolimatta siitä, että kehuva palaute on kykypalautetta. Toisaalta Muellerin ja Dweckin (1998) mukaan neutraali palaute voi oppilaan jatkomotivaation kannalta olla jopa suotuisampaa kuin kykypalaute, mutta silti vähemmän suotuisaa kuin prosessipalaute. Skipperin ja Douglasin (2012) mukaan kehuvan palautteen muodoista kykypalaute on kaikkein vahingollisinta, kun taas prosessipalaute ja neutraali palaute eivät oppilaan sinnikkyyttä mitattaessa eroa paremmuudessa toisistaan.

2.3.4 Kehuva palaute oppilaiden näkökulmasta

Vaikka kehuva palautetta on tutkittu paljon oppilaiden motivaation ja itsesäätelyn kannalta, yhtä tärkeää on tutkia, kuinka oppilaat itse toivovat kehuva palautetta annettavan. Amerikkalaisessa valtakirjallisuudessa oppilaiden vanhempia ohjataan kehuun lapsia mahdollisimman paljon (Henderlong & Lepper 2002), ja oppilaiden vanhemmat näkevät erityisesti kykypalautteen olevan tärkeää lasten motivaation ja itsetunnon parantamisessa (Gunderson ym. 2013; Mueller & Dweck 1998). Kuten jo aikaisemmin on kuitenkin käynyt ilmi, kehuvalle palautteella voidaan saada aikaan myös vääränlaisia oppimistuloksia, joten on tarkoituksenmukaista tutkia myös niitä toivomuksia, joita oppilailla itsellään kehuva palautteesta on.

Kyky- ja prosessipalautteen toivottavuus iän ja sukupuolen mukaan. Tutkijat ovat saaneet yhdenmukaisia tuloksia siitä, että oppilaiden suosimat palautteen muodot vaihtelevat iän (Burnett & Mandel 2010; Folmer ym. 2008; Möller 2005; Burnett 2002) ja sukupuolen mukaan (Burnett 2002; Henderlong & Lepper 2002). Useiden tutkijoiden (Folmer ym. 2008; Henderlong Corpus & Lepper 2007; Möller 2005; Burnett 2002; Nicholls 1979) mukaan iällä on merkitystä sen suhteen, millainen kehuva palautteen muoto koetaan toimivaksi kussakin ikäluokassa.

Tutkimusten mukaan nuoremmat (5–6-vuotiaat) oppilaat eivät osaa erottaa prosessiin liittyvää palautetta ja kykyihin liittyvää palautetta toisistaan (Folmer ym. 2008; Nicholls 1979), eikä heille ole ehtinyt koulussa ollessaan muodostua kuvaa kehumisen jakautumisesta sukupuolen mukaan (Henderlong Corpus & Lepper 2007). Kohdatessaan epäonnistumisen nuoremmat oppilaat saattavat syyttää itseään

taitojen puutteesta, vaikka todellisuudessa kyse olisikin yrityksen puutteesta (Folmer ym. 2008). Henderlong Corpusin ja Lepperin (2007) mukaan erityisesti prosessipalautetta saaneet 4–5-luokkalaiset tytöt selittivät epäonnistumisensa johtuvan puuttuvista kyvyistään enemmän kuin yrityksen puutteesta. Nichollsin (1979) tutkimuksessa 7–8-vuotiaat oppilaat reagoivat prosessipalautteeseen positiivisesti, ja tätä vanhemmat oppilaat osasivat erottaa näiden kahden palautteen muodot toisistaan. Eriäviä tuloksia Nichollsin (1979) kanssa ovat siis saaneet Henderlong Corpus ja Lepper (2007), joiden mukaan alakoulun ylemmilläkin luokilla nimenomaan tytöt saattavat sekoittaa kaksi kehumisen muotoa keskenään.

Burnettin ja Mandelin (2010) mukaan 1–4-luokkalaiset oppilaat toivovat saavansa kykypalautetta ja sitä vanhemmat taas prosessipalautetta (vuosiluokat 5–7, ks. myös Mueller & Dweck 1998). Mielenkiintoista Burnettin ja Mandelin (2010) mukaan oli myös erään 5-vuotiaan kommentti, jossa hän mainitsi pitävänsä yleisesti ottaen enemmän prosessipalautteesta, mutta jos oppiaine oli hänelle helppo ja mieluinen, oppilas mielellään otti vastaan kehuja myös hänen älykkyydestään. Oppilaan toiminnan alueista Burnett ja Mandel (2010) toteavat, että 1–2-luokkalaiset oppilaat toivovat kehumisen liittyvän heidän hyvään käyttäytymiseensä eikä niinkään tehtävässä onnistumiseen. Sen sijaan yli kolmasluokkalaiset toivoivat, että kehumisen suunnataan heidän tehtävässä onnistumiseensa.

Johtopäätöksenä ikään liittyvästä palautteen toivottavuudesta voitaneen siis sanoa, että nuoremmat oppilaat (n. vuosiluokat 1–4) toivovat saavansa kykypalautetta ennen kaikkea käyttäytymisestään, kun taas sitä vanhemmat oppilaat (vuosiluokat 5–) toivovat saavansa palautetta oppimisprosessista ja siihen liittyvästä ahkerasta työnteosta. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan usko opettajan vilpittömyyteen kehuvan palautteen antamisessa, minkä osoittaa Whiten ja Jonesin (2000) tutkimus. Heidän mukaansa 11–12-vuotiaat oppilaat saattavat nähdä kehumisen olevan enemmän sääliä kuin vilpittömyyttä kehumista, mutta tätä nuoremmat (4–9-vuotiaat) ottavat opettajan kehumisen tosissaan.

Merrettin ja Wheldallin (1992) mukaan opettajan tai oppilaan sukupuolella ei ole alakoulussa merkitystä siihen nähden, kuinka opettajat kohtaavat oppilaat. Heidän mukaansa opettajat kehuvat ja moittivat oppilaita tasapuolisesti riippumatta siitä, onko opettaja mies tai nainen tai ovatko oppilaat poikia tai tyttöjä. (Merrett & Wheldall 1992.) Eriäviä tuloksia on saatu tuoreesta yläkouluiikäisten näkemyksiä

kartoittaneesta kotimaisesta tutkimuksesta (Mullola, Ravaja, Lipsanen, Alatupa, Hintsanen, Jokela & Keltinkangas-Järvinen 2012), jonka mukaan opettajan sukupuoli ja ikä vaikuttavat selvästi siihen, kuinka he kohtaavat tytöt ja pojat. Tutkimuksen mukaan poikien temperamentti ja opetuksellinen kelpoisuus nähdään negatiivisempänä kuin tyttöjen, vaikkakin tämä käsitys vaihteli opettajan sukupuolen mukaan. Miespuoliset opettajat näkivät poikien opetuksellisen kelpoisuuden hieman naispuolisia opettajia myönteisemmässä valossa, ja ylipäänsä vanhemmat opettajat näkivät pojissa enemmän potentiaalia kuin nuoremmat. (Mullola ym. 2012.)

Decin ja Ryanin (1980) mukaan tytöt ovat poikia enemmän riippuvaisia ulkoisesta palautteesta, kun taas pojat ovat kiinnostuneempia suorituksistaan. Tyttöjen riippuvuus ulkoisesta palautteesta voi johtaa opettajan miellyttämiseen, jolloin sisäinen motivaatio ei riitä suoriutumaan tehtävistä. (Deci & Ryan 1980, ks. myös Kast & Connor 1988.) Lisäksi tutkijat (Kast & Connor 1988; Deci & Ryan 1980) korostavat, että pojat keskittyvät ennemminkin kehuvan palautteen informatiiviseen luonteeseen, kun taas tytöt keskittyvät sen kontrolloivaan puoleen.

Kehuva palaute ja luokan ilmapiirin kokeminen. Tuoreen väitöksen (Kautto-Knape 2012) mukaan luokan ilmapiirillä on suuri vaikutus oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden oppimiselle. Pelkkä oppimisvaikeus ei siis selitä oppilaan heikkoa menestystä koulussa, vaan myös luokan ilmapiirillä voidaan joko edesauttaa tai heikentää oppilaan oppimista. (Kautto-Knape 2012.) Burnettin (2002) mukaan opettajan suuntaamattomalla kehuvalle palautteelle on merkitystä oppilaiden kokemukseen luokan ilmapiiristä tai opettaja–oppilas-suhteista. Burnettin (2002) tutkimuksessa kykypalautteella oli positiivinen yhteys oppilaiden kokemuksiin luokan ilmapiiristä, kun taas prosessipalautteella oli positiivinen yhteys oppilaiden kokemukseen opettaja–oppilas-suhteesta, jolla on välillinen vaikutus luokan ilmapiirin kokemiseen. Molempien kehumisen muotojen siis koettiin parantavan luokan ilmapiiriä joko suoraan tai välillisesti. Lisäksi jos oppilas sai mitä tahansa kehuva palautetta (eli myös suuntaamatonta) enemmän kuin negatiivista palautetta, oppilas oli tyytyväisempi luokan ilmapiiriin kuin enemmän negatiivista palautetta saaneet luokkatoverinsa. (Burnett 2002.)

Oppilaiden tyytyväisyys luokan ilmapiiriin väheni ylemmille vuosiluokille noustessa. Tällä on merkitystä tutkimukselleni välillisesti, sillä tästä voidaan

olettaa, että alkuopetuksessa oppilaat ovat vielä suhteellisen tyytyväisiä luokan ilmapiiriin. Burnett (2002) ehdottaakin, että vahvistaakseen suhdettaan oppilaisiin (joka välillisesti vaikuttaa oppilaiden kokemaan luokan ilmapiiriin), opettajan tulisi antaa oppilaille tarpeeksi prosessipalautetta suhteessa kykypalautteeseen tai negatiiviseen palautteeseen. Tämä on hieman ristiriidassa oppilaiden omien toivomusten kanssa, sillä Burnettin ja Mandelin (2010, ks. myös Mueller & Dweck 1998) mukaan alkuopetuksen oppilaat toivovat saavansa kykypalautetta prosessipalautteen sijaan. Toisaalta koska tiedossa on kykypalautteen mahdolliset vahingolliset seuraukset, opettajan tulee tehdä valintansa sen välillä, haluaako hän miellyttää oppilaita vai vahvistaa oppilaiden tekemisiä vähemmän vahingoittavalla tavalla eli prosessipalautteen avulla.

Julkisen ja yksilöllisen kehumisen toivottavuus. Burnettin (2001, Burnettin & Mandelin 2010, mukaan) tutkimuksen mukaan suurin osa oppilaista haluaa, että saavutuksia ja käyttäytymistä kehuaan, mutta yli puolet haluaa sen tapahtuvan hiljaa ja yksilöllisesti. Kolmasosa lapsista haluaa kehumisen olevan yleistä ja vajaa viidennes ei halua kehuja ollenkaan. (Burnett & Mandel 2010.) Burnett ja Mandel (2010) tutkivat kehumisen toivottavuutta vajaat kymmenen vuotta Burnettin (2001) tutkimuksen jälkeen ja heidän tuloksensa ovat samassa linjassa edellisen tutkimuksen kanssa. 60 prosenttia oppilaista haluaa kehumisen tapahtuvan yksilöllisesti enemmän kuin kaikkien kuullen, mutta yksikään tutkimukseen osallistuneista oppilaista ei toivonut, että kehumista ei saisi antaa lainkaan. (Burnett & Mandel 2010.)

Joillekin oppilaille kehumisen julkisesti voi olla negatiivinen asia, jos paikalla on vertaisia jotka eivät ajattele koulussa menestymisen olevan tärkeä asia (White & Jones 2000; Brophy 1981) tai jos he kokevat sen olevan ennemminkin sääliä kuin positiivista vahvistamista (White & Jones 2000). Burnettin ja Mandelin (2010) tutkimuksessa eräs oppilas kuvaili kehumisen tuntuvan aivan siltä, kuin jäisi kiinni jostain tekemisestään. Opettajan tulisikin tämän vuoksi käyttää kehuva palautetta strategisesti, sillä useimpien oppilaiden tarpeet ovat tyydytetyt kehuva palautetta henkilökohtaisesti julkisen kehumisen sijaan. (Burnett & Mandel 2010.) Tällöin välttyttäisiin kehuva palautteen paikoin negatiivisilta sosiaalisilta vaikutuksilta.

Oppilaat kokevat, että heikommin menestyvät oppilaat saavat opettajalta enemmän kannustusta ja lämpöä kuin he, jotka menestyvät paremmin (Blote

1995). Sen sijaan kehuva palautetta koettiin annettavan enemmän niille oppilaille, jotka menestyivät tehtävissään vahvemmin. Opettajat taas kokivat, että he kehuivat heikommin menestyviä oppilaita enemmän. (Blote 1995.) Kyseinen Bloten (1995) tutkimustulos opettajan ja oppilaiden vastausten välisestä ristiriidasta on mielenkiintoinen tämän tutkimuksen kannalta, sillä sen mukaan pelkkä kehumisen esiintymistiheyden mittaaminen eri oppilaiden kohdalla ei kerro totuutta oppilaiden itsensä kokemasta kehuvan palautteen jakautumisesta.

Lopuksi voisi todeta, että kehuva palaute on suotavaa, joskin sen käytössä on oltava varovainen. Oppilaan ikä, sukupuoli, kehumisen muoto ja palautteenantotilanne vaikuttavat siihen, kuinka oppilaat palautteen kokevat. Motivaation ja itsesäätelyn näkökulmista kehumisella on myönteisiä vaikutuksia, kunhan oppilas ei tukeudu liikaa ulkoapäin saadun palautteen varaan. Useat tutkijat (mm. Burnett & Mandel 2010; Hederlong & Lepper 2000; Mueller & Dweck 1998) ovat myös vakuuttuneita siitä, että kehuva palautetta on annettava. Prosessipalautteen käytöllä on myönteisempiä vaikutuksia kuin kykypalautteen käytöllä ja Skipperin ja Douglasin (2012) mukaan kykypalautteen antaminen on jopa vahingollista. Muellerin ja Dweckin (1998) mukaan opettaja pystyy toiminnallaan vaikuttamaan siihen, millaisia oppimistuloksia haluaa oppilaidensa saavuttavan. Tämän vuoksi kehuvan palautteen muotoa tulee opetustilanteessa harkita tarkkaan.

3 TAVOITTEET JA MENETELMÄT

3.1 Tutkimustehtävät ja aineiston kuvaus

Kuten teoriakatsauksesta käy ilmi, kehuva palautetta ja sen käyttöä on tutkittu runsaasti kansainvälisesti. Erilaiset palautteen antamiseen liittyvät termit ovat jo vakiintuneet englanninkieliseen tieteelliseen kirjallisuuteen, ja niiden käyttö on johdonmukaista. Suomessa kehuva palautetta ei ole juurikaan tutkittu, mistä on osoituksena olematon kotimaisen lähdekirjallisuuden määrä. Poikkeuksena mainittakoon Pekka Kemppaisen (2011) Jyväskylän yliopistossa tarkastettu pro gradu -tutkielma kehuvan palautteen käytöstä yläkoulun osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Suomalaisen tutkimuksen vähäinen saatavuus asettaa haasteita vakiintuneiden englanninkielisten termien suomentamiselle, joten tämän vuoksi kotimainen tutkimus aiheesta on paikallaan.

Vähäisen kotimaisen tutkimuksen lisäksi perusteluna tutkimuksen tekemiselle näen laadullisen tutkimuksen puutteen kehuvan palautteen tutkimuksessa. Suuri osa johtavista alan asiantuntijoista on keskittynyt kehuvan palautteen tutkimiseen kokeellisin ja määrällisin keinoin, jolloin toki saadaan yleistettävissä olevaa informaatiota kehuvan palautteen luonteesta ja vaikutuksista. Hyvin usein näkökulmana ovat toistuneet kehuvan palautteen käyttö oppilaan motivaation sekä itsesäätelyn kannalta. Omassa tutkimuksessani aionkin keskittyä mahdollisimman objektiivisesti opettajan toiminnan tarkasteluun luonnollisessa vuorovaikutustilanteessa, mikä on uutta tällä tutkimusalueella.

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, kuinka kyky- ja prosessipalautetta annetaan osa-aikaisen erityisopetuksen ympäristössä alkuopetuksen ensimmäisellä ja toisella luokalla. Keskityn sekä oppilaiden tehtävissä suoriutumiseen että käyttäytymiseen, eli käytännössä kaikkeen opettajan suorittamaan kehumiseen, joka sisältää kyky- tai prosessipalautetta. Tutkin tilanteita, joissa opettaja antaa suullista, kehuvan adjektiivin sisältävää kyky- tai prosessipalautetta. Tutkimustehtäväni muotoutuivat seuraavasti:

1. Kuinka opettajat antavat kyky- ja prosessipalautetta alkuopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa?
2. Millaisia funktioita kyky- ja prosessipalautteiden antamisella on?

Tutkimukseni on osa Kuopion ja Mikkelin kaupunkien tilaamaa, heidän perusopetuksensa toimintaa selvittävää tutkimusta (Kuorelahti & Vehkakoski 2008). Lisäksi aineisto on osa Suomen Akatemian rahoittamaa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikön ”Eriolaista pedagogiikkaako? Luokkahuonevuorovaikutus erityisopetusympäristöissä” -tutkimusprojektia (Vehkakoski 2008–2010). Tutkimusprojektin aineisto koostuu kokonaisuudessaan 78 autenttisesta oppitunnista, jotka on raakalitteroitu.

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu yhteensä 12 alkuopetuksen osa-aikaisen erityisopetuksen tunnista, joilla kävi vuorotellen 1. ja 2. vuosiluokan oppilaita. Opettajina oppitunneilla oli sekä erityisopettaja että lastentarhanopettaja sekä oppiaineesta riippuen koulunkäynninohjaaja. Useimmiten koko ryhmä toimi samassa tilassa yhdessä opiskellen, mutta toisinaan ryhmä jakautui kahtia. Tällöin toinen ryhmä opiskeli erityisopettajan johdolla ja toinen lastentarhanopettajan johdolla. Oppilaat eri tunneilla vaihtelivat sen mukaan, mikä tunti oli kyseessä. Tunnit oli kuvattu videotallenteelle kolmen peräkkäisen päivän aikana maaliskuun vaihteessa 2008.

3.2 Menetelmänä keskusteluanalyysi

Keskusteluanalyysin peruseriaatteet. Tutkimuksessani käytän menetelmänä keskusteluanalyysiä. Keskusteluanalyysi on menetelmänä yksi laadullisen tutkimuksen lajeista, ja se pohjautuu alun perin Harold Garfinkelin kehittämään etnometodologiaan, joka sai alkunsa 1940-luvulla. Etnometodologia viittaa arkitiedon ja arjen toimintojen tutkimukseen (Heritage 1996), minkä vuoksi se soveltuu mainiosti opettajan antaman kehuva palautteen tutkimisen menetelmäksi. Itse keskusteluanalyysi on saanut alkunsa Garfinkelin oppilaan Harvey Sacksin pitämistä luennoista vuosina 1964–1972 (Hakulinen 1997). Olennaisinta keskusteluanalyysille on sen tunnustaminen, että arkiset keskustelutilanteet eivät ole hallitsematon kaaos, vaan ne perustuvat yksityiskohtiaan myöten jäsentyneeseen ja järjestettyyn toimintaan. Keskustelun-

analyysin pyrkimyksenä on selvittää, mitä kaikkea arkisilla puheenvuoroilla voi saada aikaiseksi. (Hakulinen 1997.)

Keskustelunanalyysin lähtökohtina pidetään seuraavia perusolettamuksia (Heritage 1996, 236): 1) vuorovaikutus on rakenteellisesti järjestynyttä, 2) osallisuudessaan vuorovaikutukseen asianosaiset ottavat huomioon kontekstin, sekä 3) nämä kaksi piirrettä läpäisevät vuorovaikutuksen niin, ettei pienintäkään yksityiskohtaa voida sivuuttaa. Käytännössä nämä peruseriaatteet tarkoittavat sitä, että vuorovaikutustilanteet jäsenyvät aina jonkin tietyn normin mukaan, jota ei tulisi rikkoa. Keskusteluun osallistuvilla asianosaisilla on tieto siitä, millaiset normit keskustelussa vallitsevat ja he käyttäytyvät sen mukaan. Esimerkiksi arkikeskustelussa ja institutionaalisessa keskustelussa normit ovat erilaiset. Etnometodologiassa siis ymmärretään, että vuorovaikutus on kontekstin muovaamaa, ja vuorovaikutusta ohjaa odotuksenmukaisuuden periaate (Heritage 1996).

Keskustelunanalyysin soveltamisessa on tärkeää, että aineiston analyysi toteutetaan sen vaatimalla tarkkuudella. Heritagen (1996) mukaan analyysin tulee olla hyvin vahvasti aineiston ohjaamaa, ja tutkijan tulee vastustaa omia olettamuksiaan, jos aineisto ei anna vahvaa näyttöä olettamuksille. Siksi on tärkeää, että tutkija pyrkii mahdollisimman yksityiskohtaiseen keskustelijoiden todellisten toimintojen erittelyyn. Näin ollen puhujien empiirisesti havaittava käyttäytyminen on keskustelunanalyysin keskeinen voimavara. (Heritage 1996.) Tainio (2007) muistuttaa, että vaikka päätutkimuskohteena on aina tallennettu nauhoitus, sen tutkimisen avuksi työstettyjen litteraattien on oltava yksityiskohtaisia. Keskustelunanalyysi on ulotettu koskemaan myös kaikkea ei-kielellistä aineistoa, jota luokkahuoneessa on valtavasti. (Tainio 2007.) Seppäsen (1997) mukaan kuitenkin jokainen litteraatti on tutkijasta riippuvainen ja välttämättä valikoiva, huolimatta siitä kuinka tarkkaan se on tehty.

Institutionaalinen vuorovaikutus. Luokkahuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta määrää institutionaalisuus. Peräkylä (1997) määrittää institutionaalisen keskustelun sellaiseksi, jossa eri puhujat suorittavat erityisiä institutionaalisia tehtäviä. Keskustelunanalyysissä instituutioilla viitataan virallisiin instituutioihin, kuten esimerkiksi kouluun, jonka eri jäsenet ovat erilaisissa, toisistaan riippuvaisissa rooleissa. (Peräkylä 1997.) Koulussa institutionaalisuus näkyy jaottelussa opettajiin ja oppilaisiin, joihin kohdistuu erilaisia odotuksia. Opettajan antamaa kehuvaa palautetta tutkiessani insti-

tutionaalisuuden tunnustaminen on merkittävää, sillä yhdeksi opettajan velvollisuudesta katsotaan palautteen antaminen ja kehuminen (Hattie & Timperley 2007). Opettaja siis toteuttaa eräänlaista häneltä odotettua roolia, jossa hänellä on velvollisuus tietynlaiseen toimintaan. Toisaalta myös oppilaalla on velvollisuus käyttäytyä normien mukaan, eli esimerkiksi tehdä tehtäviä ja vastata kysymyksiin.

Keskusteluanalyysissä puhutaan usein vieruspareista. Niitä ovat kahden lausuman jaksot, jotka ovat eri puhujien tuottamia, vierekkäisiä, etu- ja jälkijäseniksi järjestäytyneitä sekvenssejä (Heritage 1996, 240). Opetustilanteessa tällainen vierusparirakenne on hieman epäsymmetrinen opettajan ja oppilaan erilaisten roolien vuoksi (Peräkylä 1997). Epäsymmetriasta huolimatta myös opettajan ja oppilaan välisistä keskusteluista on löydettävissä vieruspareja, kuten esimerkiksi kysymys–vastaus–vierusparit. Toisinaan vierusparien välissä voi esiintyä välisekvenssejä, jotka hetkeksi vievät huomion muualle, mutta useimmiten keskustelussa palataan vielä vierusparin täydentämiseen tarvittavaan jälkijäseneseen (Heritage 1996, 247). Opetustilanteessa tämä voi näkyä esimerkiksi silloin, kun opettaja on esittänyt kysymyksensä (etujäsen), oppilas tarkentaa kysymystä (välijäsen), opettaja muotoilee kysymyksen uudelleen (välijäsen) ja oppilas vastaa kysymykseen (jälkijäsen).

Vierusparien lisäksi kehuva palautteenannon sekvensseistä on usein löydettävissä kouluinstituutiolle tunnusomainen nk. kolmiosainen vuorovaikutusrakenne, jolla tarkoitetaan aloite–reaktio–palaute-sekvenssiä (Tainio 2007). Tyypillisimmässä tapauksessa opettaja kysyy kysymyksen, oppilas vastaa siihen ja opettaja arvioi vastauksen tai antaa palautetta vastauksesta. Tainion (2007) mukaan kyseisen sekvenssin rakentuminen heijastaa tiedollisen auktoriteetin ja oppivan osallistujan välistä vuorovaikutustilannetta. Tähän yhteyteen Tainio (2007) myös toteaa, että oppilas voi joissakin tapauksissa olla aloitteen tekijä, mutta tuolloin vuorovaikutustilanne muotoutuu kaksiosaiseksi vieruspariksi ennemmin kuin kolmiosaiseksi vuorovaikutusrakenteeksi, sillä oppilas harvemmin arvioi opettajan reaktioita. (Tainio 2007.)

Tämän tutkimuksen kehuva palautetta sisältävät jaksot eivät aina noudata tarkasti kysymys–vastaus–palaute-kaavaa, sillä palaute voi tulla myös etukäteen, esimerkiksi edellisen oppitunnin suoriutumiseen pohjautuen. Tainio (2007) muistuttaaakin, että tutkijan tulisi tunnistaa kategorinen erotteleminen ja ne asenteet, joita

hänellä opettaja–oppilas-vuorovaikutustilanteesta on, sillä opettaja saattaa joissain tilanteissa puhua oppilaalle myös ennemminkin aikuisena kuin opettajana.

3.3 Käytännön toteutus

Tutkimukseni alkoi keväällä 2012 tutkimussuunnitelman valmistelemisesta ja teoreettisen viitekehyksen kirjoittamisesta. Lähdekirjallisuuden etsimiseen käytin erilaisia englanninkielisiä palautteeseen liittyviä hakusanoja, kuten *feedback*, *praise* ja *positive evaluation*. Suomenkielisiä hakusanoja minulla oli useita, mutta ne eivät tuottaneet yhtäkään aiheen kannalta relevanttia tulosta. Tutustuin aikaisempaan kirjallisuuteen noin puoli vuotta, jolloin tein päätöksen tutkia kyky- ja prosessipalautetta niiden jännitteisyyden vuoksi. Syksyllä 2012 aloitin aineistojen analyysin niin, että etsin valmiiksi raakalitteroidusta aineistosta kaikki kyky- tai prosessipalautetta sisältävät jaksot (ks. Taulukko 1). Otin mukaan myös kaikki kehuvan palautteen jaksot, joiden muodosta en ollut varma, ja suurin osa näistä osoittautui myöhemmin suuntaamattomaksi palautteeksi.

Kyky- ja prosessipalauttejaksoista oli löydettävissä selkeitä niiden käyttötarkoitukseen viittaavia vihjeitä, kuten esimerkiksi kannustamiseen tai lopputuloksen kehumiseen käytettyä kehuvaa palautetta. Luokittelin kyky- ja prosessipalautteen aineistoesimerkit konkreettisesti leikkaa–liimaa-periaatteella niiden käyttötarkoitusten mukaan ja tarkistutin luokkia tutkimusviestinnän kurssilla sekä tutkielman ohjausseminaareissa. Muodostin seitsemän luokkaa niiden funktioiden mukaan, joihin kyky- ja prosessipalautetta käytettiin. Tutkielman ohjausseminaarissa tiivistimme luokat kuuteen, tarkoituksena muuttaa määrittelyjä ja selkiyttää luokkia. Tämän jälkeen täydensin luokkien määritelmiä niin, että kukin aineistoesimerkki kuului tiiviisti siihen luokkaan, johon se oli luokiteltu.

Taulukoin palautteenantojaksot funktioittain merkiten näkyviin myös lukumäärät, sillä lukumäärät auttoivat ymmärtämään kehumissekvenssien jakautumisen eri funktioiden kesken. Poimin luokista sellaiset esimerkit, jotka edustivat yhtä tai useampaa luokan piirrettä ja olivat omassa kategoriassaan kuvaavimpia. Koska esimerkit luokkien sisälläkin vaihtelivat jonkin verran, otin jokaisesta erilaisesta jaksosta oman esimerkkinsä tuloslukuun. Näin ollen sain tulosluvun kuhunkin luokkaan pääsääntöisesti useamman kuin yhden aineistoesimerkin. Litteroin valitsemani esi-

merkit keskustelunanalyysin vaatimalla tarkkuudella (litterointimerkit ks. liite 1), ja liitin ne osaksi tuloslukua. Ohessa on tiivistetty taulukko 1 analyysin vaiheista.

TAULUKKO 1. Analyysin vaiheet

Vaihe	Tapahtuma	Erityishuomiot
1	Opettajien antamien kyky- ja prosessipalautelausumien etsiminen raakalitteraateista.	Poimin myös tilanteet, joissa palautteen muodosta ei ollut varmuutta. Kävimme nämä yhdessä läpi ohjausseminaarissa.
2	Kyky- ja prosessipalautelausumien erottaminen suuntaamattomasta palautteesta sekä toisistaan.	Kävimme epävarmat tilanteet läpi ohjausseminaarissa.
3	Syvennyin kyky- ja prosessipalautelausumien käyttötarkoituksiin.	
4	Luokittelin kyky- ja prosessipalautteen funktioittain ja taulukoin ne merkiten myös ilmenemismäärän kunkin funktion kohdalle.	Luokkien määrittelyyn ja nimeämiseen sain apua ohjausseminaarista.
5	Valitsin kuvaavimmat aineistoesimerkit ja litteroin ne keskustelunanalyysin vaatimalla tarkkuudella.	

3.4 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelu

Tutkimuksen eettisyys. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että laadukkaan tutkimuksen täytyy olla eettisesti kestävä. Eettisellä kestävyydellä tarkoitetaan, että tutkija on eettisesti sitoutunut laadukkaan tutkimuksen kriteereihin läpi koko tutkimusprosessin. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Jo tutkimusaiheen valinnassa tutkijalla on edessään eettinen kysymys, sillä tutkijan tulee selventää itselleen se, kenen ehdoilla aihe valitaan. Tutkimuskysymykseni (ks. luku 3.1.) liittyvät kiinteästi nimenomaan opettajan puheenvuoroihin. Tutkijana minun tuli tehdä itselleni näkyväksi se, että tutkin aiheita, joka institutionaalisessa ympäristössä näyttäytyy erilaisena kuin vaik-

kapa arkivuorovaikutuksessa. Huolimatta siitä, että tiesin roolien vaikuttavan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden vuorovaikutukseen, Tainion (2007) alleviivaama roolien vaikutuksen tunnistaminen oli minulle tutkijana haasteellista. Lisäksi saatoinkin joidenkin esimerkkien kohdalla pohtia itseäni kyseisessä roolissa ja kuvitella, kuinka olisin itse opettajana käyttäytynyt. Aiheena kehuva palaute siihen liittyvine ilmiöineen on mielenkiintoinen ja yllättävä, minkä vuoksi aineistoa analysoidessani havahduin pohtivani, kuinka itse tulevana opettajana käyttäytyisin. Ajauduin siis välillä sivuraiteille, sillä lähdin soveltamaan tutkimusta käytäntöön. Uskon kuitenkin, että käytännön sovellutuksien pohtiminen toi minut lähemmäksi aihetta myös tutkijana, sillä mielikuvaharjoittelun kautta aihe tuli minulle tutummaksi.

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tutkimusetiikkaa pohdittaessa sivumäärällisesti eniten käytetään aikaa tutkittavien anonymiteetin varmistamiseen. Tämä on varsinkin laadullisessa tutkimuksessa varsin tärkeä alue, sillä tutkittavien ääni jopa murteineen tulee näkymään lopullisessa tutkimusraportissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Yksityisyydensuojaa onkin tässä tutkimuksessa suojeltu eri tavoin. Kaikkien tutkittavien nimet on vaihdettu jo raakalitterointivaiheessa, ja tutkimuskoulujen nimet vaihdettiin. Lisäksi tutkimus ei tarkkaan määrittele, mitkä Kuopion tai Mikkelin alueiden koulut ovat olleet tutkimuskouluina. Edes minä tutkijana en ole saanut yksityiskohtaista tietoa tutkittavista kouluista, minkä vuoksi tieto ei ole voinut vaikuttaa tutkimuksen toteuttamiseen.

Tutkittavien osallistuminen oli vapaaehtoista. Oppilaiden ollessa kyseessä oppilaiden huoltajia oli informoitu tutkimuksesta. Oppilaiden huoltajilta ja opettajilta oli pyydetty kirjallinen lupa saada videokuvata oppitunteja. Huomionarvoista kuitenkin on, että oppilailta itseltään tutkimuslupia ei pyydetty. Jos oppilaan vanhempi suostui kirjallisesti lapsensa osallistumiseen tutkimukseen, oppilas oli mukana tutkimuksessa. Ihmisten toimintaa tutkittaessa täytyy kunnioittaa tutkimushenkilöitä ja olla hienovarainen heitä kohtaan. Oppilaat ja opettajat esiintyivät videotallenteissa omina itsenään ilman erityisiä annettuja rooleja. Tämän vuoksi tutkimushenkilöiden hienotunteinen kohteleminen on tutkijalle ensiarvoisen tärkeää, ja sitä tulee minun myös tutkijana arvostaa ja kunnioittaa.

Tutkimuksen luotettavuus. Koska tutkimukseni on osa laajempaa tutkimusprojektia, aineistonkeruun luotettavuus ja spesifisyys ovat korkeita. Jos olisin kerännyt aineis-

ton itsenäisesti, olisin luultavasti epähuomiossa jättänyt ajattelematta joitakin aineistonkeruuseen liittyviä yksityiskohtia, minkä seurauksena tutkimuksen luotettavuus olisi kärsinyt. Tutkimusprojektiin osallistuneet kunnat olivat itse toivoneet perusopetuksen tasoa selvittävää tutkimusta, minkä vuoksi yhteistyö jo aineistonkeruuvaiheessa on ollut toivottavaa myös tutkittavien taholta.

Tämä tutkimus on kestänyt viitekehyksen rakentamisesta aina aineiston analyysiin asti yhteensä vuoden verran. Tämä ajankäyttö tuo tutkimukselleni luotettavuutta, sillä nopeammalla tahdilla muun muassa viitekehyksen rakentaminen olisi kärsinyt. Olen aina tähän päivään asti seurannut kehuvan palautteen kentällä tehtävää tutkimusta, ja sisällyttänyt uusia tutkimuksia tutkimuksen taustateoriaan. Maltillinen eteneminen myös aineiston analyysin kohdalla on antanut minulle aikaa pohtia erilaisia vaihtoehtoja luokittelun suhteen. Lisäksi olen useaan otteeseen saanut muilta pro gradu -tutkielmia tekemiltä opiskelijoilta apua aineiston analyysiin. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2012) mukaan tällaisen tutkijatriangulaation toteuttaminen onkin laadullisessa tutkimuksessa tärkeää, sillä useampi aineiston analysoija tuottaa luotettavamman tuloksen kuin yksi tutkija.

Tainio (2007) muistuttaa, että litteraattien tarkkuus on keskustelunanalyysissä erityisen tarkkaa. Olenkin litteroinut aineistoesimerkit keskustelunanalyysin litterointimerkein, mutta kuitenkin niin, että litteraatit olisivat sujuvaa luettavaa. En siis ole merkinnyt jokaista intonaation muutosta, vaan olen keskittynyt tutkimukseni kannalta tärkeisiin kohtiin, eli opettajan antaman kehuvan palautteen sekvensseihin. Olen katsonut kunkin aineistoesimerkin tarkasti videotallenteelta ja merkinnyt kaksoissulkujen sisään huomioni tilanteesta [esimerkiksi ((mielteliäänä))]. Nämä huomiot mielestäni kertovat paremmin tilanteesta kuin yksittäiset litterointimerkit.

Tutkimusaineisto koottiin keväällä, minkä vuoksi voi olettaa, että tutkimuksen kohteena ollut ryhmä on ollut yhdessä jo useamman kuukauden. Tämä parantaa tutkimuksen luotettavuutta, sillä opettajien antamien kyky- ja prosessipalautteen sekvenssien voidaan nähdä liittyvän tarkasti oppilaan toimintaan, eikä esimerkiksi lukuvuoden alussa tapahtuvaan vuorovaikutussuhteen luomiseen. Yhtenä tutkimuksen rajoituksena kutienkin näen sen, että en ole itse ollut keräämässä tutkimusaineistoa. Olen saanut aineiston ja siihen kuuluvat raakalitteraatit annettuina, enkä siis ole ollut niiden kanssa tekemisissä alusta asti. Toisaalta tämä saattaa myös osaltaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta, sillä en ole voinut tehdä toimijoista

huomaamattani päätelmiä, jotka olisivat voineet vaikuttaa aineiston analyysiin. Jollain muulla menetelmällä tutkittaessa tämä olisi ollut suoraan tutkimuksen luotettavuutta heikentävä asia, mutta keskustelunanalyysin objektiivisuus sallii tällaisen valmiiden aineistojen käytön ilman luotettavuuden heikentymistä. Keskustelunanalyysin vahvuus on sen nojautuminen tutkimushenkilöiden tulkintoihin tilanteesta. Tutkijana en siis tuonut omia tulkintojani osaksi analyysia, vaan pyrin mahdollisimman objektiiviseen tutkimukseen ja keskityin siihen, mitä oppilaat ja opettajat itse näkevät tilanteessa ja kuinka he siihen reagoivat.

Kolmen päivän pituinen jatkumo aineistonkeruussa mahdollisti ensinnäkin tutkittavien tottumisen kuvaajaan ja kameraan, mutta se auttoi myös tutkimuksen luotettavuutta toisella tavoin: koska tutkimuksen kohteena olivat kaikki kyseisen ryhmän oppitunnit kolmelta päivältä, mitään tiettyä tuntia ei jätetty valikoiden pois. Raportointi tapahtui systemaattisesti jättämättä mitään aineiston osaa tutkimatta. Analysoitavia oppitunteja ei siis valikoitu tarkoituksellisesti esimerkiksi kehuvan palautteen määrän mukaan, vaan tutkimuksen kohteena ovat kaikki kolmen päivän aikana kuvatut, samojen opettajien pitämät tunnit. Tämä mahdollisti mahdollisimman realistisen arjen kuvailun, mikä onkin laadullisessa tutkimuksessa tärkeää (Hirsjärvi ym. 2012).

Tulosten siirrettävyyttä pohtiessa tulee ottaa huomioon, että tutkimukseni on toteutettu suhteellisen pienessä osa-aikaisen erityisopetuksen ryhmässä. Esimerkiksi yleisopetukseen verrattuna osa-aikainen erityisopetus pystyy tarjoamaan yksilöllisempää opetusta oppilaan omilla ehdoilla. Tämä saattaa suoraan vaikuttaa kyky- ja prosessipalautteen määrään, sillä erityisopetuksen ympäristössä opettajilla on enemmän aikaa yhdelle oppilaalle ja näin ollen myös kehuvan palautteen määrä voi olla suurempi. Toisaalta yleisopetuksessa voi esiintyä enemmän yleistä, koko luokalle kohdennettua kehumista, mutta myös suuntaamatonta kehumista esimerkiksi siirtymätilanteissa.

4 OPETTAJAN ANTAMAN KYKY- JA PROSESSIPALAUTTEEN FUNKTIOT ALKUOPETUKSEN OSA-AIKAISESSA ERITYISOPETUKSESSA

4.1 Kyky- ja prosessipalautteen ja niiden funktioiden esiintyvyys aineistossa

Aineistossani kehuva palautetta annetaan sekä oppilaan käyttäytymisestä että tehtävissä suoriutumisesta, vaikkakin suurin osa kehuva palautteesta annetaan tehtävissä suoriutumisesta. Kehuva palaute voi opettajien puheenvuoroissa kohdistua joko yhteen oppilaaseen, muutamaan oppilaaseen tai koko paikalla olevaan ryhmään.

Prosessipalautetta eli oppilaan oppimisprosessiin ja valmiiseen tuotokseen liittyvää kehuva palautetta annetaan aineistossani selvästi kykypalautetta enemmän (74 aineistokatkelmalla, 92,5 %). Prosessipalautteessa avainasemassa on oppilaan suoriutuminen tehtävässä. Sitä annetaan joko tehtävän ollessa käynnissä (*”Hienosti olet Li löytänyt nyt kirjota vielä tämä - -”*) tai sen loputtua (*”Aivan upeat tehtävät ja hyvät vihjeet Mikael annoit”*). Prosessipalautteen ei kuitenkaan tarvitse liittyä itse tehtävään, vaan se voi liittyä myös oppilaan käyttäytymiseen (*”Tämä pöytä kuunteli hirveen hyvin ja otti oppia - -”*). Kykypalautetta eli oppijaan itseensä kohdistuvaa palautetta annetaan aineistossani selvästi vähemmän kuin prosessipalautetta (5 aineistokatkelmalla, 6,25 %). Kuten prosessipalautettakin, kykypalautetta annetaan niin tehtävää tehtäessä kuin sen jälkeen, ja se voi kohdistua sekä käyttäytymiseen että tehtävissä suoriutumiseen. Kykypalautteessa kehuva adjektiivi on samalla se oppilaan taito tai kyky, johon kehuminen on suunnattu (*”Te ootte niin kekseliäitä”*), kun taas prosessipalautteessa kehuva adjektiivi ei suoraan liity prosessin suorittamiseen vaan toimii sanoman vahvistimena.

Kyky- ja prosessipalautteella on useita eri käyttötarkoituksia. Löysin aineistostani yhteensä kuusi erilaista kyky- ja prosessipalautteen funktiota, joihin kyky- ja prosessipalautetta käytetään. Aineistossa esiintyy myös yksi esimerkki, jossa opettaja saman puheenvuoron aikana antaa sekä kyky- että prosessipalautetta. Tämäkin esimerkki on luokiteltu yhteen kyky- ja prosessipalautteen funktioista, joten pureudun siihen tarkemmin kyseisen funktion kohdalla. Palautteenannon perustehta-

vä eli oppilaan toteuttaman toiminnan vahvistaminen tai palkitseminen on kyky- ja prosessipalautteen funktioista kaikista yleisin. Lisäksi kyky- ja prosessipalautetta voidaan käyttää kannustamiseen kehumiseen esimerkkinä muille, korjaavan palautteen pehmentämiseen, onnistumisen tai osaamisen erityiseen esille nostamiseen sekä valittamiseen vastaamiseen. Taulukosta 2 näkyy, missä määrin kyky- ja prosessipalautteen eri funktioita käytetään. Seuraavaksi funktiot esitetään yleisyysjärjestyksessä yleisimmästä harvinaisimpaan.

TAULUKKO 2. Kyky- ja prosessipalautteen funktiot.

Funktio	Lkm	(%)
Toiminnan vahvistaminen ja/tai palkitseminen	42	(52,50 %)
Kannustaminen	21	(26,25 %)
Kehuminen esimerkkinä muille	7	(8,75 %)
Korjaavan palautteen pehmentäminen	5	(6,75 %)
Onnistumisen tai osaamisen erityinen esille nostaminen	4	(5 %)
Valittamiseen vastaaminen	1	(1,25 %)
Yhteensä	80	(100%)

4.2. Kyky- ja prosessipalautteen funktiot

4.2.1 Toiminnan vahvistaminen ja/tai palkitseminen

Kyky- tai prosessipalautetta käytetään ylivoimaisesti eniten kehumisen perustehtävään eli oppilaan toiminnan vahvistamiseen ja/tai palkitsemiseen oppilaan suorittamaa tehtävän tai suorittaessa sitä (52,50 % kehumissekvensseistä). Jos kehuva palaute kohdistuu oppilaan käytökseen, se tarkoittaa että oppilas käyttäytyy opettajan mielestä toivotunlaisesti. Tämä funktio on aineistoltaan monipuolisin, sillä se sisältää sekä kyky- että prosessipalautetta, ja kehuinen kohdistuu sekä tehtävissä suoriutumiseen

että käyttäytymiseen. Toiminnan vahvistaminen ja/tai palkitseminen on funktiona menneisyyteen painottuva, sillä tässä oppilas saa kehuva palautetta takautuvasti, jo tehdystä työstä tai käyttäytymisestä.

Esimerkissä 1 esittelen tyypillisimmän esimerkin toiminnan vahvistamisesta, jossa opettaja antaa prosessipalautetta oppilaan tehtävässä suoriutumisesta. Esimerkissä oppilaat ovat pelaamassa aarteenetsintää tavulapuilla. Oppilaat toimivat pareittain, ja nyt on Lassen vuoro etsiä Mikaelin piilottamia tavulappuja. Opettaja on hetkeä aiemmin epäillyt, onko joku vienyt Mikaelin piilottamat tavulaput, johon Mikael toteaa, että ei ja kuiskaa piilopaikan lastentarhanopettajalle.

Esimerkki 1. Äidinkieli

1 ((Mikael kuiskaa piilopaikan LTO:lle))
 2 LTO: ʔa:i niif (.) anna vinkki
 3 (1.5)
 4 Mikael: no:o son (1.0) kukko ja (- -) täytyy löytää
 5 se on kukon (- -)
 6 Lto: kukko ja sinnepäin ((katsoo Mikaelia koh-
 7 ti)) oliko näin
 8 (2.0)
 9 Lasse: minnepäin ((Lasse ja Mikael katsovat
 10 LTO:ta))
 11 Lto: ei ku ai (.) joo
 12 Mikael: aa:a ((mietteliäänä))
 13 Lasse: Mikael sano lämpenee ((lähtee kävelemään))
 14 Lto: ei mene ((kuvassa ei näy kenelle sanoo))
 15 Mikael: (- -) kylmenee kylmenee lämpenee lämpenee
 16 lämpenee kylmenee kylmenee lämpenee lämpe-
 17 nee lämpenee
 18 (5.0) ((Lasse löytää tavut pöydän päältä))
 19 Mikael: no ni ʔsä löysitʔ
 20 Lasse: nyt mä löysin
 21 Lto: käyppä kattoo Mikael yhdessä Lassen kanssa
 22 tuliko siellä se sama sana ((kuulostaa hy-
 23 myilevän mutta ei näy tallenteella))
 24 ((oppilaat menevät käytävään tarkistamaan tehtävää)) (5.0)
 25 Lasse: tuli
 26 Lto: **ʔaivan upeet tehtävät ja hyvät vihjeet Mi-**
 27 **kael annoit (1.5) todella hyvin ohjattuf**

28 (4.0)
 29 ((nauha loppuu))

Rivillä 1 Mikael kuiskaa lastentarhanopettajalle paikan, jonne hän on piilottanut tavulaput. Opettaja vastaa tähän myös Lassen kuullen *£a:i niif* sekä pyytää Mikaelia antamaan vinkin piilopaikasta. Rivillä 4 Mikael alkaa ääneen miettiä, mikä aarteenetsinnässä käytetyistä eläinvihjeistä kyseinen piilopaikka olisi tarkoittaen *no:o son (1.0) kukko* -lauseella kukon korkeudella olevaa piilopaikkaa. Sekä opettaja että Lasse osallistuvat vihjeidenantoprosessiin tarkennuksin (rivit 6–7) ja kysyen (rivi 9). Rivillä 12 Mikael toteaa *aa:a* aivan kuin jokin asia olisi tullut hänen mieleensä, mutta ennen kuin hän ehtii jatkaa, Lasse pyytää: *Mikael sano lämpenee* (rivi 13). Tällä hän tarkoittaa, että Mikaelin tulisi ilmoittaa onko Lasse kävelemässä oikeaan suuntaan. ”Lämpenee” ja ”kylmenee” -termit viestivät siitä, kuinka lähellä aarteenetsijä on piilopaikkaa.

Rivillä 14 opettaja sanoo joko Mikaelille ja Lasselle tai jollekin muulle henkilölle *ei mene*, joka ei vaikuta ainakaan kyseessä olevien oppilaiden toimintaan tilanteessa. Riveillä 15–17 Mikael hokee *kylmenee* ja *lämpenee* eri järjestyksessä riippuen siitä, onko Lasse kävelemässä oikeaan suuntaan. Viimeiset kolme sanaa *lämpenee lämpenee lämpenee* viittaavat siihen, että Lasse on jo lähellä piilopaikkaa. Mikael lopettaakin hokemisen ja menee viisi sekuntia, kunnes Lasse löytää tavulaput (rivi 18). Mikael toteaa hymyillen *£sä löysit£* ja Lasse vahvistaa: *mä löysin* (rivit 19–20). Riveillä 21–23 opettaja pyytää oppilaita tarkistamaan, muodostuiko tavulapuista oikea sana, johon Lasse toteaa *tuli* (rivi 25).

Opettaja on silminnähdessä vaikuttunut, kun hän kehuu Mikaelin ohjaustaitoja tehtävän suorittamisessa (rivit 26–27): *£aivan upeet tehtävät ja hyvät vihjeet Mikael annoit (1.5) todella hyvin ohjattu£*. Ensin opettaja kehuu Mikaelin piilopaikkaa: *aivan upeet tehtävät* vahvistaen sanomaansa ensimmäisellä sanalla *aivan*. Tämän lisäksi opettaja kehuu vielä Mikaelin toimintaa etsintävaiheessa: *todella hyvin ohjattu*. Opettajan hymyily koko palautteenannon ajan viestii palautteen vilpittömyydestä ja ilahuneisuudesta. Tässä esimerkissä näkyy toiminnan palkitseminen niin, että kun tehtävä on saatu päätökseen, opettaja kehuu oppilasta hyvästä suorituksesta. Antaessaan tässä yhteydessä prosessipalautetta opettaja varmistuu siitä, että oppilas todella ymmärtää toimineensa kyseisessä tilanteessa kehumisen arvoisesti, eikä kehumisen liity oppilaalla jo valmiiksi oleviin kykyihin.

Esimerkissä 2 opettaja antaa jälleen prosessipalautetta, mutta tällä kertaa liittyen oppilaan käyttäytymiseen. Opettaja auttaa Johannesta pulpettiryhmän äärellä, jossa tehtäviä tekevät myös Olavi ja Li.

Esimerkki 2. Matematiikka

1	Olavi:	((sanoo samassa pöydässä olevalle EO:lle))
2		voisitko Anna antaa ystävällisesti kynän
3		(1.5)
4	Li:	tämä on minun kynä
5	EO:	((nousee Johanneksen pulpetin yltä)) pyysit
6		kyllä aika kauniisti ole hyvä ((ottaa kynän
7		takaansa ja ojentaa sen Olaville))
8	Li:	tämä on minun kynä
9	EO:	((kumartuu Johanneksen pulpettiin päin))
10		°Johannes° voisit - -

Rivillä 2 Olavi pyytää kohteliaasti Johanneksen pulpetin äärellä olevalta erityisopettajalta, voisiko tämä *antaa ystävällisesti kynän*. Li toteaa tähän, että hänellä oleva kynä on hänen omansa (rivi 4), ja opettaja nousee kumarasta pystyyn (rivi 5). Opettaja siis keskeyttää Johanneksen auttamisen kuultuaan Olavin kysymyksen ja toteaa palautteena: *pyysit kyllä aika kauniisti ole hyvä*. Opettaja ottaa kynän takaansa, eikä siis vie Li:n kynää, vaikka Li toistaakin, että *tämä on minun kynä* (rivi 8).

Opettaja käyttää prosessipalautetta sanoessaan *pyysit kyllä aika kauniisti*. Kehuminen kohteliaasta pyytämisestä toimii samalla perusteluna sille, että Olavin pyyntöön suostutaan. Sanalla *pyysit* opettaja viittaa oppilaan sen hetkiseen käyttäytymiseen eikä pysyviin kykyihin. Myönteinen sana *kyllä* ja sitä seuraava adverbi *aika* vahvistavat opettajan sanomaa siitä, että tämä on ilahtunut Olavin pyynnöstä. Sana *aika* toimii intensiteettisanana, jolloin se ” - - vahvistaa sen sanan merkitystä, jonka yhteydessä se esiintyy (VISK § 853)”, eli tässä tapauksessa sanaa *kauniisti*. Opettaja myös jatkaa Olavin aloittamalla kohteliaalla linjalla sanoen *ole hyvä* kynän ojentaessaan (rivi 6). Annettuaan kynän Olaville opettaja jatkaa keskeytynyttä toimintaansa.

Viimeinen esimerkki oppilaan toiminnan vahvistamisesta sisältää kykypalautetta oppilaiden tehtävässä suoriutumisesta. Tässä esimerkissä kehdutaan koko lapsiryhmää, ja kehuminen liittyy oppilaiden kyseisellä hetkellä ilmeneviin taitoihin ja kykyihin (kykypalautte), eikä niinkään ponnisteluihin tehtävässä. Ryhmä on liikuntasalissa, ja käynnissä on oman nimen sanominen jonkin liikkeen avulla. Muiden on

toistettava oppilaan tekemä liike ja sanottava tämän nimi. Kierrosta on käyty jo muuttaman oppilaan verran läpi.

Esimerkki 3. Kielijumppa liikuntasalissa

1	Johannes:	£Johan-nes£ ((tekee samalla liikkeen))
2	Kaikki yhdessä:	£Johan-nes£ ((tekevät samalla liikkeen))
3	Olavi:	au he he
4		(1.0)
5	Lasse:	hmm
6	Johannes:	£vähä hauskaa£
7		(3.0)
8	Lasse:	Las-se ((tekee samalla liikkeen))
9	Kaikki yhdessä:	Las-se ((tekevät samalla liikkeen))
10	x:	he he
11		(.)
12	LTO:	siinä tuli meille kyllä ihan aamu- [aivan
13		loistavia]
14		(1.5)
15	Olavi:	((tekee jonkin liikkeen)) °[(-)
16		näin Las-] ei ku Ola-vi [(-)]°
17	LTO:	[pistä] pistä ka-
18		to vielä mieleen meillä aina joka- myö on
19		nyt vähän <u>muutettu</u> tätä ku on pitempään ol-
20		tu (.) työ ootte <u>niin</u> kekseliääks tullu et-
21		tä työ keksitte vaikka minkälaisia hyviä
22		liikkeitä ((LTO:n puheenvuoron aikana muu-
23		tamaa poikaa naurattaa))
24		(3.0)

Riveillä 1-10 Johannes ja Lasse näyttävät omat liikkeensä sanoen samalla omat nimensä. Muut lapset osallistuvat leikkiin toistamalla liikkeen ja nimen (rivit 2 ja 9) sekä riemua osoittamalla (rivi 6) ja naurua (rivit 3 ja 10) välilausehduksissaan. Riveillä 12–13 lastentarhanopettaja antaa ensimmäisen kehuvan palautteen kommentoimalla lasten keksimiä liikkeitä adjektiivilla *aivan loistavia*. Samanaikaisesti Olavi näyttää jonkin liikkeen, mutta riviltä 17 alkaen lastentarhanopettaja sanoo oppilaille, että heidän tulisi pistää *vielä mieleen* jotakin. Tällä hän luultavasti tarkoittaa sitä, että oppilaiden tulisi pistää hyvät liikkeet mieleen. Lisäksi hän antaa kykypalautetta riveillä 20–22. Opettaja kehuu oppilaiden taitoja sanomalla *työ ootte niin kekseliääks*

tullu että työ keksitte vaikka minkälaisia hyviä liikkeitä viitaten sanalla kekseliäs oppilaiden pysyviin ominaisuuksiin enemmän kuin tehtävässä ponnisteluun. Opettajalla on kuitenkin ajatuksenaan jatkumon ja kehityksen ilmaiseminen, jonka hän osoittaa perfektillä *ootte tullu*. Lauseessa viitataan johonkin vertailukohtaan, johon peilattuna oppilaat ovat kehittyneet kekseliäisyydessään. Opettajan puheenvuoron aikana oppilaita naurattaa (rivit 22–23), mikä voi johtua joko leikin jälkeisestä nauramisesta tai hyvän mielen välittämisestä opettajalle.

4.2.2 Kannustaminen

Kannustaminen on kehuvan palautteen funktioista toiseksi yleisin. Joidenkin tutkijoiden mielestä kannustamista ei tulisi pitää kehumisen muotona ollenkaan, sillä se ei keskity jo tehtyihin suorituksiin (Henderlong & Lepper 2002). Tässä tutkimuksessa kannustamiseksi luokitellaan kaikki ne sekvenssit, joissa opettaja kehuu jo suoritettua toimintaa ja tämän jälkeen antaa palautetta, joka motivoi oppilaita jatkamaan samalla tavoin. Näin kehuvalle palautteella on selkeä kannustamiseen tähtäävä päämäärä. Tässä yhteydessä kehumiselle on tunnusomaista se, että tehtävä on vielä kesken tai oppilaan odotetaan aloittavan uusi prosessi, jolloin kehuaan edellisen tehtävän suorittamista.

Kehuvan palautteen käyttö kannustimena liittyy kolmeen erilaiseen lähtötilanteeseen: oppilaan onnistumiseen, epäonnistumiseen tai aloittamatta jättämiseen. Ensimmäisessä tapauksessa opettaja kehuu oppilaan siihenastista suoritusta ja kannustaa jatkamaan. Keskimmäisessä tapauksessa oppilas on epäonnistunut eikä usko itseensä, jolloin opettajan kehuva palaute (esimerkiksi myönteisten asioiden löytäminen suorituksesta ja kannustaminen tehtävien jatkamiseen) ovat avainasemassa. Viimeisessä tapauksessa oppilas ei ole aloittanutkaan tehtävän tekemistä, ja opettaja yrittää motivoida oppilasta pääsemään alkuun. Tässä tapauksessa opettaja voi viitata aikaisempien tuntien myönteisiin oppimistapahtumiin, minkä johdosta oppilas saattaa aloittaa tehtävien tekemisen.

Vaikka kannustaminen liittyy vahvasti prosessin suorittamiseen, kehuminen voi olla sekä kyky- että prosessipalautetta, mutta molemmat kehuvan palautteen muodot yhdistetään oppilaan tehtävissä suoriutumiseen. Oppilaan käyttäytymiseen liittyvää kannustamista ei siis aineistostani löytynyt. Esimerkissä 4 on käynnissä

matematiikan tunti, jossa opettaja kiertelee oppilaiden luona tarkastelemassa heidän etenemistään.

Esimerkki 4. Matematiikka

1 ((LTO tulee Glorian luo ja Gloria sanoo hänelle jotakin,
2 josta ei saa selvää))
3 Gloria: (-- [päässä]
4 LTO: [joo]hyvä Gloria tästä jatkuu (1.0)
5 tästä Gloria jatka on nii hyvin onnistunu
6 (.)
7 ((opettajan huomio keskittyy muualle kun toinen oppilas
8 kysyy jotain))

Esimerkki 4 kuvastaa perinteistä kannustamistilannetta, jossa opettaja näkee oppilaan edistymisen ja pyytää jatkamaan samaan malliin. Lastentarhanopettaja saapuu Glorian luo ja katsoo Glorian tehtäviä. Rivillä 3 Gloria sanoo jotain tehtävään liittyvää josta ei nauhalla saa selvää. Samaan aikaan kun Gloria sanoo (- -) päässä, opettaja aloittaa oman puheenvuoronsa (rivit 4–5).

Opettaja kehuu Gloriaa ensin suuntaamattoman kehuvan palautteen avulla (*hyvä Gloria*), jonka jälkeen hän lisää, että Glorian tulisi jatkaa tehtäviä: *tästä jatkuu* (rivi 4). Pienen tauon jälkeen opettaja lisää *tästä Gloria jatka on nii hyvin onnistunu* (rivi 5) painottaen sanaa *nii*. Niin-partikkelia käytetään laadun tai määrän astetta kuvaavana sanana (VISK § 795), ja tässä yhteydessä opettaja tuo kyseisellä partikkelilla lisää intensiteettiä kehumiseensa. Opettaja siis kehottaa prosessipalautteen keinoin Gloriaa jatkamaan tehtävän tekemistä, sillä Gloria on *nii hyvin onnistunu* siihenkin asti. Tämä palautteenantotilanne kuuluu kannustamisen kolmesta eri lähtötilanteesta oppilaan motivoimiseen jatkamaan onnistumisen jälkeen.

Esimerkissä 5 Jerellä on ollut koko matematiikan tunnin vaikeuksia kirjan tehtävien kanssa, ja opettajat ovat useaan otteeseen yrittäneet kannustaa Jereä.

Esimerkki 5. Matematiikka

1 ((EO kumartuu Jeren pulpetin ylle, Jere nojaa murtuneen
2 näköisenä pulpettiin niin, että hän on kirjan päällä))
3 EO: ((kamera kääntyy kuvaamaan muita)) *nonni*
4 nyt on superluku oliko liian heleppoja nyt
5 ota Jere kirja esille saat sieltä tehdä (.)

6 tehtäviä (3.5) kirja esille pääset tekemään
 7 (- -) ja näyttäppäs (- -)
 8 ((Jere väistyy kirjan päältä))
 9 EO: **tää on hieno asia ku sää ossaat (- -) sehän**
 10 **on tosi hieno asia (.) sillon on Jere että**
 11 **ei oo mittään hättää (.)** ((kamera kääntyy
 12 kuvaamaan EO:ta ja Jereä)) **se on hyvä juttu**
 13 **että oivallat niin nopeesti** (2.0) ((EO
 14 kääntää Jeren kirjan sivuja)) **nonni** *tuu
 15 vähä (-)* **katoppas** ruppee tekemään tuota
 16 tehtävää <väritä toinen yhteenlaskettava
 17 ruudukkoon ja merkitse tulos> (.) se väri
 18 väritetään paljonko tänne tulee lissää
 19 ((Jere ottaa kynän käteen))
 20 Jere: ((mumisee)) °emmä tiiä°
 21 EO: >no montako [ruutua väri]<
 22 Jere: [neljä sa-]
 23 EO: no nii ((ilahtuneena)) (.) siitä vaa (1.5)
 24 ((EO siirtyy toisten oppilaiden luo))

Esimerkki 5 eroaa edellisestä siinä, että opettaja pyrkii kannustamaan oppilasta, jolle tehtävien tekeminen on hankalaa. Siinä missä esimerkin 4 oppilas on tehnyt hyvän suorituksen jo ennen kannustamista, esimerkissä 5 opettaja pyrkii saamaan epäonnistunutta tai itseään vähättelevää oppilasta joko aloittamaan tehtävien teon tai palaamaan tehtävien tekoon. Ensiksi erityisopettaja saapuu pulpettiin murtuneena nojautuvan Jeren luo (rivit 1–2). Riveillä 3–4 opettaja kommentoi Jeren tekemää tehtävää: **nonni* nyt on superluku*. Opettaja yrittää parantaa Jeren kokemusta tehtävien tekemisestä puhuen superluvusta eli isosta luvusta. Superluvun mainitsemisella lienee tarkoitus osoittaa hämmästyneisyyttä siitä, kuinka suurilla luvuilla Jere pystyy opetustoimintaan.

Opettaja kommentoi Jeren jo tekemiä tehtäviä sanoen *oliko liian helppoja* (rivi 4). Tästä Jere voi päätellä, että opettaja ajattelee hänen osaavan tehdä tehtävät, vaikka Jeren käyttäytymisestä voi päätellä, että tehtävät ovat ennemminkin liian vaikeita kuin helppoja. Opettaja jatkaa pyytämällä Jereä ottamaan kirjan esille: *nyt ota Jere kirja esille saat sieltä tehdä (.) tehtäviä (3.5) kirja esille pääset tekemään* (rivit 4–6) ja näyttämään kirjaan tehdyt tehtävät: *ja näyttäppäs* (rivi 7). *Näytäppäs-*

sanan sävyartikkeli *-pä* pehmentää kehotusta ja liitepartikkeli *-s* viittaa epäsymmetriseen vuorovaikutustilanteeseen, eli tässä tapauksessa institutionaalisesti rakennettuun opettaja–oppilas-suhteeseen (VISK § 835). Opettajan käyttämät verbit 'saada' (rivi 5) ja 'päästä' (rivi 6) viittaavat ikään kuin palkintoon, mitä opettaja yrittääkin tässä yhteydessä viestiä. Jos opettaja sanoisi saman käskemällä, se tuskin motivoisi Jereä tässä tilanteessa yhtään enempää.

Jere väistyy kirjan päältä, minkä jälkeen erityisopettaja alkaa kehua Jereä prosessipalautteen avulla: *tää on hieno asia ku sää ossaat (- -) sehän on tosi hieno asia* (rivit 9–10). Opettajan puheenvuorosta on tulkittavissa, että hän on vaikuttanut Jeren osaamisesta ja hän lohduttaa oppilasta: *sillon on Jere että ei oo mittään hättää (.) se on hyvä juttu että oivallat niin nopeesti* (rivit 10–13). Opettaja siis antaa prosessipalautetta saman puheenvuoron sisällä kaksi kertaa (osaamisesta ja oivaltamisesta), jotta sanoma tulisi oppilaalle mahdollisimman selväksi.

Kehumisen jälkeen rivillä 14 opettaja pyrkii menemään aiheessa eteenpäin *nonni* (no niin) -rajasignaalilla keskustelun jaksottamiseksi (ks. VISK § 859). Opettaja pyytää Jereä aloittamaan tehtävän tekemisen (rivit 15–16) ja selittää nopealla tahdilla tehtävänannon (rivit 16–18). Jere ottaa kynän käteen ja vastaa erityisopettajan asettamaan kysymykseen mumisten *’emmä tiä’*, vaikka heti perään sanookin opettajaa tyydyttävän vastauksen opettajan jo tarkentaessa kysymystä. Opettaja toteaa ilahtuneesti *no nii* ja lopettaa keskustelun sanoilla *siitä vaa*. Opettaja siis omalla toiminnallaan ja kehuvan palautteen avulla onnistuu saamaan oppilaan tehtävien pariin.

Seuraavassa esimerkissä 6 opettaja antaa kykypalautetta. Oppitunnilla on jo jonkin aikaa keskitytty eläinkuvien leikkaamiseen papereista ryhmätyötä varten. Olavi on hetkeä aiemmin kysynyt, saisiko hän leikata kuvia itsenäisesti.

Esimerkki 6. Matematiikka

1	LTO:	ja varmaan minä luulen että ku Olavilla oli
2		hirveen kova hinku että sais tuota tehdä
3		vielä toisen sitte (.) <u>o</u> man ni jos keretään
4		tehdä tässä et [nii ilman muuta]
5	EO:	[mm sit saa]
6	LTO:	saa tehdä ää voi tehdä kahelle puolelleki
7		paperia paperiahan meillä on tämän ei lo-

8 pu (.) saat ihan oman uudenki paperin näitä
 9 nimittäin on ((katsoo erityisopettajaa
 10 päin))
 11 EO: on on
 12 Lto: joo (.) onnistuu varmaan ja samoin Mikael-
 13 kii ni onnistuu varmaan että teette sitte
 14 ihan ihan ne (1.0) omat
 15 ((LTO ojentaa EO:lle papereita, oppilaat keskittyvät leik-
 16 kaamaan)) (6.0)
 17 Lto: **työ ku ootte nuin taitavia leikkaamaan ja**
 18 **tekemään (2.5) myö keretään ihan mitä:ä**
 19 **vaan**
 20 (.)
 21 Olavi: minä oon ensimmäisenä joka on leikannu
 22 (8.0)

Riveillä 1–4 lastentarhanopettaja ilmoittaa vastauksena Olavin pyyntöön oppilaille, että he saavat leikata papereista myös omat eläinkuvansa, jos ehtivät. Erityisopettaja yhtyy mielipiteeseen rivillä 5: *mm sit saa*. Riveillä 6–9 lastentarhanopettaja sanoo, että paperi ei lopu kesken, jos joku oppilaista haluaakin tehdä omat eläinkuvansa ja liimauksensa: *paperiahan meillä on tähän ei lopu (.) saat ihan oman uudenki paperin näitä nimittäin on*. Sanoessaan viimeisiä sanoja edellä olevasta lauseesta lastentarhanopettaja kääntyy erityisopettajaan päin. Erityisopettaja yhtyy jälleen mielipiteeseen: *on on*. Lastentarhanopettaja jatkaa vielä puhumista siitä, että oppilaat saavat tehdä myös omat tehtävänsä ryhmätöiden lisäksi. Hän kohdistaa sanomansa erityisesti Mikaelille: *ja samoin Mikaelkii ni onnistuu varmaan että teette sitte ihan ihan ne (1.0) omat* (rivit 12–14).

Menee kuusi sekuntia, jonka aikana lastentarhanopettaja ojentaa erityisopettajalle papereita ja oppilaat keskittyvät leikkaamaan. Riveillä 17–19 lastentarhanopettaja antaa koko ryhmälle kykypalautetta: *työ ku ootte nuin taitavia leikkaamaan ja tekemään (2.5) myö keretään ihan mitä:ä vaan*. Lastentarhanopettajan palaute kohdistuu oppilaiden sillä hetkellä pysyviin kykyihin eli taitavuuteen. Opettaja myös korostaa, että koska oppilaat ovat *taitavia*, heille jää aikaa tehdä enemmän asioita. Olavi tarttuu tähän kommenttiin ja toteaa, että hän on *ensimmäisenä joka on leikannu* (rivi 21). Näin hän saa kehumisen koskettamaan erityisesti häntä.

4.2.3 Kehuminen esimerkkinä muille

Kehuttaessa oppilasta esimerkkinä muille häntä keuhetaan niin, että muiden toivottaisiin ottavan hänestä mallia, ja kehumisen toivotaan aiheuttavan oppilaiden toiminnassa muutoksia. Kehuminen suunnataan kehumisen kohteelle itselleen, mutta kuitenkin niin, että muut kuulevat sen. Samaan kehumistilanteeseen saatetaan lisätä kritiikkiä muille tai vaihtoehtoisesti pyydetään vain ottamaan mallia kehumisen kohteesta. Aineistoesimerkit sisältävät vain prosessipalautetta, ja kehumisen kohteena voi olla joko yksilö tai ryhmä. Huomionarvoista on, että tällainen kehuminen kohdistuu aina oppilaiden käyttäytymiseen, ei tehtävissä suoriutumiseen.

Esimerkissä 7 opettaja antaa kehuva palautetta ryhmälle oppilaita niin, että toivoisi muiden ottavan mallia kehumisen kohteena olevasta ryhmästä. Luokassa on kaksi pulpettiryhmää, ja tilanteessa käydään matematiikan tehtävää opettajajohdteisesti läpi. Erityisopettaja opettaa liitutaulun luona ja lastentarhanopettaja seisoo luokan sivulla.

Esimerkki 7. Matematiikka

```

1      ((EO opettaa taululla kunnes LTO keskeyttää opetustilan-
2      teen))
3      LTO      ((sanoo vakavalla äänellä)) hei An- yks
4              asia mulla nyt on (.) mulle ihan tullee
5              tiiätkö ihan nyt <hirveen> paha mieli ku
6              meil on ollu nii ihania kertoja ku on ra-
7              kennettu ja muuta .hh tämä pöytä ((osoit-
8              taa toista tilassa olevista pulpettiryh-
9              mistä)) kuunteli hirveen hyvin ja otti op-
10             pia ja teiän nuista laskuista nyt jostaki
11             syystä sieltä ((osoittaa toiseen pöytään))
12             kuuluu koko ajan .h röpellystä eikä kukkaan
13             kuunnellu mitä Tuukka sano
14     Oliver:  KUUNtelin koko ajan
15             (5.0)
16     EO:      Oliver vaikka sä oot sen oman tehtävän jo
17             ratkassu ni se on kohteliasta seurata
18             [(--)]
19     LTO:     [>SAmalla] opit< itekki
20     EO:      nii opit

```

Riveillä 3–4 lastentarhanopettaja keskeyttää vakavalla äänellä erityisopettajan ope-
tustilanteen: *hei An- yks asia mulla nyt on*. Sanalla *hei* lastentarhanopettaja kääntää
huomion itseensä (VISK § 858), jolloin muu toiminta keskeytyy. Lastentarhanopetta-
ja jatkaa, että *mulle ihan tullee tiiätkö ihan nyt <hirveen> paha mieli ku meil on ollu
nii ihania kertoja ku on rakennettu ja muuta* (rivit 4–7). Yksikkö *tiiätkö* tarkoittaa,
että lastentarhanopettaja puhuu erityisopettajalle, mutta tarkoittaa puheenvuoronsa
samalla koko luokan kuultavaksi. Vetoamalla omiin tunteisiinsa (rivit 4–5) lastentar-
hanopettaja saa sanomalleen lisää painoarvoa.

Samassa puheenvuorossa lastentarhanopettaja vetää henkeä ja jatkaa,
että toinen tilassa olevista oppilasryhmistä on toiminut toivotulla tavalla: *.hh tämä
pöytä kuunteli hirveen hyvin ja otti oppia ja teiän nuista laskuista* (7–10), kun taas
toinen on ollut häiriöksi: *nyt jostaki syystä sieltä kuuluu koko ajan .h röpellystä eikä
kukaan kuunnellu mitä Tuukka sano* (rivit 10–13). Lastentarhanopettaja kehuu ensin
hyvin käyttäytynyttä ryhmää ja heti perään osoittaa kritiikkiä toiselle ryhmälle tar-
koituksenaan saada sekin käyttäytymään toivotulla tavalla.

Moitittuun ryhmään kuuluva Oliver toteaa välittömästi puolustukse-
seen, että *KUUNtelin koko ajan* (rivi 14), minkä jälkeen kaikki ovat viisi sekuntia
hiljaa. Erityisopettaja reagoi Oliverin kommenttiin nuhtelevasti: *Oliver vaikka sä oot
sen oman tehtävän jo ratkassu ni se on kohteliasta seurata* (rivit 16–17). Lastentar-
hanopettaja jatkaa osittain päällekkäin erityisopettajan puheenvuoron kanssa, että
SAmalla opit itekki (rivi 19). Lastentarhanopettaja aloittaa puheenvuoronsa ympäris-
töä kovemmallalla äänellä, minkä vuoksi erityisopettajan puheenvuoron loppua ei kuu-
lu (rivi 18). Erityisopettaja kuitenkin vahvistaa lastentarhanopettajan puheenvuoroa
sanomalla *nii opit* (rivi 20).

Esimerkissä 7 opettaja siis vertaa kahden ryhmän käyttäytymistä niin,
että toinen saa osakseen kehuva palautetta ja toinen kritiikkiä. Seuraava esimerkki
8 taas sisältää yhdelle oppilaalle suunnattua kehuva palautetta, josta muiden oppi-
laiden toivottaisiin ottavan mallia. Tilanteessa opettajat odottavat oppilailta vastausta
kysymykseen ”Mitä erilaista kuvissa on?”

Esimerkki 8. Matematiikka

1 LTO: ((puhuu toiselle pulpettiryhmälle
2 kauempana)) °Mikael mitä erilaista on tässä

4.2.4 Korjaavan palautteen pehmentäminen

Korjaavan palautteen pehmentämisen tunnuspiirteenä on kehuvan ja korjaavan palautteen yhdistäminen. Opettajan on usein annettava oppilaille korjaavaa palautetta ohjatakseen nämä tavoitteina oleviin oppimistuloksiin. Korjaava palaute voi itsestään annettuna olla hankala vastaanottaa, minkä vuoksi opettaja pehmentää sitä kehuvalle palautteella. Tavoitteena tässä kehuvan palautteen funktiossa on korjaavan palautteen tasoittaminen ja myönteisyyteen pyrkiminen. Esimerkissä 9 opettajat antavat ryhmälle kritiikkiä, jonka he pehmittävät kehuvalle palautteella. Oppilaat ovat hetkeä aiemmin käyttäneet pulpeteilla olevia palikoita laskujen ratkaisuun, ja nyt erityisopettaja opettaa taululla ja lastentarhanopettaja kuuntelee toisen pulpettiryhmän ääressä.

Esimerkki 9. Matematiikka

1	EO:	nytte >tiiättekö< täällä pöyvässä nin
2		en oo antanu nyt luppaa rakennella=nyt pit-
3		tää mulle ottaa pois nämä tavarat
4		((alkaa kerätä tavaroita oppilaiden pulpe-
5		tilta))
6	EO:	[kato ku] [niin]
7	LTO:	[siis <u>älyttömän</u>] [<u>hienoja</u>]
8	LTO:	rakennelmia teette ja Oliver siihen
9		annetaan aina se aika niin ku muistat mutta
10		nyt tuolla on asiata
11		(.)
12	EO:	mm nyt on tärkeätä kato ny- (.)seurata (.)
13		että (.) °mitä tapahtuu° (2.0) nyt oli
14		Tuukalla puheenvuoro Tuukka (2.0) kumpi lu-
15		ku on suurempi(.)
16	Tuukka:	kolmesataanelkytkuus

Riveillä 1–4 erityisopettaja keskeyttää opetustuokionsa alkaen torua palikoilla rakentelevia oppilaita: *nytte >tiiättekö< täällä pöyvässä nin en oo antanu nyt luppaa rakennella*. Erityisopettaja myös alkaa kerätä palikoita pois ja sanoo, että *nyt pittää mulle ottaa pois nämä tavarat*. Lastentarhanopettaja puuttuu tapahtumaan ja pehmentää erityisopettajan kireää suhtautumista: *[siis älyttömän] [hienoja] rakennelmia*

teette (rivi 7), jonka aikana myös erityisopettaja yhtyy lastentarhanopettajan mielipiteeseen [*niin*]-partikkelilla.

Lastentarhanopettaja antaa siis puheenvuorossaan ensin kehuva palautetta (*siis älyttömän hienoja rakennelmia teette*) minkä jälkeen hän antaa Oliverille korjaavaa palautetta: *Oliver siihen annetaan aina se aika niin ku muistat mutta nyt tuolla on asiata* (rivit 7–10). Lastentarhanopettaja ei siis ainoastaan kritisoi oppilaiden toimintaa, vaan antaa myös kehuva palautetta kritiikin kohteena olevasta toiminnasta. Erityisopettaja on lastentarhanopettajan kanssa samaa mieltä, sillä hän aloittaa puheenvuoronsa sanomalla *mm* ja perustelee, miksi nyt olisi viisasta kuunnella: *nyt on tärkeitä kato ny- (.) seurata (.) että (.) °mitä tapahtuu°* (rivit 12–13). Samalla hän jatkaa keskeyttämäänsä opetusta kohdistamalla Tuukalle kysymyksen: *nyt oli Tuukalla puheenvuoro Tuukka (2.0) kumpi luku on suurempi* (rivit 13–15). Tuukka lähtee mukaan erityisopettajan ohjaamaan toimintaan vastaamalla kysymykseen relevantisti (rivi 16).

Kuten esimerkissä 9, korjaava palaute ja kehuva palaute kohdistetaan useimmissa tapauksissa yhdelle ja samalle kohteelle (henkilö tai ryhmä), mutta seuraavaksi esittelen myös esimerkin 10, jossa kehuva palaute suunnataan yhdelle oppilaalle, korjaava palaute koko ryhmälle ja sitä seuraava toinen kehuva palaute koko ryhmälle. Esimerkki sisältää sekä kyky- että prosessipalautetta. Tunnilla käydään tehtävää opettajajohtoisesti taululla läpi ja Tuukka on juuri käynyt kirjoittamassa oman vastauksensa taululle.

Esimerkki 10. Matematiikka

1		((Tuukka on käynyt taululla kirjoittamassa oman vastauksensa
2		tehtävään))
3	EO:	mitäs Oliver tuumais siellä ((Tuukan vastauksesta)) (1.0)
4		
5	Oliver:	en <u>usko</u> että se on °nolla° (.)
6	Tuukka:	ÄLÄ usko
7		[(- -)] sua haahaa ois kannattanu valita
8	EO:	[no mitenkäs se ois]
9	EO:	[Tuukka]
10	Oliver:	[jos sul] on <u>seittemän</u> (.) [ja siitä]
11	EO:	[niin]
12	Oliver:	miinustettaan kuus (.) ni eikös siinä jää
13		YKs tonne loppuun

14 (3.0)
 15 Tuukka: ei kun nii joo [(--)]
 16 Oliver: [eiks se oo kolmesattaa]
 17 kuuskytyks
 18 (1.5)
 19 ((Tuukka palaa taululle ja korjaa virheen))
 20 Tuukka: mää hu mää katoin että seittemän oli °hups°
 21 ((2 riviä tekstiä jätetty pois))
 22 EO: laitoiksää seiskan sinne **Oliver hienosti**
 23 **[hoksasit]**
 24 Tuukka: [(- -) sekasin] ((palaa taululta ja leik-
 25 kimielisesti lyö itseään vihkolla päähän))
 26 EO: (.) **kyllä (.) Tuukalla pikkunen ajattelu-**
 27 **virhe tuli siellä mutta hyvä että meillä on**
 28 **teräviä päitä täällä** (1.5) hyvä (1.0) no
 29 sitten (.) Sami (.) mitäs sulla oli alussa
 30 Sami: kolmesattaa

Rivillä 3 opettaja kysyy Oliverilta, mitä tämä on mieltä Tuukan taululle kirjoittamasta vastauksesta. Oliver ei usko vastauksen olevan nolla, niin kuin Tuukka on sen taululle kirjoittanut (rivi 5). Tuukka hieman hermostuu ja korottaa ääntään sanoen *ÄLÄ usko*, mutta jatkaa sanoilla [(- -)] *sua haahaa ois kannattanu valita* (rivit 6–7), jonka tarkoitusperä ei selviä tallenteelta. Rivillä 8 erityisopettaja puuttuu asiaan ja kysyy Oliverilta *no mitenkäs se ois* ja sanoo *Tuukka* saadakseen Tuukan lopettamaan lällätelynsä (rivi 9).

Oliver selittää, minkä vuoksi luku ei ole nolla: *[jos sul] on seittemän (.) [ja siitä] miinustettaan kuus (.) ni eikös siinä jää YKs tonne loppuun* (rivit 10, 12 ja 13). Erityisopettaja vahvistaa selityksen Oliverin puheenvuoron lomassa, ja kolmen sekunnin kuluttua Tuukkakin huomaa virheensä: *ei kun nii joo* (rivi 15). Oliver selvittää vielä ajatustaan kysymällä, *[eiks se oo kolmesattaa] kuuskytyks* ja Tuukka palaa taululle korjaamaan virheensä selittäen samalla virheen syytä: *mää hu mää katoin että seittemän oli °hups°* (rivi 20). Erityisopettaja ottaa selityksen vastaan varmistavalla kysymyksellä ja jatkaa puheenvuoroaan kehumalla Oliveria prosessipalautteen avulla: *Oliver hienosti [hoksasit]* (rivit 22–23). Samanaikaisesti Tuukka palaa taululta, lyö itseään hennosti vihkolla päähän ja sanoo [(- -) *sekasin*] (rivi 24).

Tämä on aineiston erikoisin kehumistapaus, sillä opettaja käyttää samassa puheenvuorossa sekä prosessipalautetta (*Oliver hienosti [hoksasit]*, rivit 22–23), korjaavaa palautetta (*Tuukalla pikkunen ajatteluvirhe tuli siellä*, rivit 26–27) sekä heti perään kykypalautetta (*mutta hyvä että meillä on teräviä päitä täällä*, rivit 27–29). Ensimmäinen kehuminen on prosessipalautetta kohdistettuna Oliverille, joka huomasi Tuukan taululle tekemän virheen. Opettajan jatkopuheenvuoro on siinä mielessä mielenkiintoinen, että vaikka hän mainitsee korjaavassa palautteessa Tuukan nimen, hän ei yksikön 3. persoonan valinnallaan varsinaisesti osoita sitä ainoastaan Tuukalle vaan koko ryhmälle. Opettaja myös vähättelee virheen laatua sanalla *pikkunen*.

Puheenvuorossa esiintyvän toisen kehuvaan palautteen opettaja kohdistaa jälleen koko ryhmälle, eikä ainoastaan Oliverille, joka on virheen huomannut. Opettajalla ei siis ole tarkoitus vertailla Oliverin ja Tuukan taitotasoa keskenään, vaan hän pyrkii ensinnäkin laimentamaan Tuukalle annettavaa korjaavaa palautetta sekä yleistyksen kautta kehumään koko ryhmää (myös Tuukkaa) siitä, että luokassa on *teräviä päitä*. Opettaja käyttää rajasignaalia *no sitten* vaihtaakseen puheenaihetta, joten oppilaiden reaktioita opettajan kehuvaan palautteeseen ei voi tietää. Toisaalta ilmapiiri on ollut jo hetken aikaa rauhallisempi, mistä voi olettaa ettei oppilaille, varsinkaan Tuukalle, jää tilanteesta pahaa makua suuhun.

4.2.5 Onnistumisen tai osaamisen erityinen esille nostaminen

Onnistumisen tai osaamisen erityinen esille nostaminen on sellaista, jossa opettaja kehuu oppilasta jollekin muulle toimijalle, joko opettajalle tai oppilaille. Kehuja saaneen on tarkoitus myös kuulla kyseinen puheenvuoro. Kehumisen suuntaaminen muille antaa kehumisen kohteelle tilaa loistaa muiden edessä. Tätä ei kuitenkaan tule sekoittaa oppilaan kehumiseen esimerkkinä muille (luku 4.2.3), jossa oppilasta kehuutaan esimerkinomaisesti ja jossa tarkoituksena on saada muut oppilaat toimimaan samalla tavalla. Kun opettaja päättää nostaa oppilaan tai ryhmän onnistumisen muiden kuultavaksi, opettaja osoittaa innostusta ja jopa hämmästyttäviä oppilaan osaamisesta. Antaessaan kehuva palautetta opettajalla ei aina ole tarvetta kertoa oppilaan onnistumisesta muille (vrt. esimerkiksi kannustaminen), mutta tässä yhteydessä opettaja haluaa erityisesti, että ulkopuolisetkin jakavat opettajan tekemän havainnon.

Kaikki aineistoesimerkit osaamisen erityisestä esille nostamisesta sisältävät vain prosessipalautetta. Esimerkissä 11 opettaja kehuu oppilaiden osaamista toiselle opettajalle niin, että kehumisen kohteet kuulevat sen. Tilanteessa erityisopettaja on hetkeä aiemmin käynyt käytävässä juttelemassa lastentarhanopettajalle tunnin rakenteesta ja lastentarhanopettaja on ehdottanut, että he jatkavat lukemista, koska se onnistuu niin hyvin. Sillä välin kun opettajat ovat keskustelleet, Li on pujahtanut luokasta käytävään, vaikka hänen kuuluisi pysyä luokassa.

Esimerkki 11. Äidinkieli

1	EO:	((kurkistaa luokan ovesta uudemman kerran,
2		sillä Li on jäänyt käytävään)) Li nyt tänne
3		tuleppa
4	LTO:	joo
5	Li:	nou
6	EO:	(-) ala tulla Li
7	Li:	nou [nou nou nou]
8	LTO:	((sanoo EO:lle)) [nii hirveen hyvä vire] on
9		näillä päällä
10		(.)
11	EO:	>no mutta meillä ei nyt< [Li] ((sanoo hiu-
12		kan kireään sävyyn))
13	LTO:	[Li]ole hyvä
14		(.) meillä on lukeminen kesken [nyt]
15	Li:	[(-)]
16	EO:	[Li] meillä alkaa nyt muistipeli <u>tule</u>
17	LTO:	nyt o- (- -) ((nousee hakeakseen Li:n, joka
18		juoksee luokkaan))
19		((yleistä hälinää))

Esimerkin 11 alussa erityisopettaja tulee luokasta käytävään etsiäkseen Li:n (rivit 1–2) ja pyytää Li:tä tulemaan kanssaan luokkaan: *Li nyt tänne tuleppa* (rivit 2–3). Opettaja pehmentää pyyntöään liitepartikkelilla –pa ja tekee siitä ehdottelevan (ks. VISK § 835). Lastentarhanopettaja säestää sanomalla *joo*, mutta Li vastustaa kehoitusta (rivi 5). Erityisopettaja toistaa pyyntönsä tällä kertaa puhuttelevammin (*ala tulla Li*, rivi 6), mutta Li jatkaa kielteistä ilmaisuaan *nou nou nou nou* (rivi 7). Tämä saa lastentarhanopettajan kehuun oppilaitaan prosessipalautteen avulla, hän viittaa aikaisemmin käytyyn keskusteluun oppilaiden lukemisesta sanoen innostuneesti [*nii*

hirveen hyvä vire] on näillä päällä (rivit 8–9). Lastentarhanopettaja haluaa siis muiden paikalla olevien henkilöiden huomaavan, kuinka hyvin hänen oppilasryhmänsä on tehnyt tehtäviä. Sanalla *näillä* (rivi 9) lastentarhanopettaja tarkoittaa koko oppilasryhmää, jonka kanssa hän työskentelee, mikä tarkoittaa että jokainen oppilas saa osansa kehuista. Lisäpainoa kehumisen saa lastentarhanopettajan sanoessa *hirveen hyvä* pelkän *hyvä*-adjektiivin sijaan (rivi 8).

Erityisopettaja ei kuitenkaan malta kommentoida kehumista, sillä hänellä on vaikeuksia oman ryhmänsä kanssa: *>no mutta meillä ei nyt< Li* (rivi 11), jolloin lastentarhanopettajakin puuttuu Li:n pakoiluun ja kääntää asian niin, että Li häiritsee käytävässä olevan ryhmän työskentelyä: *[Li] ole hyvä (.) meillä on lukeminen kesken [nyt]* (rivit 13–14). Rivillä 15 Li vastaa jotain, josta ei saa selvää, ja erityisopettaja ottaa käyttöönsä houkuttelevamman keinon saada Li luokkaan: *[Li] meillä alkaa nyt muistipeli tule* (rivi 16). Samalla kun lastentarhanopettaja sanoo *nyt o-* (-) ja nousee hakeakseen Li:n, Li juoksee omin jaloin luokkaan.

Esimerkissä 11 opettaja kehuu siis koko oppilasryhmää ja osoittaa kehumisen toiselle opettajalle, kun taas seuraavassa esimerkissä 12 opettaja kehuu yhtä oppilasta niin, että muut pysähtyisivät kuuntelemaan oppilaan sanomaa. Luokassa pelataan peliä, jossa yksi oppilas menee käytävään, ja muut piilottavat useamman kuvakortin pöydältä. Oppilaan on sisälle tultuaan keksittävä, mitkä kuvakortit puuttuvat.

Esimerkki 12. Äidinkieli

- | | | |
|----|---------|---|
| 1 | | ((On Kimin vuoro arvata, mitkä kuvakortit pöydältä puuttuvat)) |
| 2 | | |
| 3 | Kim: | siis tipu |
| 4 | EO: | joo |
| 5 | Kim: | ja:a kissa:a jahh |
| 6 | Gloria: | ja (-) |
| 7 | Li: | <u>minä</u> lähen ((haluaa seuraavaksi oven taakse voidakseen arvata puuttuvat kuvakortit)) |
| 8 | | |
| 9 | EO: | älä vielä (.) älä [mee Li vielä] |
| 10 | Kim: | [ja:a ja:a (-)] |
| 11 | Gloria: | [sitten kaikki] |
| 12 | | [nai- <u>miehet</u> (.) antaa] |

13 EO: [>£hei Glorially on aika Glorially on aika
14 hyviä vinkkejä£<]
15 Gloria: naisille niitä kukki kukk-
16 (1.0)
17 Kim: £kukki£ ((katsoo opettajaa innostuneesti))
18 Gloria: [kukki]
19 EO: [mi(h)kä]
20 Kim: £kukki£
21 (.)
22 EO: £kukki£ ((kaikkia naurattaa))(1.0) mikä se
23 semm(h)one on (.) [kukki
24 Kim: [kukki]
25 Gloria: (-) haistelee [kukkia]
26 EO: [£eli kuk£]
27 Kim: £ki£
28 EO: £kukki eli kukka£
29 ((Kimiä, Johannesta ja opettajaa hymyilyttää vieläkin))

Rivillä 3 Kim arvaa, että kuvakorttien joukosta puuttuu *tipu*. Erityisopettaja kommentoi *joo*, ja Kim jatkaa, että myös *kissa:a* puuttuu (rivit 4–5). Gloria sanoo *ja* (-) tarkoittaen, että vielä jokin puuttuu (rivi 6). Li on jo malttamattomana luokan ovella odottamassa omaa vuoroaan mennä käytävälle ja huikkaa muille *minä lähen* (rivi 7). Seuraa ryhmänhallinnallinen sekvenssi, jossa erityisopettaja kieltää Li:tä lähtemästä (rivi 9). Samanaikaisesti Kim pohtii puuttuvia kuvia [*ja:a ja:a* (-)] ja Gloria alkaa kertoa vihjettä puuttuvasta kuvakortista: [*sitten kaikki*] [*nai- miehet* (.) antaa] (rivit 11–12). Opettaja huomaa Glorian vihjeenannon, ja toteaa osin Glorian kanssa päällekkäin nopeasti: [*>£hei Glorially on aika Glorially on aika hyviä vinkkejä£<*] (rivit 13–14). Gloria sanoo vihjeen loppuun niin, että kaikki kuuntelevat: naisille niitä kukki kukk- (rivi 15).

Erityisopettaja haluaa, että muutkin huomaavat Glorian antamat vihjeet, jonka vuoksi hän kehuu Gloriaa kohdistamatta kehumista suoraan hänelle. Sanalla *hei* (rivi 13) opettaja kohdistaa huomion itseensä. Opettajalla on syy, miksi oppilaiden tulisi huomioida se, mitä Gloria sanoo, ja tässä yhteydessä keino saada muiden huomio käännettyä Li:n toiminnasta vihjeitä antavaan oppilaaseen on kehua häntä. Glorian antamaa vihjettä seuraakin pitkäkö arvausjakso, johon lapset aktiivisesti osallistuvat (rivit 17–27).

4.2.6 Valittamiseen vastaaminen

Valittamiseen vastaamisella tarkoitetaan tilannetta, jossa oppilas ilmaisee tyytymättömyytensä muiden toimijoiden toimintaa kohtaan ja johon opettaja reagoi kehumalla. Oppilaan kielteinen ilmaisu (valittaminen) vaatii opettajalta reagointia, ja yksi keino vastata on oppilaan taitoja kehumalla perustella valittamisen kohteena olleen toiminnan järkevyyttä. Tässä yhteydessä kehuva palautetta annettiin vain kerran.

Seuraavaksi käyn läpi ainoan tähän luokkaan kuuluvan esimerkin. Opettaja ja oppilaat ovat laskeneet matematiikan tunnilla yhdessä tehtäviä taululle. Tehtävän loputtua opettaja pyytää oppilaita laittamaan tehtävässä tarvittavat kymmenjärjestelmävälineet paikoilleen. Opettaja jakaa jokaiselle oppilaalle oman vastuualueen siivouksesta.

Esimerkki 13. Matematiikka

1	LTO:	((otettu pois 4 riviä)) (-) Saleh tuonne ne
2		kaikki kymmit [sammaan]
3	Saleh:	[eikö ne ossoo] tehdä
4		ysii.
5	LTO:	ossoo mutta ku se tuota meniki vähä huonos-
6		ti(.) Sami laitapa tuosta nuo (1.0) kiitos
7		(.)(Salehille) ja nämä ykköset kiitos (.)
8	Saleh:	°minulla aina ykkösiä° ((sanoo valittavaan
9		sävyyn, koska joutuu laittamaan ykköset
10		paikoilleen))
11	LTO:	nii koska sull on <u>taitavat</u> kädet et ne
12		pyssyy niissä käsissä hyvä (1.0)
13	LTO:	((hämmästyneesti)) yhteenkö kouraan sopi
14		((katsoo Salehin perään joka lähtee laitta-
15		maan ykkösiä paikoilleen))

Lastentarhanopettaja pyytää oppilaita siivoamaan jäljet: (-) *Saleh tuonne ne kaikki kymmit [sammaan]* (rivit 1–2). Tavaroiden paikoilleen laittamisen lomassa Saleh kysyy taululle piirretystä numerosta, eikö joku oppilaista ole osannut kirjoittaa numeroa kunnolla (rivit 3–4). Opettaja vastaa Salehille, että jollakin se oli mennyt vähän huonosti (rivit 5–6). Samassa puheenvuorossa opettaja ohjeistaa ensin Samia (*Sami lai-*

tapa tuosta nuo, rivi 6) ja sitten Salehia (*ja nämä ykköset kiitos*, rivi 8) laittamaan tavaroita paikoilleen.

Koska muut pojat siivosivat jo tietyt välineet, Salehille jää tässä vaiheessa ykköspalikat³ laitettavaksi paikoilleen. Saleh ei ole tyytyväinen siihen, että hän joutuu laittamaan ykköset paikoilleen, minkä vuoksi hän sanoo hiljaisella äänellä: *°minulla aina ykkösiä°* (rivi 8). Tämä tyytymättömyys johtunee siitä, että ykköspalikoita on eniten ja ne ovat pienempiä kuin kymmensauvat ja satalevyt, minkä vuoksi niitä on hankalin siivota. Ääri-ilmaisuuksissa *aina* korostaa toteamuksen valittavaa luonnetta.

Vastauksena valitukseen opettaja keksii, että Salehin on hyvä laittaa ykköset paikoilleen näppäryytensä takia: *nii koska sull on taitavat kädet et ne pyssyy niissä käsissä hyvä* (rivit 11–12). Tässä kohdassa opettaja käyttää kykypalautetta. Taitavalla viitataan oppilaan kyseisellä hetkellä oleviin pysyviin ominaisuuksiin, ja samalla se on myös kehuva adjektiivi. Opettaja siis keksii selityksen sille, miksi juuri Salehin on hyvä viedä kyseiset palikat paikoilleen. Opettaja vahvistaa kykypalautetta vielä kysyen hämmästyneesti *yhteenkö kouraan sopi* (rivi 13) Salehin kerätessä palikoita käteensä. Saleh tyytyy opettajan kehuvaan palautteeseen ja vie hänelle jätetyt ykköspalikat paikoilleen (rivit 14–15).

³ Ykköspalikat ovat osa kymmenjärjestelmävälineitä. Kymmenjärjestelmävälineet ovat matematiikan opetteluun tarkoitettuja muovisia tai puisia apuvälineitä, joihin kuuluvat tuhatkuutiot, satalevyt, kymmensauvat ja ykköspalikat.

5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää keskusteluanalyysin keinoin, kuinka opettajat antavat kyky- ja prosessipalautetta alkuopetuksen erityisopetuksessa. Lisäksi pyrin selvittämään, millaisia funktioita kyky- ja prosessipalautteilla oli. Tutkimukseni en tarkastellut suuntaamatonta kehuva palautetta, jota esiintyy oppitunneilla selvästi eniten verrattuna kyky- ja prosessipalautteisiin (Kemppainen 2011; Burnett & Mandel 2010).

Oppitunneilla annettiin kyky- ja prosessipalautetta yhteensä 80 kertaa, eli noin kahdeksan ilmaisua tunnissa. Prosessipalautetta annettiin ylivoimaisesti enemmän suhteessa kykypalautteeseen, sillä kykypalautetta esiintyi vain kuudessa aineistokatkelmassa, joista yhdessä esiintyi sekä kyky- että prosessipalautetta. Prosessipalautetta taas oli yhteensä 75 aineistokatkelmaa, joista yhdessä prosessipalautte esiintyi kykypalautteen rinnalla. Tämä kyky- ja prosessipalautteen määrällinen jakautuminen on sellainen, jota aiempien tutkimusten perusteella saattoi odottaa. Kemppaisen (2011) yläkoulun osa-aikaisessa erityisopetuksessa tekemässä tutkimuksessa prosessipalautetta annettiin 20 prosentissa kaikista (myös suuntaamattomista) kehumistapauksista, kun taas kykypalautetta Kemppaisen aineistossa ei esiintynyt lainkaan. Kemppaisen tutkimuksessa siis Skipperin ja Douglasin (2012) haitallisena pitämää kykypalautetta ei esiintynyt lainkaan, kun taas tässä tutkimuksessa sitä esiintyi noin joka 20. kerta prosessipalautteeseen suhteutettuna.

Kyky- ja prosessipalautteen funktiot aineistossa. Laajempi tutkimuskysymykseni liittyi kyky- ja prosessipalautteen funktioihin eli siihen, millaisiin tarkoituksiin kyky- ja prosessipalautetta käytetään. Näitä funktioita löysin aineistosta yhteensä kuusi erilaista, joihin luokittelin sekä kyky- että prosessipalautte-esimerkit. Kuten arvata saattaa, funktioista yleisin oli kehuvan palautteen perustehtävä eli oppilaan toiminnan vahvistaminen ja/tai palkitseminen (52,50 % aineistoesimerkeistä). Tämän funktion sisällä oli eniten vaihtelua niin kyky- ja prosessipalautteen kuin kehumisen kohteenkin (tehtävissä suoriutuminen tai käyttäytyminen) välillä. Oppilaan toiminnan vahvistaminen ja/tai palkitseminen noudatti kolmiosaisen vuorovaikutusrakenteen aloite–reaktio–palautte-sekvenssiä (Tainio 2007), jossa opettaja antaa oppilaalle kehuva palautetta jostain tämän reaktiosta, esimerkiksi tehtävien tekemisestä.

Kannustaminen oli kyky- ja prosessipalautteen funktioista toiseksi yleisin sisältäen sekä kyky- että prosessipalautetta. Tämä funktio liittyi selvästi oppilaan tehtävissä suoriutumiseen, sillä yhtäkään käyttäytymiseen kohdistuvaa kyky- tai prosessipalautesekvenssiä ei löytynyt. Mielenkiintoista on, johtuuko käyttäytymiseen liittyvän kannustamisen puuttuminen siitä, että oppitunneilla ei juuri ollut siirtymiä (esimerkiksi ruokailuun lähteminen), joiden aikana käyttäytyminenkin olisi saattanut vaatia kehuva, kannustamiseen tähtäävää palautetta. Toinen vaihtoehto kannustamiseen tähtäävän käyttäytymisen kehumisen puuttumiselle on se, ettei käyttäytymiseen ylipäänsä anneta kannustavaa kehuva palautetta. Kaiken kaikkiaan käyttäytymistä keuhuttiin aineistossa vähemmän kuin tehtävissä suoriutumista, minkä vuoksi on myös odotettavaa että käyttäytymistä ei esiinny joka funktiossa.

Kuten teoriaosasta kävi ilmi, jotkut tutkijat (Henderlong & Lepper 2002) eivät pidä kannustamista palautteen muotona lainkaan. Kannustaminen kehuvan palautteen funktiona eli käyttötarkoituksena on kuitenkin ehdottoman tärkeä. Kehumisen liittäminen kannustamiseen on tulevaisuuteen eli oppilaiden jatkon kannalta merkittävään ajanjaksoon painottuvaa. Mielenkiintoista tässä funktiossa on myös se, että siinä missä oppilaan toiminnan vahvistamiseen ja/tai palkitsemiseen tähtäävä kehumisen ajoittuu välittömästi toiminnan yhteyteen, kannustamisessa voidaan viitata myös aikaisempiin tunteihin tai ylipäätään opettajan kokemukseen oppilaan taidoista.

Kehuminen esimerkkinä muille sekä onnistumisen ja osaamisen erityinen esille nostaminen ovat kyky- ja prosessipalautteiden funktioina aiempiin tutkimuksiin nojaten varsin ristiriitaisia käyttötarkoituksia oppilaiden kannalta. Jos halutaan tyydyttää mahdollisimman monen oppilaan tarpeet, tulisi kehumisen Burnettin ja Mandelin (2010) mukaan tapahtua henkilökohtaisesti. Heidän mukaansa 60 % oppilaista haluaisi kehumisen tapahtuvan julkisen sijaan yksilöllisesti, mikä tarkoittaa että nämä kaksi kyky- ja prosessipalautteen funktiota ovat julkisen kehumisen vuoksi ongelmallisia. Kehuminen esimerkkinä muille voi asettaa oppilaan muiden silmätikuksi, sillä muiden tulisi ottaa hänestä mallia. Onnistumisen tai osaamisen erityisellä esille nostamisella opettaja ei pyri siihen, että muut ottaisivat mallia, mutta tässäkin funktiossa oppilas on kehumisen avulla nostettu hetkeksi muiden yläpuolelle. Tällaisesta julkisesta kehumisesta voi seurata, että oppilas ei uskalla suoriutua tehtävistään, jottei hän saisi kehuva palautetta. Toinen julkiseen kehumiseen liitetty

ongelma ovat Whiten ja Jonesin (2000) mukaan oppilaiden kuvitelmat kehumisesta säälin osoituksena. Jos oppilaat kokevat kehumisen olevan opettajan yllättyneisyyden ja innostuneisuuden sijaan sääliä, voi julkinen kehuminen ajaa jotkut oppilaat kokemaan itsensä huonommaksi kuin ovatkaan. Myös kiusaamisen mahdollisuus on otettava huomioon, sillä opettajan hyvää tarkoittava kehuva palaute voi joidenkin oppilaiden mielestä olla kiusaamisen aihe.

Tässä tutkimuksessa kehumista käytettiin myös korjaavan palautteen pehmentämisessä niin oppilaan tehtävissä suoriutumiseen kuin käyttäytymiseenkin liittyen. Korjaava palaute voi olla joillekin oppilaille hanakala vastaanottaa, minkä vuoksi opettajat käyttivät tässä yhteydessä myös kehuva palautetta. Tällä funktiolla voi mielestäni opettaa oppilaille kouluympäristön edellyttämää käyttäytymistä, mikä onkin yksi alkuopetuksen tavoitteista (Opetushallitus 2004). Perusopetuksen opetus suunnitelman mukaan alempien vuosiluokkien tarkoituksena on erityisesti kehittää valmiuksia myöhempää työskentelyä varten (Opetushallitus 2004). Korjaavan palautteen pehmentäminen on siis funktiona epätoivottuun toimintaan liitettyä, parempaa toimintaa jatkossa odottavaa kehumista.

Kuudes funktio eli valittamiseen vastaaminen sisälsi vain yhden esimerkin. Kyseisessä esimerkissä opettaja antoi kykypalautetta, mikä onkin mielenkiintoista jatkotutkimuksen kannalta. Olisi mielenkiintoista tietää vastaako opettaja valitukseen useimmiten oppilaan taitoja ja kykyjä kehumalla vai käytetäänkö valittamiseen vastaamiseen myös prosessipalautetta. Opettaja olisi valittamiseen vastatesaan voinut yhtä hyvin viitata oppilaan ponnisteluihin tehtävässä ja kuitata valittamisen sitä kautta, jolloin valittamiseen vastaaminen kehumisen avulla olisikin ollut prosessipalautetta. Kehuvan palautteen käyttö valittamiseen vastaamisessa on joka tapauksessa opettajalta varsin ovela tapa saada oppilas suostuteltua tehtävään ilman provosointia, sillä oppilaan on hankala väittää kehumista vastaan.

Oppilaan toimintaa määrittävät oppitunnin institutionaaliset ehdot, ja opettaja kehuu oppilasta tämän toivotunlaisen toiminnan vuoksi. Tässä tutkimuksessa opettajan vahvistavat ja/tai palkitsemista osoittaneet reaktiot oppilaan toivotunlaisesta toiminnasta olivat silminnähden innostuneita. Opettajan, erityisesti lastentarhanopettajan, innostuneisuus näkyi sanomaa vahvistavilla sanoilla, kuten ”aivan” ja ”todella”. Kehuvista adjektiiveista kaksi nousi ylitse muiden: ”hyvä” ja ”hieno”. Lisäksi vaihtelevasti käytettiin myös adjektiiveja ”upea”, ”loistava”, ”mainio” ja ”mahtava”.

Adjektiivien vaihtelevuus oli Kemppaisen (2011) yläkoulun osa-aikaisessa erityisopetuksessa suoritettua tutkimusta suurempi, sillä Kemppaisen (2011) tutkimuksen selvästi yleisin kehuva adjektiivi oli ”hyvä”. Tässä yhteydessä on kuitenkin muistettava, että opettajia oli tässä tutkimuksessa yhteensä kolme (lastentarhanopettaja, erityisopettaja ja koulunkäynninohjaaja), joista lastentarhanopettaja käytti eniten vahvistavia sanoja, kun taas Kemppaisen (2011) tutkimuksessa opettajia oli vain yksi. Opettajan ilahuneisuus ja kehuvan palautteen muoto (esimerkiksi vahvikesanat) voivat siis hyvinkin olla osa opettajien persoonaa, eivätkä näin ollen ole vakioita jokaisen alkuopetuksen erityisopetuksessa opettavan henkilön kohdalla. Olisi myös mielenkiintoista tietää minkä verran lastentarhanopettajan tai erityisopettajan koulutus on vaikuttanut kehumisen muotoon ja innostuneisuuden osoittamiseen.

Yhtäläisyyksiä ja eroja kehuvan palautteen funktioissa. Kyky- ja prosessipalautteen funktiot noudattivat samankaltaista linjaa kuin Kemppaisen (2011) tutkimuksen suuntaamattoman palautteen, kykypalautteen ja prosessipalautteen funktiot. Kuten Kemppaisen (2011) tutkimuksessa, tässäkin tutkimuksessa kehuva palautetta käytettiin kannustimena, suorituksen vahvistamisena ja onnistumisen vastaanottamisen ilmaisuna. Toisaalta tässä tutkimuksessa tutkittiin vain kyky- ja prosessipalautetta, minkä vuoksi on selvää, että luokittelu eri funktioihin on jossain määrin erilaista. Kemppaisen (2011) tutkimuksesta poiketen aineistostani löytyi muun muassa kehumista, jota käytettiin korjaavan palautteen pehmentäjänä. Lisäksi kehumisen esimerkkinä muille ja valittamiseen vastaaminen ovat funktioita, joita Kemppaisen (2011) tutkimuksesta ei löytynyt. Osaltaan eroja voi selittää alkuopetuksen luonne oikeanlaisten toimintamallien opettajana. Muun muassa kehumisen esimerkkinä muille osoittaa kehuttavalle oppilaalle, että hänen toimintansa on ollut toivottavaa. Muut oppilaat oppivat tästä välillisesti: jotta oma toiminta olisi toivottavaa, tulisi toimia kuten kehuttu oppilas. Sosiaalistuminen ja yhteisten toimintamallien oppiminen kehuvan palautteen kautta vaikuttaisikin mielestäni olevan parempi ratkaisu kuin pelkkä vääränlaisen toiminnan kritisointi.

Brophyn (1981) kehuvan palautteen funktioiden luokittelussa on kahdeksan eri kehuvan palautteen käyttötarkoitusta. Suurimmaksi osin ne vastaavat tämän tutkimuksen luokitteluja, mutta erojakin löytyy. Brophyn (1981) funktioista yksi on opettajan aiemmin antaman kritiikin perusteleminen oikeaksi, esimerkiksi sano-

malla ”Näethän, minä tiesin että osaat tehdä paremmin!”. Tässä tutkimuksessa samankaltaisia tilanteita ei ollut, eli opettajat harvoin palasivat korjaavaan palautteenantoon myöhemmissä tilanteissa. Myöskään Brophyn (1981) tai Kempvaisen (2011) funktiota kehumisen siirtymäkommenttina ei tästä tutkimuksesta löytynyt. Ero voi johtua siitä, että vaikka kehumista olisi käytetty siirtymäkommenttina, luokittelin sen johonkin muuhun funktioon, useimmiten toiminnan vahvistamiseen ja/tai palkitsemiseen.

Brophyn (1981) mainitsema kolmas funktio on oppilaslähtöinen kehumisen eli tietynlainen kehumisen kalastelu. Tämä on useimmiten ahkerien ja paljon aikaansaavien oppilaiden kehumista, jolloin oppilas näyttää innokkaasti tehtäviään opettajalle saadakseen palautetta (Brophy 1981). Tutkimuksessani oli muutamia tilanteita, joissa oppilas halusi opettajan kiinnittävän huomiota itseensä ja tehtäviinsä. Näissä tilanteissa opettaja kehui oppilasta useimmiten onnistumisen tai osaamisen erityisen esille nostamisen avulla, eli vaikka tilanne oli lähtöisin oppilaan aloitteesta, opettaja nosti osaamisen erityisesti esille. Vaihtoehtoinen tapa oli reagoida yksityisellä kehumisella, jolloin luokittelin kehumisen toiminnan vahvistamisen ja/tai palkitsemisen funktioon. Muita tutkimuksia kehuvan palautteen varsinaisista funktioista ei ole, sillä kuten todettu, aikaisemmat tutkimukset (mm. Douglas & Skipper 2012; Zentall & Morris 2010; Burnett & Mandel 2010) ovat keskittyneet tutkimaan kehuvan palautteen vaikutuksia oppilaan motivaatioon, sinnikkyuteen ja itsesäätelyyn liittyen.

Hyvä pohja koulupolulle. Lähestulkoon kaikki kehuvan palautteen tutkijat (mm. Skipper & Douglas 2012; Hattie & Timperley 2007) ovat sitä mieltä, että kykypalautteella on oppilaille haitallisia vaikutuksia. Tässä tutkimuksessa kykypalautetta esiintyi yhteensä viisi kertaa (6,25 %) kahdentoista oppitunnin ajanjaksolla, mikä on haitallisuuden kannalta tarkasteltuna suhteellisen vähän. Skipperin ja Douglasin (2012) mukaan yksikin kykypalautetta sisältävä lausuma on liikaa, mutta tässä tutkimuksessa kykypalautetta sisältäneet viisi puheenvuoroa eivät kohdistuneet oppilaiden älykkyyteen vaan esimerkiksi rohkeuteen ja taitavuuteen. Mielenkiintoisen kyky- ja prosessipalautteen vertailusta tekee tässä tutkimuksessa yksi kehuva sekvenssi, joka sisälsi samassa puheenvuorossa sekä kyky- että prosessipalautetta. Jos kykypalautetta pidetään kehumisen muodoista haitallisimpana, voisiko kykypalautte yhdis-

tettynä prosessipalautteeseen olla haitallisempaa, yhtä haitallista vai vaihtoehtoisesti vähemmän haitallista. Zentall ja Morris (2010) tutkivat tämänkaltaista asetelmaa niin, että oppilaat saivat kyky- tai prosessipalautetta sekaisin, mutta kuitenkin niin, että saman puheenvuoron aikana annettiin vain yhtä kehuva palautteen muotoa. Heidän tutkimuksensa mukaan edes pieni määrä prosessipalautetta auttaa oppilasta näkemään ponnistelujen ja sinnikkyiden yhteyden tehtävän onnistumiseen nähden, eikä oppilas niin herkästi kuvittele epäonnistumisen olevan riippuvaista hänen taidoistaan. Zentallin ja Morrisin (2010) tutkimuksen valossa kykypalautte yhdistettynä prosessipalautteeseen ei olisi niin haitallista kuin pelkkä kykypalautte.

Loppuun voisi todeta, että kyky- ja prosessipalautteen käyttö on alkuopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa yleistä, joskin aiempiin tutkimuksiin nojaten sen tulisi olla vielä johdonmukaisempaa. Oppijaan itseensä kohdistettu kehuinen voi aiheuttaa sen, että oppilaan käsitys omista taidoistaan ohjautuu ns. muuttumattoman ajattelutavan (Dweck & Leggett 1988) kautta, eli hän kokee taitojensa olevan muuttumattomia kautta koulupolun. Tämä taas voi johtaa vaikeuksiin oppilaan minäkäsityksessä, sillä oppilas ei koe voivansa vaikuttaa lopputulokseen toiminnallaan. (Heyman & Dweck 1998; Dweck & Leggett 1988.) Tämän tutkimuksen kaltainen alkuopetuksesta lähtien annettu runsas prosessipalautte antaa hyvän pohjan oppilaan koulupolulle, sillä se edistää kasvun ajattelutapaa (Dweck & Leggett 1988). Lisäksi kritisoivan ja neutraalin palautteen täydentäminen ja toisinaan jopa korvaaminen kehuva palautteella auttaa osaltaan myönteisen ilmapiirin luomisessa ja kehittää opettaja–oppilas-suhteita myönteisempään suuntaan (Burnett 2002).

Tutkimuksen merkitys. Koska kehuva palautte ei ole tutkittu Suomessa juuri lainkaan, tämä tutkimus toimii yhdessä Kempvaisen (2011) tutkimuksen kanssa kehuva palautteen uranuurtajana kotimaisella kentällä. Olen aiempiin tutkimuksiin nojaten luonut omat käsitteenmäärittelyt erilaisille kehuva palautteen muodoille, jotka toivottavasti auttavat jatkotutkimuksen tekijöitä käsitteenmäärittelyssä. Keskusteluanalyysi pyrkii mahdollisimman totuudenmukaiseen arjen kuvailuun, minkä ansiosta tämä tutkimus antaa mahdollisimman tulkintavapaan kuvauksen kyky- ja prosessipalautteen käytöstä alkuopetuksen erityisopetuksessa. Tutkimustani toivottavasti hyödynnetään opettajankoulutuksessa, jossa palautteenantoa ei käsitellä mielestäni sen vaatimalla tarkkuudella. Kuten aikaisemmin on jo käynyt ilmi, kehuva palautteen

ihannoiminen on johtanut kehumisen pitämiseen itseisarvona, vaikka läheskään aina se ei tuota pelkkiä positiivisia tuloksia. Myöskään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) ei eritellä kehumisen käyttöä palautteenantotilanteissa, minkä vuoksi kehumisen tarkempi tarkastelu tulevaisuuden opettajien keskuudessa olisi toivottavaa.

Jatkotutkimusaiheet. Koska tässä tutkimuksessa tutkittiin kolmen eri aikuisen (lastentarhanopettaja, erityisopettaja ja koulunkäynninohjaaja) antamaa kehuva palautetta, opettajien vertailu olisi mahdollista, joskaan ei tarkoituksenmukaista aineiston pienen vuoksi. Lastentarhanopettaja kehui oppilaita vahvikesanoin ja mielellään niin, että muutkin kuulevat sen, kun taas erityisopettaja säästeli kehumistaan hieman enemmän. Jako lastentarhanopettajan innostuneisuuteen ja erityisopettajan maltillisempaan suhtautumiseen viittaa siihen, että opettajan persoonalla on merkitystä, millaista kehuva palautetta hän antaa. Toisaalta opettajat myös säästivät toisiaan kehumistilanteissa, eli toisen opettajan kehuva palaute seurasi myös toisen opettajan kehumista. Aineiston sisältäessä useamman kuin yhden opettajan kehuva palautetta tutkimus saa enemmän vaihtelua ja tulokset kuvaavat luotettavammin opettajien antamaa kyky- ja prosessipalautetta oppitunneilla.

Kehuvaa palautetta on Suomessa tutkittu hyvin vähän, minkä vuoksi jatkotutkimusta kaivattaisiin kaikilla kehuvan palautteen osa-alueilla. Olisi mielenkiintoista selvittää, onko kansainvälisissä tutkimuksissa ja suomalaisissa tutkimuksissa eroja sen mukaan, kuinka oppilaat kokevat kehumisen ja kuinka se heidän toimintaansa vaikuttaa. Myös kehuvan palautteen funktioiden tutkiminen suuremmalla tutkimusaineistolla olisi tärkeää. Tällöin ensimmäiset aiheesta tehdyt tutkimukset saisivat joko korjausehdotuksia tai vahvistusta osakseen. Tieteellistä, kansainvälistä näkyvyyttä saavat tutkimukset olisivat myös Suomessa paikallaan. Kyky- ja prosessipalautteen vertaaminen neutraaliin ja negatiiviseen palautteeseen olisi tärkeää. Tällöin voidaan varmistua niistä palautteenannon lajeista, jotka olisivat tehokkuudessaan parhaimpia suomalaisille oppilaille.

LÄHTEET

- Blöte, A. W. 1995. Students' self-concept in relation to perceived differential teacher treatment. *Learning & Instruction* 5(3), 221–236.
- Brophy, J. 1981. Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research* 51, 5–32.
- Burnett, P. C. 2002. Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology* 22, 5–16.
- Burnett, P. C. & Mandel, V. 2010. Praise and feedback in the primary classroom: Teachers' and students' perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* 10, 145–154.
- Cimpian, A., Arce, H., Markman, E.M. & Dweck, C.S. 2007. Subtle linguistic clues impact children's motivation. *Psychological Science* 18, 314–316.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1980. The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology* 13, 39–80.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. 1988. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review* 95(2), 256–273.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. 1988. Goal: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology* 54, 5–12.
- Eri-Laisten oppijoiden liitto ry:n WWW-sivusto. Tulostettu 23.11.2012.
Saataavissa: http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/?page_id=132
- Folmer, A. S., Cole, D. A., Sigal, A. B., Benbow, L. D., Satterwhite, L. F., Swygert, K. E. & Ciesla, J. A. 2008. Age-related changes in children's understanding of effort and ability: Implications for attribution theory and motivation. *Journal of Experimental Child Psychology* 99, 114–134.
- Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L. & Hughes, K. G. 2009. Back to basics: Rules, praise, ignoring, and reprimands revisited. *Intervention in School and Clinic* 44(4), 195–205.
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S.

- & Levine, S.C. 2013. Parent praise to 1- to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Early view -artikkeli*. Verkko-versio, tulostettu 20.2.2013. *Child Development*, ei julkaisutietoja.
- Gunter, P. L. & Reed, L. M. 1996. Self-evaluation of instruction: A protocol for functional assessment of teaching behavior. *Intervention in School and Clinic* 31, 225–230.
- Hakulinen, A. 1997. Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 13–17.
- Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research* 77(1), 81–112.
- Henderlong Corpus, J. & Lepper, M. R. 2007. The effects of person versus performance praise on children's motivation: Gender and age as moderating factors. *An International Journal of Experimental Educational Psychology* 27(4), 487–508.
- Henderlong, J. & Lepper, M. R. 2002. The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin* 128, 774–795.
- Heritage, J. 1984. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Suom. I. Arminen, O. Paloposki, A. Peräkylä, S. Vehviläinen & S. Veijola 1996. Jyväskylä: Gummerus.
- Heyman & Dweck 1998. Children's thinking about traits: Implications for judgments of the self and the others. *Child Development* 64(2), 391–403.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. 15.–17. painos. Helsinki: Tammi.
- Kamins, M.L. & Dweck, C.S. 1999. Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology* 35, 835–847.
- Kast, A. & Connor, K. 1988. Sex and age differences in responses to informational controlling feedback. *Personality and Social Psychology Bulletin* 14, 514–523.
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava vuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology*

and social research 438.

- Kemppainen, P. 2011. Opettajan antama kehuva palaute yläkoulun osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Keskusteluanalyttinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Kohn, A. 2001. Five reasons to stop saying "Good job!". *Young Children*, syyskuu 2001. Verkkoversio. Viitattu 23.11.2012. Saatavissa: <http://www.alfiekohn.org/parenting/gj.htm>.
- Kulhavy, R. W. 1977. Feedback in written instruction. *Review of Educational Research* 47(1), 211–232.
- Levy, S. R. & Dweck, C. S. 1999. The impact of children's static versus dynamic conceptions of people on stereotype formation. *Child Development* 70(5), 1163–1180.
- Lipponen, P. & Kuusisto, E. 2013. Kannustus auttaa muitakin kuin kymppin oppilaita. *Helsingin Sanomat* 2.3.2013.
- Merrett, F. & Wheldall, K. 1992. Teachers' use of praise and reprimands to boys and girls. *Educational Review* 44(1), 73–79.
- Merrett, F. & Wheldall, K. 1987. Natural rates of teacher approval and disapproval in British primary and middle school classrooms. *British Journal of Educational Psychology* 57, 95–103.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. 1998. Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 75(1), 33–52.
- Mullola, S., Ravaja, N., Lipsanen, J., Alatupa, S., Hintsanen, M., Jokela, M. & Keltinkangas-Järvinen, L. 2012. Gender differences in teachers' perceptions of students' temperament, educational competence and teachability. *British Journal of Educational Psychology* 82(2), 185–206.
- Möller, J. 2005. Paradoxical effects of praise and criticism: Social, dimensional and temporal comparisons. *British Journal of Educational Psychology* 75(2), 275–295.
- Nicholls, J. G. 1979. Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education. *American Psychologist* 34, 1071–1084.

- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Peräkylä, A. 1997. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 177–203.
- Ristevirta, J. 2007. Hei pojat lopettakaas nyt –opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 241–260.
- Sadler, R. 1989. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18, 119–144.
- Seppänen, E.-L. 1997. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 18–31.
- Skipper, Y. & Douglas, K. 2012. Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psychology* 82(2), 327–339.
- Smiley, P. A. & Dweck, C. S. 1994. Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development* 65, 1723–1743.
- Strain, P. S. & Joseph, G.E. 2004. A not so good job with "Good job": A response to Kohn 2001. *Journal of Positive Behavior Interventions* 6(1), 55–59.
- Strain, P. S., Lambert, D. L., Kerr, M. M., Stagg, V. & Lenker, D. A. 1983. Naturalistic assessment of children's compliance to teachers' requests and consequences for compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis* 16(2), 243–249.
- Tainio, L. 2007. Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutus luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 15–58.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoersio, viitattu 1.2.2013. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7
- White, K. J. & Jones, K. 2000. Effects of teacher feedback on the reputations and peer perceptions of children with behavior problems. *Journal of*

Experimental Child Psychology 76, 302–326.

Winne, P. H. & Butler, D. L. 1994. Student cognition in learning from teaching.

Teoksessa T. Husén & N. T. Postlethwaite (toim.) International

Encyclopedia of Education (2. painos). Oxford: Pergamon, 5738–5745.

Zentall, S. R. & Morris, B. J. 2010. Good job you're so smart. The effects of inconsistency of praise type on young children's motivation. Journal of Experimental Child Psychology 107, 155–163.

LIITTEET

Liite 1 Keskustelunanalyttiset litterointimerkit. (E.-L. Seppänen 1997, teoksessa L. Tainio (toim.) Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino.)

LITTERAATIOMERKIT

1. Sävelkulku

Prosodisen kokonaisuuden lopussa:

. laskeva intonaatio
 , tasainen intonaatio
 ? nouseva intonaatio

Prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa:

/ seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
 \ seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
heti painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla kuin sanan lopussa

2. Päällekkäisyydet ja tauot

[päällekkäispuhunnan alku
] päällekkäispuhunnan loppu
 (.) mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
 (0.5) mikrotaukoa pidempi tauko; pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
 = kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

3. Puhenopeus ja äänen voimakkuus

>joo< (sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso
 <joo> (ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso
 e::i (kaksoispisteet) äänteen venytys
 °joo° ympäristöä vaimeampaa puhetta
 JOO (kapiteelit) äänen voimistaminen

4. Hengitys

.hhh sisäänhengitys; yksi h-kirjain on 0.1 sekuntia
 hhh uloshengitys
 .joo (piste sanan edessä) sana lausuttu sisäänhengittäen

5. Nauru

he he naurua
 j(h)oo suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa uloshengitystä, useimmiten kyse on nauraen lausutusta sanasta
 £joo£ hymyillen sanottu sana tai jakso

6. Muuta

#joo# nariseva ääni
 @joo@ äänen laadun muutos
 jo- sana jää kesken
 t'ota vokaalin kato
katos voimakkaasti äännetty klusiili
 (joo) sulkujen sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja
 (-) sana, josta ei ole saatu selvää
 (--)
 ((itkee)) pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta

- erisnimet kirjoitetaan tavallisesti kirjoitusasussaan (New York, ei "Nyy jook")
 - kaikki tunnistamista mahdollistavat tekijät, esim. puhujien nimet, iät, puhelinnumerot, paikkakunnat, ammatit yms. muutetaan litteraatioon

Liite 2 Tutkimustaulukko. Tuoreimmat tutkimukset kehuvasta palautteenannosta (ei sisällä meta-analyysejä)

Tutkimuksen tekijä, tutkimuksen nimi ja vuosi	Tutkimuksen tarkoitus ja tavoite	Ainestonkeruumenetelmä	Tutkimusotos
Burnett, P. C. 2002. Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment.	Tutkia oppilaiden kokemuksia opettajan antamasta kehuvan palautteen määrästä sekä luokan ilmapiiristä.	Kyselytutkimus, jossa käytettiin hyväksi Burnettin (1996) kehittämiä mittareita Teacher feedback scale sekä My classroom scale.	7–12-vuotiaat oppilaat kuu-desta australia-laisesta kou-lusta (N=747).
Burnett, P. C. & Mandel, V. 2010. Praise and feedback in the primary classroom: Teachers' and students' perspectives.	Tutkia opettajien ja oppilaiden näkemyksiä kehuvan palautteen käytöstä luokahuoneessa.	Laadullinen tapaustutkimus. 27 oppilasta osallistui yksilöllisiin haastatteluihin ja 29 oppilasta osallistui ryhmähaastatteluun luokassa 4–5 muun samankäisen oppilaan kanssa. Opettajat osallistuivat molempiin haastatteluihin.	6–12-vuotiaat oppilaat satunnaisesti valitusta australia-laisesta kou-lusta. Samasta koulusta 5 opettajaa, joista 4 oli naisia ja yksi mies (N=56).
Folmer, A. S., Cole, D. A., Sigal, A. B., Benbow, L. D., Satterwhite, L. F., Swygert, K. E. & Ciesla, J. A.	Tutkia 1) kehuvan palautteen vaikutuksia epäonnistumisissa, 2) oppilaiden kyky- ja pro-	Kokeellinen tutkimus. Oppilaat jaettiin esitietojen perusteella kahteen ryhmään: 1) vahva sinnikkyys palapelitehtävässä ja 2) heikko sinnikkyys palapelitehtävässä. Tämän jäl-	lältään 5–15-vuotiaat yhdysvaltalaiset oppilaat kolmesta eri koulusta (N = 166).

2008. Age-related changes in children's understanding of effort and ability: Implications for attribution theory and motivation.	sessipalautteen ymmärtämistä tilanteissa joissa he itse ovat sekä tilanteissa joissa he ovat ulkopuolisina, 3) iän merkitystä 1. ja 2. kysymykseen.	keen oppilaille näytettiin aiheeseen liittyvät videot kehumistilanteista ja heitä haastateltiin avoimilla ja monivalintakysymyksillä.	
Henderlong Corpus J. & Lepper, M. R. 2007. The effects of person versus performance praise on children's motivation: Gender and age as moderating factors.	Tutkia lasten reagoimista neljään eri palautteen muotoon: persoonan kehumiseen, tuotoksen kehumiseen, prosessin kehumiseen tai neutraaliin palautteeseen.	Kokeelliset tutkimukset, joissa lapset saivat kootakseen palapelejä. Toiset palapeleistä olivat helppoja ja toiset niin vaikeita, ettei lapsilla olisi ollut mahdollisuutta ratkaista niitä. Lapset jaettiin neljään eri ryhmään, joissa kussakin annettiin jotakin neljästä eri palautteen muodosta.	Kaksi tutkimusta yhdysvaltalaisille lapsille. Tutkimus 1: Kaksi koulua, 4–5-luokkalaiset oppilaat, N=93. Tutkimus 2: Yksi päiväkotii, 4–5-vuotiaat lapset, N=76.
Kamins, M.L. & Dweck, C.S. 1999. Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping.	Vertailla korjaavaa palautetta, kykypalautetta ja prosessipalautetta lasten itsesäätelyn ja palautteeseen suhtautumisen näkö-	Kokeelliset tutkimukset. Tutkimuksessa 1 lapset leikkivät nukkejen avulla neljä erilaista tapahtumaa, ja kunkin tapahtuman jälkeen oppilas sai joko korjaavaa palautetta, kykypalautetta tai prosessipalautetta. Välittömästi tä-	Kaksi tutkimusta, joihin osallistuneet lapset olivat 5–6-vuotiaita yhdysvaltalaisia oppilaita. Tutkimus 1: kouluja 1,

	kulmista.	män jälkeen oppilaat saivat täyttää heille räätälöidyn kyselylomakkeen. Oppilaita myös haastateltiin. Tutkimus 2 noudatti lähes samaa tutkimusasetelmaa, mutta erilaisilla tarinoilla ja ilman nukkeja.	N=67. Tutkimus 2: kouluja 1, N=64.
Levy, S. R. & Dweck, C. S. 1999. The impact of children's static versus dynamic conceptions of people on stereotype formation.	Tutkia oppilaiden käsityksiä kykyjen ja taitojen muokautuvuudesta.	Kokeelliset tutkimukset, joissa oppilaille kerrottiin tarina tuntemattomasta koulusta ja sanottiin, että heidän näkemyksiään tarvittiin isoa tutkimusta varten. Oppilaiden tuli arvioida kuvitteellisen koulun toimintatapoja ja sitä, olisivatko ystäviä koulun oppilaiden kanssa.	Kaksi tutkimusta, joihin osallistuneet olivat iältään 11–13-vuotiaita kuudesluokkalaisia yhdysvaltalaisia oppilaita. Tutkimus 1: Yksi koulu, N=78. Tutkimus 2: Yksi koulu, N=44.
Mueller, C. M., & Dweck, C. S. 1998. Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance.	Tutkia kyky- ja prosessipalautteen vaikutuksia oppilaiden motivaatioon ja tehtävissä suoriutumiseen.	Kuusi eri aikaan toteutettua kokeellista tutkimusta, jotka seurasivat toisiaan. Menetelmät vaihtelivat tutkimuksittain. Käytettyinä menetelminä olivat kyselyt, haastattelut, sekä oppilaiden havainnointi ja järjestetyt opetustilanteet, joissa oppilaat suorittivat	lältään 10–12-vuotiaat viidesluokkalaiset yhdysvaltalaiset oppilaat. Tutkimus1: 3 koulu, N=156. Tutkimus 2: 1 koulu, N=51.

		valikoituja tehtäviä ja saivat niistä kehuva palautetta.	Tutkimus 3: 3 koulua, N=88. Tutkimus 4: 1 koulu, N=51. Tutkimus 5: 3 koulua, N=46. Tutkimus 6: 2 koulua, N=48.
Möller, J. 2005. Paradoxical effects of praise and criticism: Social, dimensional and temporal comparisons.	Tutkia erilaisia oppilaan itesesäätelyyn vaikuttavia vertailuja (moniulotteisia, sosiaalisia ja ajallisia) kritiikin ja kehuva palautteen yhteydessä.	Kokeelliset tutkimukset. Oppilaille annettiin kuvauksia tilanteista, joissa vertailuja voitiin tehdä joko moniulotteisesti (1 oppilas ja kaksi oppiainetta), sosiaalisesti (kahta oppilasta vertaillaan keskenään) sekä ajallisesti (yksi oppilas, kaksi samaa testiä). Tutkimushenkilöille kerrottiin, millaista palautetta kuvauksien oppilaat saivat, ja tutkittavien perusteella kuvausten oppilaiden kyvyt ja taidot.	Neljä tutkimusta saksalaisissa oppilaitoksissa. Tutkimus 1: yliopistoikäisiä, N=120. Tutkimus 2: 7–9-luokkalaista, N=180. Tutkimus 3: 7–9-luokkalaista, N=130. Tutkimus 4: yliopistoikäisiä, N=83. Huomionarvoista: Kaikissa tutkimuksissa tulokset olivat identtisiä.
Skipper, Y. & Douglas, K. 2012. Is no praise	Vertailla kyky- ja prosessipalautteenantoa	Opiskelijat lukivat kolmesta tilanteesta, joiden päähenkilöksi heidän täytyi	Kaksi tutkimusta englantilaisissa oppi-

<p>good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures.</p>	<p>kontrolliryhmään, joka sai neutraalia palautetta.</p>	<p>kuvitella itsensä. Näissä tilanteissa päähenkilöt onnistuivat jossakin tehtävässä ja saivat joko kyky-palautetta, prosessipalautetta tai neutraalia palautetta. Lisäksi heidän tuli lukea kahdesta tilanteesta, joissa päähenkilö epäonnistui. Jokaisen tilanteen jälkeen opiskelijoiden tuli arvioida suoritustaan ja sinnikkyyttään.</p>	<p>laitoksissa. Tutkimus 1: 9–11-vuotiaita oppilaita, N=145. Tutkimus 2: yliopisto-opiskelijoita, N=114.</p>
<p>Smiley, P. A. & Dweck, C. S. 1994. Individual differences in achievement goals among young children.</p>	<p>Testata lasten suoritustavoitteita, eli valitsevatko lapset helppoja vai haastavia tehtäviä ratkaistavakseen.</p>	<p>Lasten tuli aluksi arvioida palapelin ratkaisutaitonsa, minkä perusteella heidät jaettiin ryhmiin joko suoritustavoitteen tai oppimistavoitteen mukaan. Tämän jälkeen he ratkaisivat palapelejä, joiden joukossa oli sekä vaikeasti että helposti ratkaistavia tehtäviä. Tämän jälkeen lapset suorittivat jälleen itsearvioinnin.</p>	<p>Iältään 4-5-vuotiaita yhdysvaltalaisia päiväkotilapsia. N=78.</p>
<p>Zentall, S. R. & Morris, B. J. 2010. Good job you're so smart. The effects of inconsistency of praise type on young children's</p>	<p>Verrata kyky- ja prosessipalautetta silloin, kun sama oppilas saa molempia liittyen samaan tehtävään.</p>	<p>Oppilaille luettiin henkilökohtaisesti tarinoita, joissa kuviteltu oppilas piirtää onnistuneesti neljä kuvaa, ja kunkin piirroksen jälkeen hänen opettajansa antaa joko suuntaamatonta palautetta, kykypalautetta</p>	<p>Iältään 5–6-vuotiaita yhdysvaltalaisia lapsia kahdesta eri koulusta. N=135.</p>

motivation.		tai prosessipalautetta. Tarinan jälkeen tutkimukseen osallistuneita oppilaita haastateltiin yksittäin erillisessä huoneessa kysyen heidän mielipiteitään tarinan käännteistä.	
-------------	--	---	--