

**Suoritusminäkuvaan kohdistuva palautteenanto
vanhemmalta lapselle**

Kamilla Komulainen & Jenni Latva-aho

Kasvatustieteen kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2020

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Komulainen, Kamilla & Latva-aho, Jenni. 2020. Suoritusminäkuvaan kohdistuva palautteenanto vanhemmalta lapselle. Kasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 55 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vanhempien omaan lapseen kohdistamaa palautteenantoa. Palautteenannon kohteena oli lapsen suoritusminäkuva. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, tukevatko vanhempien näkemykset lapsen positiivista näkemystä itsestään ja tukeeko vanhemman antama palaute lapsen suoritusminäkuva positiivisesti. Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin ja aineisto kerättiin verkkokyselyn avulla. Aineisto koostui 40 verkkokyselyn vastauksesta, ja kyselyn vastaajat vastasivat kyselyssä viiteen eri kysymykseen. Kyselyyn osallistujat olivat 4. – 6.-luokkalaisten oppilaiden vanhempia eri kouluista ympäri Suomea. Aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä hyödynnäen sekä aineisto- että teorialähtöistä lähestymistapaa.

Tarkastelimme vanhempien näkemyksiä lapsestaan oppijana. Tulokset osoittivat, että vanhempien näkemykset tukevat pääosin lapsen positiivista näkemystä itsestään oppijana. Lisäksi tutkimme minkälaista lapsen suoritusminäkuvaan kohdistuvaa palautetta vanhemmat antaisivat kuvitelluissa tilanteissa. Tutkittaessa vanhempien antamaa lapsen suoritusminäkuvaan kohdistuvaa palautetta vastaukset olivat pääosin teorian mukaisia eli suoritusminäkuva tukevaa palautetta. Tuloksista selvisi, että noin puolet vanhemmista kiinnittää ja noin puolet ei kiinnitä huomiota nonverbaaliseen palautteenantoon antaessaan palautetta. Nonverbaalisen palautteen huomiotta jättäneet vanhemmat jakautuivat kahteen osaan joko kiinnittäen huomiota lapsen nonverbaaliseen viestintään tai sivuuttaen nonverbaalisuuden kokonaan.

Tuloksissa vanhempien näkemyksissä ei herännyt merkittäviä eroja sen perusteella oliko tilanteen sosiaalisuutta mainittu vai ei. Vanhempien näkemykset näyttäytyivät positiivisina kummassakin tilanteessa lapsen suoritusminäkuva tukien. Palautteenannossa havaittiin pieniä eroja tilanteen vaihtuessa. Epäonnistumisen yhteydessä vanhemmat antoivat palautetta itsearviointin avulla, ja suoriutumistilanteessa palaute kohdistui lapsen oppijuuden tukemiseen. Vastauksissa palautetta ei aina annettu epäonnistumisen yhteydessä, vaan osa vanhemmista koki sen olevan tarpeetonta. Tuloksissa nonverbaalin palautteenannon huomiotta jättäminen oli tärkeä havainto. Palautteen nonverbaalisuutta voisi jatkossa tutkia lisää keskittyen muun muassa sen huomiotta jättämisen syihin. Toinen tärkeä jatkotutkimushaaste on palautteen tutkimuksen laajentaminen sosiaalisen median ja muun teknisen viestinnän kautta saatuun palautteeseen.

Avainsanat: suoritusminäkuva, palaute, palautteenanto, 4. – 6.-luokkalainen, vanhempi

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	LAPSEN MINÄKUVA	6
	2.1 Minäkuvan määritelmä ja käsitteistö.....	6
	2.2 Minäkuvan kehittyminen.....	9
	2.3 Suoritusminäkuva.....	11
3	PALAUTTEEN MERKITYS MINÄKUVALLE	14
	3.1 Palaute osana minäkuvaa ja suoritusminäkuvaa.....	14
	3.2 Vanhempi palautteen antajana.....	17
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	21
	4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistavat.....	21
	4.3 Aineistonkeruu.....	22
	4.4 Aineiston analyysi.....	25
	4.5 Eettiset ratkaisut.....	29
5	TULOKSET	30
	5.1 Vanhempien näkemykset lapsestaan oppijana.....	30
	5.2 Palautteenanto vanhemmalta lapselle.....	33
6	POHDINTA	39
	6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	39
	6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	43
	LÄHTEET	46

1 JOHDANTO

Yksilö kohtaa ympäristössään paljon mahdollisuuksia ja haasteita. Se, miten hän näihin suhtautuu, riippuu hänen omasta ajattelustaan. Ihmisen ajattelu itsestään vaikuttaa käyttäytymiseen. Näihin ajatuksiin vaikuttavat yksilön omat kokemukset ja ympäristöstä saatu palaute. Yksilön ajatukset itsestä viittaavat minäkuvaan, joka tarkoittaa yksilön näkemää kokonaisuutta itsestään (Aho, 1996). Minäkuvan kehitystä tulisi tukea lapsuudesta lähtien, koska minäkuva on yhteydessä siihen, miten yksilö käyttäytyy osana yhteiskuntaa. Lapsen yhteiskunnalliseksi toimijaksi valmistava kasvuympäristö on ideaali, kun se auttaa lasta löytämään voimansa ja vahvistamaan minäkuvaansa. (Freinet 1987, 29–30; Saari-
nen, Ruoppila & Korkiakangas 1994, 212.) Toisin sanoen kasvatuksen tulisi olla yksilöllistä niin, että lapsen yksilöllisyys tukee tämän elämää ja helpottaa kanssakäymistä muiden ihmisten kanssa tulevaisuudessa (Keltikangas-Järvinen, 2006, 53). Ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa kasvattaa lasta, koska jokainen lapsi tarvitsee häntä tukevaa yksilöllistä kasvatusta.

Jo 1970-luvulta lähtien suomalaisen kasvatustieteellisen keskeinen tavoite on ollut kehittää lapsille myönteistä ja realistista minäkuva (Korpinen, Jokiahon & Tikkanen 2003, 67). Koulun lisäksi kasvatustieteellisenä voidaan nähdä koti, jolla on tärkeä merkitys lapsen kasvussa ja kehityksessä. Vanhemmillä ei oletettavasti ole kasvatustieteellisen ammattilaisiin verrattavaa tietoa lapsen minäkuvan kehittymisen tukemisesta. Sen vuoksi haluamme tarkastella, minkälaisia lähtökohtia alakouluikäisten lasten vanhemmillä on tukea lapsen minäkuva, tarkemmin suoritusminäkuva. Suoritusminäkuva tarkoittaa yksilön käsitystä itsestään oppijana kognitiivista suoriutumista vaativissa tilanteissa (ks. esim. Aho 2005, 23; Julkunen 1998, 27).

Lapsen suoritusminäkuva voidaan tukea palautteenannon avulla. Kun lapsi saa palautetta käytöksestään ja suorituksistaan, hänellä on mahdollisuus tarkastella omaa oppimistaan ulkopuolisen näkökulmasta. Vanhemmat ovat ensisijaisia palautteenantajia lapselle, koska he ovat tärkeitä ja läheisiä aikuisia lapsen elämässä. Perheeseen, lapsuuteen ja vuorovaikutukseen kytköksissä olevat

aihepiirit ovat merkittäviä tutkimuskohteita myös Jyväskylän yliopiston näkökulmasta, sillä ne ovat kantava teema kasvatustieteen ja psykologian tiedekunnan tutkimuksissa. Suoritusminäkuvasta ja etenkin vanhempien roolista sen kehittymisessä on kuitenkin huomattavasti vähemmän tutkimusta kuin minäkuvasta. Vanhempien lapselle antaman palautteen merkityksestä lapsen suoritusminäkuvan kannalta ei löydy juuri lainkaan tutkimustietoa. Tämä lisäsi kiinnostamme tutkittavasta aiheesta.

Tutkimuksessa selvitämme, miten vanhemmat lapsensa kasvattajina tukevat suoritusminäkuvan kehittymistä. Tarkastelemme vanhempien näkemyksiä lapsestaan oppijoina sekä heidän lapsellensa antamaa suoritusminäkuvaan kohdistuvaa palautetta suoriutumisen yhteydessä. Tarkastelemme, tiedostavatko vanhemmat oman roolinsa lapsen suoritusminäkuvan vahvistajana palautteenannon avulla. Palautteella on yhteys lapsen suoritusminäkuvaan etenkin alakoulun loppuvaiheessa, jolloin ulkoinen palaute on tärkeässä roolissa lapsen minäkuvan kehityksessä (ks. esim. Aho 1996). Tämän takia koemme tärkeäksi tutkia, miten aikuiset jatkuvalla palautteenannolla tukevat herkässä vaiheessa olevan lapsen suoritusminäkuvan muodostumista.

2 LAPSEN MINÄKUVA

2.1 Minäkuvan määritelmä ja käsitteistö

Minän käsite psykologisena ilmiönä on ollut useiden tutkijoiden kiinnostuksen kohteena. Käsitettä ovat tutkineet muun muassa William James 1890-luvulla sekä Gordon Allport ja Carl Rogers 1940-luvulla (Pervin 2003, 262 – 263). Yleisesti minäkuvaa pidetään minän osana, mutta minäkuvakäsitteistö on hyvin sekava ja sitä määritellään hieman eri tavoin (Aho 1996, 9). Esimerkiksi Carl Rogersin (1902–1987) psykologisen persoonallisuusteorian mukaan minäkuva käsittelee ihmisen kuvaa itsestään ja tämän kehityksestä (ks. Ahmad & Tekke 2015; Elliott & Farber 2010). Osa tutkijoista taas määrittelee sen hyvin yksinkertaistetusti minänskeeman tiedollisena ulottuvuutena (Campbell & Lavalley 1993, 4). Vastavasti Aho (2005) ja Vuorinen (1997, 50) kuvaavat minäkuvaa yksilön tietoisena itsestään näkemänä kokonaisuutena, joka ei toisaalta aina vastaa todellisuutta. Todellisuuden sijaan minäkuva perustuu tietoiseen kokemukseen (Vuorinen 1997, 341). Siihen liittyvät muun muassa yksilön näkemykset omasta taustastaan, ulkonäöstään, ominaisuuksistaan ja tunteistaan.

Minäkuvaa pidetään myös läheisterminä minäkokemukselle ja minuudelle, ja minäkuvalla viitataan itseä ajattelevaan ja arvioivaan minuuden tasoon (Vuorinen 1997, 50). Lisäksi minäkuva ja minäkäsitys -käsitteitä käytetään usein samaa tarkoittavana käsitteenä. Kuitenkaan kaikki tutkijat eivät hyväksy niitä synonyymeiksi, sillä joidenkin näkemysten mukaan minäkäsitystä pidetään enemmän abstraktina ja minäkuvaa helpommin mitattavana ja konkreettisempänä käsitteenä. (Aho 1996, 9.) Tässä tutkimuksessa käytämme käsitettä minäkuva.

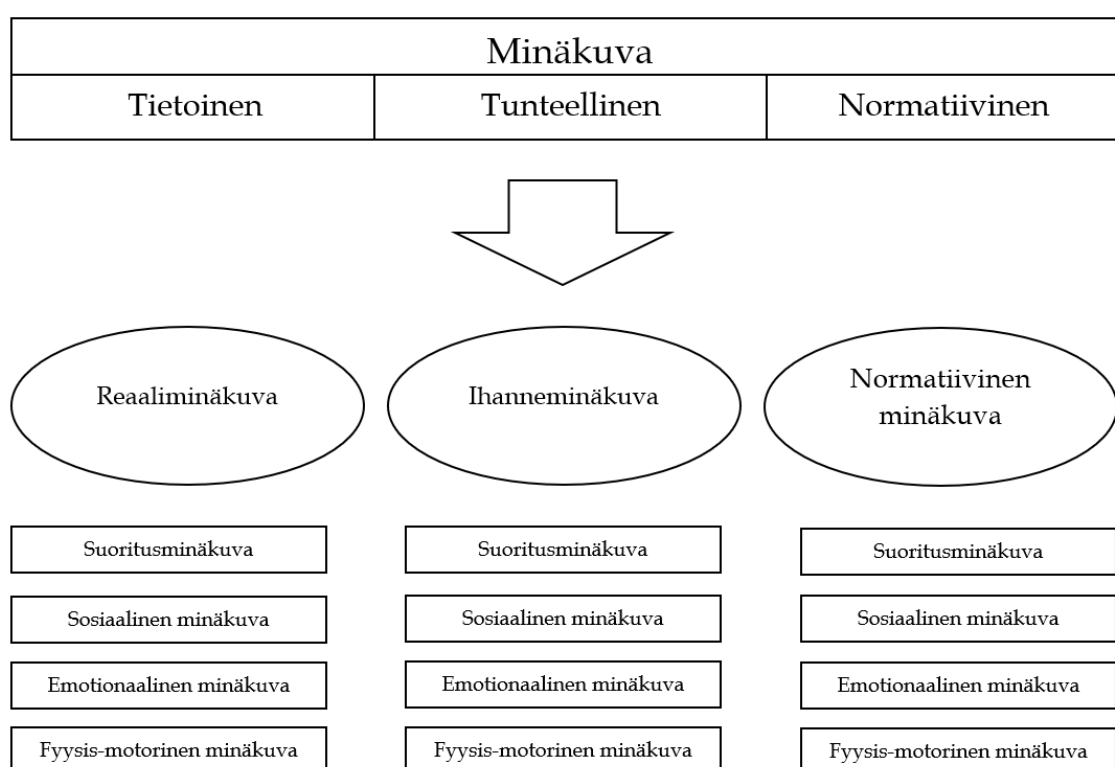
Minäkuvaa pidetään yksilön tärkeimpänä ominaisuutena. Se on persoonallisuuden ydin, joten se on tärkeä osa persoonallisuuden muodostumista. (Aho 1996, 10 – 11.) Kun lapsen kognitiiviset rakenteet minäkuva mukaan lukien vaikiintuvat, hänen yksilölliset eronsa muihin näkyvät selvemmin. Erot muihin näkyvät siinä, kuinka lapsi kokee erilaiset tilanteet oman persoonallisuutensa

kautta. (Blatný, Millová, Jelínek & Osecká 2015, 4.) Persoonallisuuspiirteiden perusteella voidaan selittää tapaa, jolla yksilö kokee tai toimii erilaisissa tilanteissa (Ahmad & Tekke 2015, 30; Blatný ym. 2015, 4). Puhuttaessa minäkuvasta persoonallisuuden ytimenä tulee ottaa huomioon myös temperamentin vaikutus persoonallisuuteen eli yksilön biologiset taipumukset toimia tilanteissa tietyllä tavalla. Kasvatuksessa temperamenttipiirteisiin puuttumisen sijaan on kuitenkin tarkoitus pyrkiä ohjaamaan lapsen käytöstä siten, että ohjaava toiminta kohdistuu minäkuvan positiiviseen kehittymiseen. (Keltikangas-Järvinen 2006.)

Minäkuvassa katsotaan olevan erilaisia osa-alueita. Minäkuvaan kuuluu useiden tutkijoiden (ks. Aho 1996) mukaan kolme osa-aluetta, jotka ovat kognitiivinen eli tietoinen, affektiivinen eli tunteellinen sekä evaluatiivinen eli arvioiva puoli. Näistä osa-alueista evaluatiivinen osa-alue tarkoittaa samaa kuin itsetunto (Aho 1996, 10; Korpinen ym. 2003, 77). Toisin sanoen itsetunto käsitteenä liittyy vahvasti minäkuvaan, minkä takia itsetunnon ja minäkuvan käsitettä käytetään usein samassa yhteydessä. Arvioivan puolen nähdään käsittelevän yksilön tyytyväisyyttä siihen, mitä hän itsessään näkee ja miten hän arvostaa itseään. (Aho 1996, 10.) Vaikka jotkut tutkijat (ks. esim. Ojanen, 1994) näkevät käsitteet toisistaan eriävinä ja itsetunnon minäkuvan osa-aluetta laajempänä kokonaisuutena, niin osa (ks. esim. Aho 1996) yhdistää vahvan itsetunnon ja positiivisen minäkuvan samaa tarkoittavaksi asiaksi. Esimerkiksi Korpinen ym. (2003, 67) toteavat hyvän itsetunnon olevan oppimistulos, joka on kehittynyt lapsen ja hänelle tärkeiden ihmisten välisessä kokonaisvaltaisessa, kokemuksellisessa vuorovaikutuksessa erilaisissa kasvun ja oppimisen konteksteissa (Korpinen ym. 2003, 67). Tutkimuksessamme myötäilläään näkemystä siitä, että vahva itsetunto ja positiivinen minäkuva ovat samaa tarkoittavia asioita. Sen takia käytämme tutkimuksessamme itsetunnon käsitettä.

Osa-alueiden lisäksi minäkuvasta voidaan erottaa kolme dimensiota. Ne ovat reaalinäkuva, ihanneminäkuva sekä normatiivinen minäkuva. Ne kuvaavat yksilön todellista käsitystä itsestään, ihanteellista ja tavoiteltavaa käsitystä itsestään sekä ulkoisen paineen aiheuttamaa käsitystä itsestään. Näistä jokainen

jaetaan vielä neljään osa-alueeseen, jotka ovat suoritusminäkuva, sosiaalinen minäkuva, emotionaalinen minäkuva ja fyysis-motorinen minäkuva. Ne esiintyvät jokaisessa dimensiossa luoden yksilölle käsityksiä suoriutumisestaan, sosiaalisesta ja emotionaalista kokonaisnäkemystä itsestään sekä omasta kehostaan ja motoriikastaan. (Aho 2005; 1996.) Alla olevassa kuviossa (kuvio 1) on eriteltyä miten osa-alueet, dimensiot ja niiden jakautuminen voidaan nähdä minäkuvaa rakentavina osina. Tässä tutkimuksessa käsittelemme suoritusminäkuvaa reaali-minäkuvan dimensiossa.



Minäkuva on persoonallisuuden ydin (Aho 1996). Temperamentti ja ympäristö muodostavat persoonallisuuden (Keltikangas-Järvinen 2006).

Kuvio 1 Minäkuvan osat

Yksilön minäkuvaa tarkasteltaessa on huomioitava, että yksilöllä voi myös olla erilaisia tilannekohtaisia minäkuvia. Niillä viitataan eri tilanteissa oleviin minäkuviin. Yksilö saattaa esimerkiksi nähdä itsensä erilaisena sosiaalisessa tilan-

teessa kuin yksilöllistä suoriutumista vaativassa tilanteessa. (Aho 1996, 20.) Tilannekohtaisista minäkuvista kehittyy vähitellen pysyvä minäkuva, joka luo ihmiselle kiteytyneen käsityksen itsestään esimerkiksi oppijana (Korpinen ym. 2003, 75). Jokainen tilannekohtainen minäkuva ei ole lapselle merkittävä, mutta itsetunnon kannalta lapselle olisi tärkeää kokea onnistuvansa minäkuvaan vaikuttavissa tilanteissa. Tilannekohtaiset minäkuvat voivat vaihdella eri tilanteissa, vaikka yleisminäkuva olisikin vakaa. Kasvun mukana kehittynyt yleisminäkuva säilyy melko vakaana ja jää vaikuttamaan yksilön elämään. (Aho 1996, 20.)

2.2 Minäkuvan kehittyminen

Minäkuvan kehityksestä on esitetty erilaisia teorioita. Teoriat eroavat toisistaan sen perusteella, miten niissä painotetaan sosiaalisten vuorovaikutustekijöiden sekä yksilön sisäisten tekijöiden, kuten perinnöllisyyden, merkitystä. (Aho 2005, 32.) Useat tutkijat ovat sitä mieltä, että yksilön sosiaalinen vuorovaikutus hänelle tärkeiden henkilöiden kanssa on korvaamaton minän kehityksessä (ks. esim. Korpinen ym. 2003; Aho 2005; Kernis 1995). Näiden vuorovaikutustekijöiden merkittävyyden taustalla on ymmärrettävä minän muuttuminen silloin, kun yksilön suhde itseen muuttuu (Vuorinen 1997, 28). Toisin sanoen suhde itseensä muuttuu sosiaalisen vuorovaikutuksen seurauksena. Tämä suhde itseensä on osa jokaisen ihmisen yksilöllistä todellisuutta. Yksilöllisen todellisuuden kautta ihminen tekee tulkintoja ja havaintoja (Aho 1996, 10; Ahmad & Tekke 2015, 30; Pervin 2003, 261). Sen tärkeänä osana on subjektiivinen näkemys itsestä, joka perustuu henkilökohtaisiin kokemuksiin ja tunteisiin (Pervin 2003, 269). Tämä näkemys sisältää kaikki itseen liittyvät havainnot, tiedot, taidot ja uskomukset. Uskomuksia voi olla luonteenpiirteistä, kyvyistä ja käsityksistä itsestä suhteessa muihin (Korpinen ym. 2003, 75).

Aikaisempi tutkimustieto (ks. esim. Aho 1996; Burns 1982; Korpinen 1982) osoittaa, että minäkuva on ympäristöstä omaksuttu ja sen kehittyminen noudattaa selviä lainalaisuuksia ikävaiheiden mukaisessa kehityksessä. Ikävaiheiden

luokittelussa tulee huomioida, että ikäkehitys on viitteellistä eikä se sovellu täysin kaikkiin lapsiin. (Aho 1996; 2005.) Minäkuva kehittyy kaikissa ikävaiheissa läpi koko elämän, mutta herkin kehitysaika on alakouluikä (Aho 2005, 33). Minäkuvan kehittymiseen vaikuttaa sen pysyvyys. Minäkuvan pysyvyys tarkoittaa, että yksilö sisäistää ympäristöstään vain ne tiedot, jotka tukevat hänen olemassa olevaa minäkuvaansa (Pervin 2003, 272). Esimerkiksi lapsi kerää kasvu-ympäristöstään arvoja ja pyrkii tiedostamattaan pitämään niistä kiinni toimimalla näiden arvojen mukaisesti. Nämä arvot ja käsitykset itsestä pitävät yllä olemassa olevaa minäkuva. Koska minäkuva on pysyvä, ihminen tiedostamattaan torjuu minäkuvaansa mahdollisesti horjuttavat vaikutteet. (Aho 1996; Ahmad & Tekke 2015; Kernis 1995; Pervin 2003; Vuorinen 1997.) Kaikki kokemukset joko liitetään osaksi minäkuva tai jätetään huomiotta eli kielletään (Aho 1996, 35). Tällä viitataan minän puolustamiseen, joka on minän keskeinen säätelyväline minäkuvan eheänä pitämisessä (Vuorinen 1997, 54). Toisin sanoen kasvu-ympäristöstä saadut arvot, mielikuvat ja kokemukset itsestä ovat pysyvä osa minäkuva ja siksi kaikki ulkoapäin tulevat kokemukset ovat merkityksellisiä minäkuvan kehittymiselle (Vuorinen 1997, 14). Lapsena minäkuvan kehitykseen on helpompi vaikuttaa kuin aikuisena, jolloin jo muotoutuneen minäkuvan perustavanlaatuisen muuttaminen on haastavaa (Aho 1996, 37). Siksi positiivisten kokemusten tarjoaminen ja suunta positiivisen minäkuvan kehittymiseen olisi tärkeää huomioida jo lapsuudessa minäkuvan kehittymisen varhaisessa vaiheessa.

2.3 Suoritusminäkuva

Suoritusminäkuva, toisin sanoen akateeminen minäkuva tai oppijaminäkuva, se-
littää millaisena ihminen pitää itseään kognitiivisissa suoritus-tilanteissa (ks.
esim. Aho 2005, 23; Julkunen 1998, 27). Omaa suoritusminäkuvaansa yksilö voi
pohtia arvioimalla itseään oppijana eri tilanteissa (Aho 1996, 18). Tässä tutkimuk-
sessa viittaamme kouluun liittyvään oppimiseen ja suoriutumiseen.

Useat suoritusminäkuvaan liittyvät aikaisemmat tutkimukset tarkastelevat
suoritusminäkuvan yhteyttä suoritukseen ja niiden väliltä on toistuvasti löydetty
positiivinen yhteys (Trautwein ym. 2006). Tutkimusten mukaan positiivinen suo-
ritusminäkuva on yhteydessä hyvään suoriutumiseen (ks. esim. Boivin, Guay &
Marsh 2003; Brookover, Thomas & Paterson 1964; Chen, Chiu & Wang 2014;
Rathvon 1999). Kun ihmisellä on halu kehittää itseään, on luonnollista tavoitella
onnistumista elämänvaiheesta tai tavoitteesta riippumatta. On myös väistämä-
töntä, että yrittäessään ihminen voi epäonnistua. Itsetunnoltaan vahva yksilö sel-
viytyy epäonnistumisista paremmin, mutta usein ihmisen epäonnistuminen voi
vaikuttaa yksilön aktiiviseen yrittämiseen ja innostumiseen negatiivisesti (Aho
1996, 36; 2005, 47). Usein oppiminen saattaa tapahtua epäonnistumisen ja ereh-
tyksen kautta, mutta se heikentää yksilön suoritusminäkuva. Kasvattajan tu-
lisi ottaa huomioon epäonnistumisten vaikutus oppijan käsitykseen itsestä. (Aho
1996.) Vaikka epäonnistumisia ei voi välttää ja niistä voisi olla hyötyäkin oppi-
jalle, olisi tärkeää pyrkiä luomaan oppijalle myös tilanteita, joissa hän kokee on-
nistumisia vastapainona epäonnistumiselle (Aho 1996, 20; Freinet 1987, 191 –
192).

Lapsen odotukset suoriutumisestaan ovat yhteydessä oppimiseen ja suori-
tusminäkuvaan (Julkunen 1998, 27). Ferla, Valcke ja Cai (2009) ovat tutkineet näi-
den välistä yhteyttä ja todenneet suoritusminäkuvan selvästi liittyvän yksilön
pystyvyyden kokemuksiin. Kun yksilöllä on positiivinen suoritusminäkuva, hän
uskoo pystyvänsä menestymään kognitiivisia taitoja vaativasta tehtävästä (Ferla
ym. 2009, 502). Lapselle voi olla hyvin vaikeaa ponnistella uusia asioita oppiessa,

jos hän uskoo, että hänellä ei ole mahdollisuutta omaksua uutta tietoa. On tyyppistä, että ihminen aliarvioi kykynsä suoriutua eri tehtävistä ja jättää hyödynämättä aiheeseen liittyvät tiedot ja taidot tehtävää suorittaessaan. Jotta ihmisellä olisi hyvät mahdollisuudet onnistua suoriutumistilanteissa, kuten ongelmien ratkaisussa ja vastuun ottamisessa, on hänen uskottava omiin kykyihinsä. Tähän voidaan vaikuttaa auttamalla yksilöä hyväksymään itsensä vahvistamalla tämän itsetuntoa. (Aho 1996; 2005.)

Lapselle yksittäiset suoritukset ovat tärkeä osa suoritusminäkuvan kehittymistä. Kun lapsi kasvaa vanhemmaksi ja hänen suoritusminäkuvansa on jäsenyneempi, eivät yksittäiset suoriutumistilanteet vaikuta hänen suoritusminäkuvansa samalla tavalla kuin lapsena. Toisin sanoen ulkoiset tekijät eivät säätele yhtä vahvasti suoritusminäkuvaa yksilön aikuistuttua. (Chen, Yeh, Hwang & Lin 2013, 177.) Lapsuudesta voidaan ikävaiheiden mukaisesti eritellä suoritusminäkuvan kehittymistä. Boivin, Gyayn ja Marshin (2003) tutkimuksen mukaan 2. – 4.-luokkalaisten lasten suoritusminäkuva on suhteellisen muuttumaton eikä näiden ikäluokkien välillä havaittu merkittäviä kehityksellisiä eroja. Tämä tukee Ahon (2005, 36) näkemystä siitä, että neljännellä luokalla lapsen minäkuvassa voidaan nähdä muutosta sen heikkenemisenä. Lapsen siirtyessä viidennelle luokalle hänen kehityksensä on muutoksessa, sillä hän alkaa olla teoriassa lapsuuden ja aikuisuuden rajamailla. Tällöin minäkuvan kehittymiseen vaikuttaa vahvasti tieto onnistumisesta, mikä toisaalta aiheuttaa huomion kiinnittymisen myös epäonnistumisiin. Se näkyy heikentyneenä suoritusminäkuvana alakoulun lopussa.

Myös itsetunto minäkuvan osana on viidennellä luokalla tutkimusten mukaan heikentynyt. Kuitenkin kuudennella luokalla minäkuva, ja suoritusminäkuva osana sitä, alkavat vakiintua ja olla suhteellisen jäsenyneitä ja pysyviä. (Aho 1996; 2005.) Toisin sanoen alakoulun lopussa suoritusminäkuvan kehitysprosessi ja ikäluokan kehitysvaihe ovat kriittisiä ja ympäristön vaikutukset minäkuvan muodostumiseen saattavat olla pysyviä. Aikuisen rooli lapsen ympäristöön vaikuttajana on tukea herkässä vaiheessa olevan lapsen persoonallisuuden ytimen muodostumista.

Positiivisen suoritusminäkuvan kehittyminen alakouluikäiselle lapselle edellyttää lapselta oppimistaitojen osaamista. Se tarkoittaa sitä, että lapsen tulee oppia oppimaan, jotta onnistumisen kokemuksia koulutehtävissä suoriutumisesta syntyy. Mikäli oppimistaidot ovat puutteelliset on vanhemmilla syytä osallistua niiden vahvistamiseen. Toisaalta pelkkä oppimistaitojen vahvistaminen ei riitä, sillä lapsi saattaa tarvita muutoinkin tukea suoriutuakseen erilaisista tehtävistä. (Rathvon 1999.) Toisin sanoen suoriutuminen ja onnistumisen kokemukset vaikuttavat kehittyvään suoritusminäkuvaan ja yksi suoritusminäkuvan tukemisen keino on tuen tarjoaminen lapselle koulumenestyksessä vuorovaikutuksen avulla.

Havaintojen tekeminen omasta itsestä on tärkeä osa oppilaan itseohjautuvuuden paranemista, ja se oletettavasti kehittää yksilön näkemystä omista akateemisista kyvyistään ja näin ollen vaikuttaa suoritusminäkuvan kehittymiseen. Näkemysten muodostamiseen lapsi saattaa tarvita aikuisen apua. (Rathvon 1999.) Chenin ym. (2013, 177) tutkimuksen mukaan ei tulisi olettaa, että oppilaan suoritusminäkuva on yhtä vahva jokaisella osa-alueella. Jos lapsi on esimerkiksi hyvä matematiikassa ja hänellä on positiivinen suoritusminäkuva kyseiseen oppiaineeseen kuuluvissa tehtävissä, se ei tarkoita, että suoritusminäkuva olisi yhtä positiivinen äidinkielen tunnilla. Lisäksi on otettava huomioon, että lapsen heikko koulumenestys tietyssä oppiaineessa ei tarkoita, että lapsella olisi yleisesti huono suoritusminäkuva. (Chen ym. 2013, 177.)

3 PALAUTTEEN MERKITYS MINÄKUVALLE

3.1 Palaute osana minäkuvaa ja suoritusminäkuvaa

Palaute tarkoittaa oppimista edistävää viestintää ihmiseltä toiselle (Askew 2000, 1). Sen tavoitteena on auttaa yksilöä ymmärtämään omaa käyttäytymistään sekä antaa tälle tietoa häneen kohdistuvista odotuksista (Aho 2005; Harter 1996). Palautteenanto vuorovaikutuksessa voi olla verbaalista tai nonverbaalista eli esimerkiksi kehonkieleen, ilmeisiin ja eleisiin perustuvaa (Aho 2005, 50). Tutkimusten mukaan lapset kokevat saamansa palautteen tärkeäksi (Korpinen 2003, 74). Palautteen saanti on tärkeää myös siksi, että se antaa lapselle mahdollisuuden tarkastella itseään ulkopuolisen näkökulmasta. Se puolestaan mahdollistaa lapsen minäkuvan kehittymisen itsensä arvioinnin kautta. (Leahy 1985, 143.)

Monien tutkijoiden mukaan minäkuva kehittyy eri elämäntilanteissa saatujen palautteiden ja aikaisempien sosiaalisten kokemusten perusteella (ks. esim. Aho 2005; Leahy 1985; Pervin 2003). Esimerkiksi lapsesta muille kertominen ja hänen kehumisensa tukee positiivisen minäkuvan kehitystä. (Keltikangas-Järvinen 2006,18). Toisin sanoen yksilö kehittyy ja minäkuva muuttuu uusien kokemusten myötä. Lopulta muiden ihmisten vaikutus yksilön minäkuvaan heijastuu tämän käyttäytymiseen (Aho 1996, 11; Brookover 1964, 271). Yksilö ei varsinaisesti minäkuvan kautta voi kontrolloida käyttäytymistään, mutta erilaisten havaintojen ja kokemusten muokkaamana minäkuva vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen (Pervin 2003, 269). Tämä voi näkyä muun muassa suoriutumistilanteissa (Brookover 1964, 271).

Palautteen yhteydestä suoritusminäkuvaan on tehty jonkin verran aikaisempia tutkimuksia. Jo 1960-luvulla Brookover ym. (1964) ovat tutkineet muiden ihmisten vaikutuksia lapsen suoritusminäkuvaan. Tutkimuksista selvisi, että muilta saadulla palautteella on merkittävä vaikutus yksilön suoritusminäkuvaan ja sen kehittymiseen. Palautteen antajiksi tutkimuksessa nimettiin oppilaalle tärkeät henkilöt, kuten vanhemmat ja läheiset ystävät. (Brookover ym. 1964, 276 –

278.) Palautteenanto vaikuttaa lapsen minäkuvaan jokaisen palautteen kohdalla, jonka lapsi saa (Vuorinen 1997, 14). Lisäksi saatu palaute suhteutetaan aina aikaisempaan. Se tarkoittaa sitä, että yksilö etsii, valikoi ja tulkitsee saamaansa palautetta sitä joko hyväksyen tai vältellen. (ks. esim. Vuorinen 1997, 14; Raustevon Wright & von Wright 1994, 98 – 99.) Jos yksilö omaksuisi kaiken palautteen mitä hän ulkoapäin saa, se saattaisi häiritä psyykkistä tasapainoa ja pidemmällä aikavälillä aiheuttaa psyykkisiä ongelmia. Siksi aikuisen tulisi tukea lapsen jo olemassa olevaa minäkuvaa positiivisesti (Keltikangas-Järvinen 2006, 19).

Suoritusminäkuvan heikkenemisellä on yhteys myös koko minäkuvan heikkenemiseen (Aho 1996, 34). Esimerkiksi itsetunnon heikko oppilas on riippuvainen ulkoisesta palautteesta ja altis sen negatiiviselle vaikutukselle (Aho 1996, 22). Lapsen käytöksen tai tekemiensä ratkaisujen moittiminen vaikuttaa negatiivisesti tämän minäkuvaan ja ohjaa tämän käyttäytymistä ja suoriutumista. Tällöin lapsi ei myöskään sitoudu tehtävän tekemiseen ja hänen käyttäytymisensä voi häiritä tai rajoittaa suoriutumista. (Aho 1996; Kernis 1995.) Lapsi esimerkiksi saattaa muilta saadun palautteen perusteella ajatella olevansa huono suoriutuja, mikä pahimmillaan johtaa negatiivisen minäkuvan muodostumiseen (Kernis 1995). Kuitenkin aikuisella on mahdollisuus vaikuttaa lapsen heikkoon tai heikkenevään itsetuntoon palautteenannolla (Aho 2005, 49 – 50). On todettu, että myönteisellä itsetunnolla on yhteys hyvään koulumenestykseen (Keltikangas-Järvinen 1994; Korpinen 1990; Korpinen ym. 2003.) Tämä tavoitteellinen oppimistoiminta kehittyy aikuisen ohjauksen tuloksena, sillä myöhempään oppimiseen vaikuttaa palaute, jonka lapsi oppimisyhteyksistään saa (Keltikangas-Järvinen 2006, 19; Takala & Takala 1992, 225).

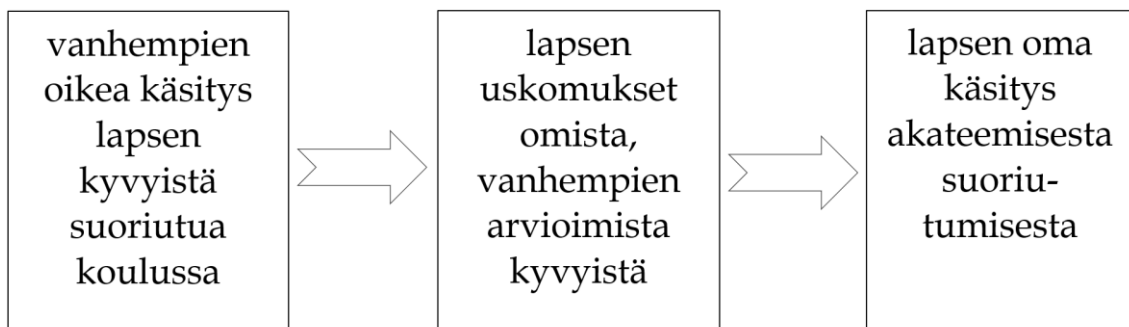
Tehokas palaute sisältää itsearvioinnin, ulkopuolisen mielipiteen sekä vahvuuksien ja heikkouksien arvioinnin (Aho 2005, 50). Rathvonin (1999, 119) mukaan palautetta tulisi antaa lapsen akateemisesta suoriutumisesta sekä hänen itseohjautuvuudestaan. Jotta palautteella olisi positiivisia vaikutuksia lapsen akateemiseen suoriutumiseen ja täten lapsen positiivisen suoritusminäkuvan kehittymiseen, tulisi sen olla kannustavaa ja palkitsevaa (Rathvon 1999, 119). Kun tavoitteena on lisätä lapsen omaa tunnetta kyvykkyydestään, tulisi hänelle pyrkiä

tuottamaan onnistumisen kokemuksia kouluun liittyvistä kokemuksista positiivisen palautteen kautta (Korhonen & Perho 2014, 43). Palautetta ja kehuja tulisi antaa lapselle jo pienestäkin hyvästä suorituksesta, mutta keskittyä vain muutama asiaan kerrallaan (Rathvon 1999, 138; Aho 2005, 50). Tällöin lasta tulisi kehua hänen oikeanlaisesta käytöksestään suoriutuessaan koulutehtävistä (Rathvon 1999, 141). Palautteen tulisikin kohdistua aina lapsen käytökseen hänen persoonansa sijaan (Aho 2005, 50; Keltikangas-Järvinen 1994,110; 2006,18).

Positiivisella palautteella voidaan tukea myönteisesti suoritusminäkuva. Esimerkiksi Ahon (1996, 22–23) mukaan lapsi, jolla on negatiivinen suoritusminäkuva, tarvitsee positiivista palautetta. Tähän liittyy usein sisäinen ristiriita, jossa lapsen minäkuvaan sopii negatiivinen palaute positiivista palautetta paremmin (Aho 1996, 22–23). Mitä enemmän lapsi vastaanottaa kielteistä palautetta, sitä enemmän hän sitä odottaa saavansa. Tämä heikentää suoritusminäkuva entisestään. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 101.) Puolestaan lapsi, jolla on positiivinen suoritusminäkuva, on todennäköisesti saanut myönteistä palautetta ja huomiota. Tällainen ihminen poimii ympäristöstään positiiviset tapahtumat sekä myönteisen palautteen. (Aho 1996, 21–23.) Aikuisen tulisi tukea lasta ja kommunikoida lapsen kanssa niin, että lapsi kokisi olevansa vahva ja arvokas ja pystyvänsä vaikuttamaan omiin asioihinsa (Aho 1996, 28). Lapsen kanssa käytetyt positiiviset ilmaukset ja keskusteluissa hyväntahtoisuuden osoittaminen ilmeillä ja eleillä on ideaalia keskusteluissa, joissa annetaan palautetta. Nämä usein kertovat lapselle omasta suoriutumisestaan enemmän kuin verballinen palaute (Aho 2005, 50). Tärkeää on tukea lapsen ajatusta siitä, että hän on hyvä oppija ja hän oppii asioita (Keltikangas-Järvinen 2006, 19). Palautteen tulisi kertoa yksilölle, miten hänen tulisi toimia eikä sitä, miten ei tulisi toimia. Lisäksi palautetilanteiden tulisi päättyä aina positiivisiin kommentteihin. (Aho 2005, 50–51.)

3.2 Vanhempi palautteen antajana

Korpisen ym. (2003, 74) tutkimuksessa on todettu lapsen kuvailevan omaa osaamistaan muilta saadun palautteen perusteella. Yhtenä palautteenantajana toimii lapsen vanhempi. Pervin (2003, 262) on todennut vanhemman palautteen olevan lapselle arvokasta, koska vanhempi on tärkeä läheinen sosiaalinen kontakti lapsen elämässä. Lisäksi useiden tutkimusten mukaan lapsen käsitys itsestä, vanhempien käsitys lapsen kyvyistä sekä lapsen uskomus vanhempiensa käsityksestä itsestään ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa (ks. Kuvio 2.) (ks. esim. Eccles & Frome 1998; Leahy 1985; Phillipsin 1987). Vanhemman käsitys lapsesta näkyy vanhemman käyttäytymisessä vanhemman tiedostamatta sitä (Keltikangas-Järvinen 1994, 162). Lisäksi Kernis (1995, 12–26) on todennut, että minäkuvan rakentumisen vaiheessa yksilö saattaa omaksua itseensä kohdistuvaa negatiivista palautetta säilyttääkseen sosiaaliset suhteensa ja muodostaakseen itsestään jonkinlaista kuvaa ulkoapäin saadun palautteen perusteella.



(mukaillen Leahy 1985; Phillips 1987)

Kuvio 2 Vanhempien käsitysten vaikutus lapsen käsitykseen omasta akateemisesta suoriutumisesta

Vanhempien ja lapsen välisen vuorovaikutuksen kautta välittyy vanhempien käsitys lapsesta, joka puolestaan muovaa lapsen omaa käsitystä itsestään. Tämän takia vanhempien olisi tärkeää antaa johdonmukaista sanallista ja sanatonta palautetta lapselle tukien positiivista suoritusminäkuvaa.

Useat tutkimukset tukevat väitettä siitä, että vanhemmilta saatu palaute on merkittävämpi tekijä lapsen suoritusminäkuvan rakentumisessa kuin todisteet lapsen realistisesta suoriutumisesta (Phillips 1987). Toisin sanoen vaikka lapsella olisi todiste omasta suorituksestaan, vaikuttaa vanhemmalta saatu palaute lapsen suoritusminäkuvaan enemmän kuin lapsen itse muodostama käsitys suoriutumisesta. Lisäksi lapsen kokemus siitä, että tehtävä on hänelle liian vaikea ja suoriutuminen siitä ei onnistu, voi tutkitusti heikentää lapsen todellisia mahdollisuuksia suoriutua kyseisestä tehtävästä (Pesu 2017, 15). Tästä voidaan päätellä, että vanhempi voi kannustavalla palautteella pyrkiä parantamaan lapsen mahdollisuutta suoriutua tehtävästä paremmin. Kun kannustavaa palautetta on annettu, lapsen omat uskomukset suoriutua tehtävästä hyvin voivat olla paremmat kuin ennen palautteenantoa. Lapsen suoritusminäkuva kehittyy realistisemmaksi suoritusten myötä, mikä voi osaltaan aiheuttaa sen heikkenemistä. Suoritusminäkuvan tutkittua heikkenemistä sen realisoituessa tapahtuu tiettyyn vaiheeseen asti. Vanhempana muun muassa sosiaalisella vertailulla on enemmän vaikutusta lapsen suoritusminäkuvaan. (Boivin ym. 2003, 126.)

Vanhemman ja lapsen palautevuorovaikutuksen ohella myös lapsen oma rooli on olennainen, sillä lopulta lapsi ennustaa itse, onko kykenevä suoriutumaan annetusta tehtävästä. Lapsen saama palaute kohdistuu usein suoriutumistapaan, jolloin palaute voi esimerkiksi olla moite kärsimättömyydestä (Keltikangas-Järvinen 2006, 18). Kuitenkaan kaikki suoriutumistavat eivät sovi lapsen muotoutuvaan minäkuvaan (Aho 1996, 16). Lisäksi oletukset suoriutumisesta sellaisten tehtävien kohdalla, joihin lapsi itse ei usko pystyvänsä, voivat aiheuttaa ahdistusta (Aho 1996, 16; Kelly 1955 Pervinin 2003, 274 mukaan). Nämä lapsen muodostamat ennusteet ja uskomukset omasta suoriutumisesta ovat yhteydessä motivaatioon. Vanhemmilla puolestaan on vaikutus lapsen motivaatioon oppia erilaisen palautteenannon, kuten tunnustusten, kannustusten ja palkkioiden avulla. Tämän takia vanhempien on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten he vaikuttavat lapsensa suoriutumiseen. (Julkunen 1998, 27 – 28.) Täten lapsen oma arvio onnistumisesta ja epäonnistumisesta vaikuttaa lapsen kehitykseen

(Piaget 1988, 58–59, Korpisen ym. 2003, 68 mukaan). On myös aiheellista huomioida, että kun yksilö arvioi kykyjensä olevan riittämättömät, hän saattaa pelätä osallistumista suoriutumista vaativaan tilanteeseen. Silloin hänen negatiiviset käsityksensä itsestä saattaisivat vahvistua epäonnistumisen myötä (Kernis 1995.)

Omalta vanhemmalta saatu palaute on olennainen osa lapsen saamaa palautetta. Se, kuinka paljon sillä on vaikutusta minäkuvaan, tulisi vanhemman tiedostaa. (Pervin 2003, 272.) Vaikka vaikutus on siis tutkitusti todettua, ei se vielä viittaa vanhemman tietoiseen suoriutusminäkuvaa tukevaan toimintaan. Usein vanhemmilla on tiettyjä odotuksia, toiveita ja pyrkimyksiä koskien lapsen kasvatusta (Henderson & Mapp 2002). Kuitenkin Yulen (1985) tutkimuksessa on todettu, että aikuiset kommunikoivat positiivisemmin keskenään kuin lasten kanssa (Aho 1996, 24). Silti lapselle olisi tärkeää kokea itsensä rakastetuksi ja hyväksytyksi, mitä vanhempi voi edistää verbaalisten keinojen lisäksi esimerkiksi ilmeillä ja eleillä (Aho 2005, 34). Vanhemman kasvatukseen liittyvät tavoitteet eivät välttämättä tuo mukanaan siihen kuuluvaa positiivista ja johdonmukaista palautetta. Vuorovaikutus- ja kasvatustilanteet arjessa voivat usein olla nopea-tempoisia ja vuorovaikutukseen sisältyvä palautteenanto ei välttämättä ole aina tarkoituksenmukaista. Onkin todettua, että suuri osa kasvattamisesta tapahtuu ilman aikuisen tietoista toimintaa ja sen vaikutusten havaitsemista (Takala & Takala 1980, 46). Toisaalta vanhempien tehtävä on antaa puolueettomasti palautetta lapsen akateemisesta suoriutumisesta (Leahy 1985, 143). Palautteen tulisikin antaa lapselle tietoa siitä, mitä häneltä odotetaan ja samalla auttaa tätä ymmärtämään omaa käyttäytymistään (Aho 2005, 50). Esimerkiksi lapsen saadessa huonon arvosanan lasta tulisi pyrkiä auttaa ymmärtämään, miksi arvosana oli huonompi kuin lapsi odotti. Tämän kaltaisissa tilanteissa lasta tulisi auttaa ymmärtämään tilanteita eikä suhtautua rankaisevasti (Aho 2005, 32).

Yksilön käsitys itsestä, muista ihmisistä ja yhteiskunnasta kehittyy perheen sisällä tapahtuvan sosiaalistumisen myötä. Vuorovaikutustilanteet oman vanhemman kanssa ovat merkityksellisiä ja lapsen ajattelu kehittyy heidän seurassaan. (Pervin 2003, 272; Saarinen ym. 1994; Takala & Takala 1992, 45.) Toisin sa-

noen vanhemmilta välittyy periaatteita, kun he ohjaavat ja opettavat lasta vuorovaikutustilanteissa. Näitä tilanteita voivat olla muun muassa lapsen toiminnan hyväksyminen tai hillintä, hänen tarpeisiinsa reagoiminen, rangaistusten antaminen, tai suhtautuminen lapsen kehitykseen. Periaatteilla voi olla merkitystä vuorovaikutuksen laadussa eli siinä, onko vanhempi lasta kohtaan lähinnä määräilevä vai onko valmis neuvottelemaan lapsen kanssa. (Saarinen ym. 1994, 214.) Kaikki tämä vanhemman lapseen suhtautumiseen liittyvä palautteenanto vaikuttaa osaltaan minäkuvaan. Vertailu on osa minäkuvan kehityksen prosessia. Vanhemmilta saatu hyväksyntä voi ilmetä siten, että vanhempi vertailee lasta muihin tämän kuullessa. (Korpinen ym. 2003, 72). Tämä osaltaan muokkaa lapsen käsitystä itsestään. Yksilö oppii toimimaan johdonmukaisesti tilanteissa sen mukaan, saako hän arvostavaa vai paheksuvaa palautetta toiminnastaan (Raustevon Wright & von Wright 1994, 100).

Vanhempia voisi luonnehtia myös lapsensa kasvamisen parhaiksi asiantuntijoiksi ja heillä on tärkeä rooli lapsen tarpeiden, kuten psykologisten perustarpeiden, täyttäjänä (Asfaha ym. 2017, 115; Kernis 1995, 42 – 43). Esimerkkinä perustarpeista itseohjautuvuus muovautuu sen perusteella, minkälaista palautetta vanhemmat antavat lapselleen (Kernis 1995, 42 – 43). Vanhempi voi keskustelemalla ja ohjaavia kysymyksiä kysymällä auttaa lastaan muodostamaan näkemyksiä itsestään oppivana suoriutujana. Tukeakseen lapsen oppimista ja itseohjautuvuutta vanhempien tulisi keskustella lastensa kanssa heidän kotitehtävistään päivittäin (Rathvon 1999, 143 – 144). Itseohjautuvuutta pidetään vallitsevan oppimiskäsityksen mukaisesti tärkeänä taitona yksilön tulevaisuuden kannalta (Julkunen 1998, 25). Jos vanhemman antama palaute on liian kontrolloivaa, se ei tue lapsen itseohjautuvuutta. Ulkoa tuleva, negatiivinen palaute vaikuttaa negatiivisesti lapsen minäkuvaan. Lapsi saattaa pitää yllä tiettyä perustarvetta toisen kustannuksella, minkä takia hän voi tiedostamattaan esimerkiksi omaksua kontrolloivaa, itseohjautuvuutta estävää palautetta säilyttääkseen yhteenkuuluvuuden tarpeen. (Chen ym. 2013, 177; Kernis 1995.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä on tarkastella alakouluikäisen oppilaan suoritusminäkuvan kehittymistä vanhempien antaman palautteenannon näkökulmasta. Tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella, millaisia näkemyksiä vanhemmilla on lapsestaan oppijana sekä miten ja minkälaista palautetta 4.–6.-luokkalaisten oppilaiden vanhemmat käyttävät tukeakseen lapsensa suoritusminäkuvan kehittymistä.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Minkälaisia näkemyksiä vanhemmilla on lastensa suoriutumisesta oppijana?
2. Miten ja minkälaista suoritusminäkuvaan kohdistuvaa palautetta vanhemmat antavat lapselleen?

4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistavat

Tutkimuskohteenamme on lapsen suoritusminäkuva ja tavoitteenamme on tarkastella vanhempien lapsensa suoritusminäkuvaan kohdistuvaa palautteenantoa. Tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen keskiössä on elämämaailman tutkiminen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Laadullinen menetelmä sopii tämän tutkimuksen luonteeseen, sillä tutkimuksen pyrkimyksenä on tutkia yksilöiden henkilökohtaisia näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Koska tutkimuksemme perustuu yksilöiden näkemysten

tarkasteluun, käytämme fenomenografista lähestymistapaa. Lähestymistavan taustalla on ajatus siitä, että ihmisillä on keskenään hyvin poikkeavia näkemyksiä samasta ilmiöstä. Fenomenografiassa on tavoitteena tuoda esiin nämä erilaiset näkemykset. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Toisin sanoen tutkimuksessa tarkastelemme tutkimukseen osallistuvien henkilöiden näkemyksiä omasta lapseensa kohdistuvasta palautteenannosta peilaten näitä näkemyksiä teoriaan ideaalista palautteenannosta.

4.3 Aineistonkeruu

Tutkimukseen osallistujat. Tutkimukseen osallistui eri alakoulujen 4. – 6.-luokkalaisten oppilaiden vanhempia. Käytimme tutkimuksessa satunnaisotantaa. Tutkimukseen osallistuvat koulut olivat satunnaisesti valittuja peruskouluja ympäri Suomea. Kysely lähetettiin 20 eri koulun rehtorille tai koulun johtajalle, jotka halutessaan välittivät kyselyn vanhemmille. Kyselyyn osallistui neljäkymmentä (n=40) vastaajaa. Koska tutkimukseen osallistuttiin anonyymisti nettikyselyn kautta, emme tiedä tutkimukseen osallistuneiden koulujen lukumäärää. Tutkimuksen kannalta se ei ole merkityksellistä, sillä tutkimme vanhempia koulujen sijaan. Tässä tutkimuksessa teoria vaikutti tutkimukseen osallistujien valintaan eli valinta suoritettiin perustellusti ja tarkoituksenmukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85 – 86). Osallistujien valinta suoritettiin suuntaamalla kysely juuri tietyn ikäisten lasten vanhemmille. Tutkimuksen kannalta olennaisinta oli, että kyselyyn vastaajan oma lapsi oli tällä hetkellä 4. – 6. -luokkalainen, ja vanhempi vastasi kyselyyn sen perusteella. Valinta perustuu tutkittuun tietoon siitä, että lapsen suoritusminäkuva on tutkitusti muutoksessa 4. – 6.-luokalla. Tällöin ulkoinen palaute on tärkeässä roolissa lapsen minäkuvan kehityksessä (ks. esim. Aho 1996).

Aineistonkeruumenetelmä. Keräsimme aineiston kyselylomakkeen avulla käyttäen avoimia kysymyksiä, joita tarkastelimme laadullisesti. Kyselylomakkeessa aineisto kerätään standardoidusti eli kaikki kysymykset esitetään vastaajille samalla tavalla. Kyselytutkimuksen etuna on, että sen avulla saadaan laaja

tutkimusaineisto. Laajan tutkimusaineiston ja suuren otoskoon avulla puolestaan lähestytään tutkimuksen perusjoukkoa. (Hirsjärvi ym. 2009.) Tämä lähtökohta soveltui tutkimuksemme luonteeseen, sillä halusimme tarkastella mahdollisimman usean vanhemman palautteenannon keinoja pitäen tutkimuksen luonteen laadullisena tavoittelematta koko perusjoukkoa ja yleistettävyyttä. Käytimme kyselyä haastattelun sijaan, koska isolta ja monipuoliselta joukolta on tehokkaampaa kerätä aineisto kyselyn kuin haastattelun avulla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74). Valitsimme kyselyn myös sen takia, että vastaajalla olisi aikaa perehtyä kysymyksiin ja hän saisi rauhassa pohtia vastauksiaan.

Kyselylomakkeen laatiminen. Kyselyn kysymykset on laadittu perustellusti teoreettisen viitekehyksen pohjalta, ja ne käsittelevät tutkittavaa ilmiötä ja valmista tutkimustietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Kyselylomake oli Google Forms -verkkokyselyn muodossa. Aineisto kerättiin sähköpostitse eri koulujen 4. – 6. -luokkalaisten vanhemmilta rehtoreiden kautta. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Tavoitteenamme oli kerätä 20 – 30 kyselyvastausta. Kun vastauksia oli tarpeeksi, suljimme kyselyn. Kyselyn sulkemista voidaan perustella saturaatiolla. Saturaatio tarkoittaa, että aineistoa on tarpeeksi silloin, kun aineiston vastaukset ovat toisiaan toistavia eli niistä voitaisiin tehdä aineistoa koskevia yleistyksiä. Aineistoa voidaan päätellä olevan tarpeeksi myös silloin, kun niistä voidaan edellä mainitun lisäksi löytää yhtäläisyyksiä teoreettiseen tutkimustietoon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87 – 88.)

Kyselylomakkeen laadintaan on tehty useita erilaisia ohjeita (ks. esim. Alkula ym. 1994; Hirsjärvi ym. 2009). Kuitenkaan tarkkoja yksittäisiä ohjeita kyselyn laatimiseen ei ole, sillä kyselyn onnistuminen riippuu monenlaisesta tiedosta ja persoonallisista kokemuksista (Hirsjärvi ym. 2009, 202). Kyselyn kysymysten laadintaan liittyy useita tärkeitä näkökohtia. Valitsimme avoimet kysymykset laadullisen tutkimuksen luonteen perusteella. Avoimet kysymykset sallivat vastaajien ilmaista itseään omin sanoin ja ajatella itse, jolloin pystymme havainnoimaan vastaajien tietämystä kyselyn aihepiiristä. Lisäksi avoimet kysymykset mahdollistavat motivaatioon liittyvien seikkojen tunnistamisen vastauksista.

(Hirsjärvi ym. 2009, 198 – 203.) Tässä lapsen suoritusminäkuvan tukemiseen liittyvässä tutkimuksessa vanhemman tietoisuus siitä, miten suoritusminäkuvaa tuetaan, liittyy olennaisesti tutkimuksen luonteeseen. Lisäksi kyselyn avulla saamme havainnoitua vanhempien motivaatiota kiinnostua lapsen koulunkäynnistä, mikä on myös yksi Hirsjärven ym. (2003, 201) esille nostama seikka kyselylomakkeen avointen kysymysten teosta.

Avoimet kysymykset verkkokyselyssä voivat olla tuoda haasteita tutkimukseen, sillä osa vastaajista saattaa kokea avoimet kysymykset työläiksi ja jättää siksi kyselyn kesken. Tämän takia keskityimme kyselyn laatimisessa pitämään kyselyn rohkaisevana ja vastaajaystävällisenä. (Hirsjärvi ym. 2009.) Kysymykset olivat vanhemman omaan kokemukseen ja käyttäytymiseen perustuvia. Kysymyksistämme käytimme havainnollistavia esimerkkejä ja esitimme kuvitteellisia tilanteita apuna mallintamaan vastaajan toimintaa eri tilanteissa perustaen kysymykset vastaajan omaan kokemukseen ja käyttäytymiseen (Patton 2002).

Kysymykset muodostettiin teorian pohjalta tutkittavasta aiheesta. Kyselyn ensimmäisen kysymyksen tarkasteltiin, miten vanhemmat kuvaavat lastaan oppijana ja onko vanhemman näkemys lapsesta lapsen suoritusminäkuvaa tukeva vai heikentävä. Tutkitusti vanhemman näkemys lapsesta on yhteydessä lapsen näkemykseen itsestä. Yhteys perustuu siihen, että vanhemman käyttäytymisestä näkee, miten hän lapsesta ajattelee ja lapsi yhdistää tämän itseensä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 162; Leahy 1985, 144.) Toisella kysymyksellä halusimme tarkastella, kuinka vanhemmat reagoisivat lapsen epäonnistumiseen suoriutumistilanteessa. Kasvattajan tulisi huomioida epäonnistumisen vaikutus lapsen suoritusminäkuvaan, esimerkiksi pyrkimällä luomaan epäonnistumisesta huolimatta kokemuksia onnistumisesta (Aho 1996; Freinet 1987). Kyselyn kolmannen kysymyksen avulla halusimme tarkastella, kuinka vanhempi kuvailisi lastaan oppijana sosiaalisessa tilanteessa. Lapsesta muille kertominen ja kehuminen tukee lapsen minäkuvan kehittymistä positiivisesti (Keltikangas-Järvinen 2006,18). Tämä kysymys on yhteydessä kyselyn ensimmäiseen kysymykseen, mutta eroaa siten, että tässä tilanteessa vanhempi kuvaa lastaan oppijana tämän läsnä ollessa.

Halusimme kysymyksellä tarkastella, eroavatko vanhemman näkemykset toisistaan tilanteen vaihtuessa. Neljännellä kysymyksellä tutkimme, kiinnostävätkö vanhemmat huomiota omaan nonverbaaliin palautteenantonsa lapsen suoriutumistilanteessa. Kysymys perustui palautekeskustelussa käytettyjen positiivisten ilmausten ja hyväntahtoisuuden osoittamisen tärkeyteen ilmein ja elein (Aho 2005). Viidennen kysymyksen avulla tutkimme vanhempien tapoja reagoida tilanteeseen, jossa lapsella on vaikeuksia selviytyä suoriutumisesta. Lapselle on tärkeää tukea ajatusta siitä, että hän on hyvä oppija (Keltikangas-Järvinen 2006). Vanhempi voi kannustavalla palautteella lisätä lapsen mahdollisuutta suoriutua paremmin tehtävästä, josta hän ei usko selviytyvänsä (Boivin ym. 2003; Pesu 2017).

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin aloitimme muodostamalla aineistosta kokonaiskuvan, jonka avulla selvitimme aineiston riittävyttä ja valmiutta (Patton 2002, 440). Totesimme, että aineisto on riittävä ja valmis analysoitavaksi (Hirsjärvi ym. 2009, 221 – 222). Kokonaiskuvan muodostamisen jälkeen siirryimme analyysimenetelmiin ja lähestymistapojen tarkasteluun.

Tämän tutkimuksen analyysissä hyödynnettiin sekä aineistolähtöistä että teorialähtöistä lähestymistapaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Kyselylomakkeen viidestä kysymyksestä ensimmäisen, kolmannen ja neljännen kysymyksen analysoimme aineistolähtöisesti (ks. Taulukko 1). Toisen ja viidennen kysymyksen analysoimme teorialähtöisesti (ks. Taulukko 2). Tutkimuksessa käytettiin aineiston laadullista sisällönanalyysiä, mutta analyysi etenee hieman eri tavoin lähestymistavan mukaan. Aineiston analyysi voidaan hahmottaa jatkumona, jossa voidaan pohtia aineiston systemaattisuutta. Tällöin analysoinnissa olennaista on pohtia, mitä aineistosta hakee ja millä kriteereillä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Käytimme kahta erilaista analyysimenetelmää siksi, että kykenemme vastaamaan tutkimuskysymyksiin mahdollisimman laajasti ai-

neistoa tehokkaasti hyödyntäen. Analysoimme kyselyn jokaisen kysymyksen yksitellen laadullisesti. Usein kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston luokittelu on työläs vaihe ja tutkimusstrategia vaikuttaa vaiheen etenemiseen (Hirsjärvi 2009, 222). Aineiston luokittelu tapahtui eri tavoin sen mukaan, kumpaa lähestymistapaa käytettiin. Kokosimme analysoinnin tulokset taulukoihin havainnollistamaan aineiston keskeisiä piirteitä. Taulukon käytössä on muistettava sen merkitys lukijalle ja selvittää taulukon todellinen tarkoitus analyysissä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä analyysissä taulukot havainnollistavat analyysiprosessin kulkua ja auttavat lukijaa seuraamaan analyysin etenemistä.

Aineistolähtöinen analyysi. Aloitimme analysoinnin aineiston redusoinnilla eli pelkistämällä, jotta mahdolliset vastausten väliset yhtäläisyydet ovat helposti havaittavissa. Tämän jälkeen muodostimme yhtäläisyyksiä klusteroimalla eli luokittelemalla aineistoa alaluokkiin. Aineistolähtöisessä analyysissä alaluokat muodostettiin sen perusteella, mitä yhtäläisyyksiä aineistosta nousi vastausten välillä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Silloin pyritään löytämään aineistosta tutkimuksen kannalta tärkeitä aiheita, jotka on mahdollista koota kokonaisuudeksi (Eskola & Suoranta 2008).

Ensimmäistä ja kolmatta kysymystä analysoimme rinnakkain, sillä kysymykset liittyivät toisiinsa. Analyysissä tarkastelimme vastauksia sen perusteella, miten vanhemmat kuvailivat vastauksessa omaa lastaan. Pelkistimme vastauksista erilaisia adjektiiveja ja ilmaisuja, joiden perusteella muodostimme alaluokat. Ensimmäisen kysymyksen vastauksista muodostui neljä alaluokkaa ja kolmannesta muodostui viisi alaluokkaa. Alaluokat olivat kysymyksissä yhtenevät, mutta kolmanteen kysymykseen nousi yksi alaluokka enemmän. Alaluokkiin jakamisen jälkeen hyödynsimme abstrahointia eli käsitteellistimme ryhmitellyt vastaukset pääluokkiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112). Pääluokkia muodostui ensimmäiseen kysymykseen kaksi ja kolmanteen kysymykseen kolme. Alla on eriteltynä kyselyn kolmannen kysymyksen vastaukset taulukkoon (Taulukko 1). Taulukossa on viisi aineistolähtöisesti muotoutunutta alaluokkaa, jotka muodostavat pääluokat etevä oppija, ei kuvailua sekä huolimaton.

Neljannen kysymyksen aineistoa tarkastelimme sen perusteella, kiinnittääkö vanhempi huomiota nonverbaaliseen palautteeseen antaessaan palautetta lapselleen. Kysymys analysoitiin ensimmäisen ja kolmannen kysymyksen tavoin aineistolähtöisesti. Neljannen kysymyksen vastauksista muodostui kolme alaluokkaa. Alaluokista muodostui kaksi pääluokkaa, nonverbaali palaute sekä ei huomiota palautteen nonverbaalisuuteen.

Taulukko 1 Kyselyn kolmannen kysymyksen vastausten analysointitaulukko

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka (n=)	Pääluokka
Tunnollinen ja tykkää koulunkäynnistä. Viihtyy koulussa.	Motivoitunut (17)	Etevä oppija
Nopea oppimaan ja hyvä muisti. Kympin oppilas.	Osaava (10)	
Aktiivinen, itsenäinen, reipas ja ahkera. Motivoitunut, vastuullinen, pedantti ja itsekriittinen.	Itseohjautuva (7)	
Ei lisäystä opettajan näkemykseen. Korostaa positiivisia asioita.	Ei kuvailua koululaisuudesta (3)	Ei kuvailua
Tarvitsee omaa aikaa. Tunnollinen, koulunkäynti ei prioriteettina. Iloinen, sosiaalinen ja levoton.	Kouluun kevyesti suhtautuva (2)	Huolimaton

Teorialähtöinen analyysi. Kyselyn kysymyksistä toinen ja viides liittyvät vanhemman antamaan lapsen suoritusminäkuvaa kohdistuvaan palautteeseen. Kysymykset koskevat palautteenantoa, jonka yhteyttä suoritusminäkuvaa tukee tutkittuun tietoon perustuva teoreettinen viitekehys. Teoreettisena viitekehystenä analyysissä on kirjallisuudessa esiintynyt tutkimustieto tehokkaasta ja suoritusminäkuvaa tukevasta palautteenannosta. Viitekehystä muodostaessa tarkastelimme useita eri tutkimuksia suoritusminäkuvasta sekä käytimme eri

lähteitä palautteenannon ja suoritusminäkuvan keskinäisestä yhteydestä (ks. Aho 1996; Aho 2005; Chen ym. 2013; Kernis 1995; Pervin 2003; Rathvon 1999). Muodostimme toisen ja viidennen kysymyksen analysointia varten tämän teorian pohjalta kahdeksan alaluokkaa.

Taulukko 2 Kyselyn toisen kysymyksen vastausten analysointitaulukko

Alaluokka	Palautteenanto epäonnistumistilanteessa (n=)	Pääloukka
Kannustava palaute	21	Teorian mukainen palaute
Itsearviointi ja itseohjautuvuus	14	
Käyttäytymistä ymmärtävä palaute	11	
Toimintaohjeen sisältävä palaute	9	
Palaute oikeanlaisesta käyttäytymisestä	7	
Oppijuutta tukeva palaute	2	
Ei palautteenantoa lapselle	7	Ei palautetta
Suoritusminäkuvaa tukematon palaute	1	Teorian vastainen palaute

Alaluokkiin jakamista varten redusoimme aineiston etsien teorian mukaisia piirteitä vastauksista. Kun aineisto oli redusoitu, tapahtui lopullinen aineiston luokittelu mainintojen laskemisen avulla. Toisin sanoen jokaisen piirteen esiintyvyys aineistossa laskettiin ja näistä mainintojen määristä koostui alaluokkien suuruudet. Mainintojen laskemisessa erittelimme tutkimustiedon perusteella merkittävät kyselyn vastaukset ja analysoimme niitä teorian pohjalta ja etsimme yhtäläisyyksiä vastausten välillä osana luokittelua (Patton 2002, 504). Alaluokista käsitteellitimme niitä yhdistävät pääluokat, jotka olivat toisen ja viidennen kysymysten aineistossa teorian mukainen palaute sekä teorian vastainen palaute. Näiden lisäksi osassa toisen kysymyksen vastauksissa vanhempi ei antanut palautetta ollenkaan. Näistä vastauksista muodostui alaluokka ei palautteenantoa lapselle sekä pääluokka ei palautetta. Alla olevassa taulukossa (Taulukko 2) esiintyy kyselyn toisen kysymyksen analyysi sekä valitsemamme teoriaosuudesta esiintyvät palautteenannon piirteet, joista muodostuivat alaluokat. Taulukosta voi tarkastella piirteiden esiintyvyyttä vastauksissa.

4.5 Eettiset ratkaisut

Eettisesti hyvä tutkimus edellyttää hyvää tieteellistä käytäntöä ja erityisesti ihmistieteissä huomion keskittyminen ihmisarvon kunnioittamiseen on olennaista tutkimuksen eettisyyttä pohtiessa (Hirsjärvi ym. 2009, 23 – 25). Pyrimme noudattamaan näitä käytäntöjä koko tutkimuksen teon ajan. Tutkimuksessa tulee kertoa selkeästi tutkimuksen tarkoitus tutkittaville (Tuomi & Sarajärvi 2011, 131). Selvitimme liitteenä lähetetyssä tietosuojailmoituksessa tutkimukseen osallistujille tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät sekä kerroimme, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkijoiden on mahdotonta selvittää vastaajien henkilötietoja. Toisin sanoen tutkimuksessa ei kerätty henkilötietoja, joten vastaajien anonymiteetti säilytettiin. Tutkimukseen osallistuminen ei myöskään sisältänyt riskejä tutkimukseen osallistujalle (Tuomi & Sarajärvi 2011, 131). Lisäksi mainitsimme tietosuojailmoituksessa, että tutkimukseen osallistujilla on mahdollista lukea valmiit tulokset ottamalla yhteyttä tutkijoihin sähköpostitse. Kyselyn alussa varmistettiin, että tutkimukseen osallistujat ovat lukeneet tietosuojailoituksen.

Tutkimuksen eettiset kysymykset voivat liittyä laajasti koko tutkimuksen tekemiseen aina tutkimuskohteesta ja aineiston analysoinnista tulosten raportointiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tässä tutkimuksessa vastaukset olivat vain tutkijoiden saatavilla ja niitä käsiteltiin luottamuksellisesti. Aineisto analysoitiin huolellisesti ja rehellisesti ja se tuhottiin tutkimuksen päätyttyä. Tutkimuksessa käytettiin suoria lainauksia harkitusti ja niiden tunnistaminen pyrittiin tekemään mahdottomaksi. Myös tutkimusaiheen päättäminen on Tuomen & Sarajärven (2011, 129) mukaan eettinen valinta. Valitsimme aiheen siksi, koska lapsen suoritusminäkuvan tukemisesta vanhempien näkökulmasta on vähän aiempaa tutkimustietoa. Tutkimuksessamme aineisto kerättiin suoraan asianosaisilta eli vanhemmilta lapsen minäkuvan tukijoina.

Suuri eettinen pulma tuli vastaan aineistonkeruussa. Pohdimme kriittisesti, onko eettistä pyrkiä keräämään oppilaiden vanhemmilta vastauksia kyselyyn

pandemian aiheuttaman koulujen etäopetuksen aikana, kun suurin osa vanhemmista oli todennäköisesti kiireinen omien töidensä lisäksi varmistaessaan lapsensa koulunkäyntiä kotoa käsin. Lähestyimme koulujen rehtoreita tilanne huomioiden pyytäen heitä jakamaan linkki kyselyyn koulunsa oppilaiden vanhemmille. Saimme kerättyä aineistoa tarpeeksi analysoitavaksi. Vastauksia analysoidessa emme havainneet merkittävää eroa siinä, oliko tutkimukseen osallistunut vanhempi täyttänyt kyselyn ennen pandemiaa vai sen aikana. Kuitenkin pandemian aikaan vastauksia tuli aiempaa runsaammin, mikä voi kertoa esimerkiksi vanhemman lisääntyneestä kiinnostuksesta lapsen koulunkäyntiin ja suoritusminäkuvaan etäopetuksen myötä.

5 TULOKSET

Tutkimusaineisto järjestettiin analyysin jälkeen kahteen osaan tutkimuskysymysten mukaan. Jako tapahtui niin, että ensimmäinen aineiston osa vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja toinen osa vastaa toiseen tutkimuskysymykseen. Ensimmäiseen osaan kuuluvat vanhempien näkemyksiä kuvaavat kyselyn kysymykset eli ensimmäinen ja kolmas kysymys. Toiseen osaan kuuluvat suoritusminäkuvaan kohdistuvaan palautteenantoon liittyvät kysymykset eli toinen, neljäs ja viides kyselyn kysymys.

5.1 Vanhempien näkemykset lapsestaan oppijana

Kyselyn ensimmäisessä kysymyksessä vanhempien tuli kuvailla lastaan oppijana. Vastauksista muodostui neljä alaluokkaa, jotka ovat osaava, motivoitunut, itseohjautuva sekä kouluun kevyesti suhtautuva.

Osaava. Vastauksista puolet sisälsi näkemyksiä lapsen oppimiskyvyistä ja parhasta oppimistavoista sekä kuvauksia siitä, tekeekö lapsi ahkerasti koulutehtäviä kotona. Vastauksista tuli ilmi, että oppilaille, joita kuvattiin hyviksi oppijoiksi,

koulu ei lähtökohtaisesti ole prioriteettina vapaa-ajalla. Useissa vastauksissa kuvailtiin lasta esimerkiksi nopeaksi oppijaksi, minkä vuoksi oppimisen eteen ei tarvitse tehdä niin paljoa töitä. Joidenkin vastausten perusteella lapsi on hyvä koulussa, mutta motivaatio oli vaihtelevaa. Osassa vastauksissa lasta oli kuvailtu sekä hyväksi että motivoituneeksi oppijaksi.

Nopea oppimaan, osaa ottaa asioista itse selvää. Oppii paremmin visuaalisesti ja audiaalisesti. Vanhempi39

Enemmän tekemisellä oppiva kuin kuuntelemalla. Vanhempi20

Motivoitunut. Kolmessatoista vastauksessa vanhempi näki lapsensa motivoituneena oppijana. Tämän alaluokan muodostaneissa vastauksissa lasta kuvailtiin muun muassa ahkeraksi, tunnolliseksi, innostuneeksi sekä koulusta kiinnostuneeksi oppijaksi.

Kiinnostunut erilaisista asioista, ahkera, motivoitunut lempiaineidensa opiskeluun, vaativa itseään kohtaan. Vanhempi10

Kiinnostunut, innostunut ja motivoitunut. Haluaa oppia uutta ja kehittää itseään. Vanhempi3

Itseohjautuva. Kolmas alaluokka muodostui kuudesta vastauksesta. Näissä vastauksissa lapsi nähtiin oma-aloitteisena, älykkäänä ja pohtivana oppijana. Lisäksi vastauksissa lasta kuvailtiin omatoimiseksi, ahkeraksi ja itsenäiseksi oppijaksi. Vanhempien mukaan lapsi harvoin tarvitsee vanhemman kannustusta tai tukea läksyjen tekemiseen tai kokeeseen lukemiseen.

Tiedonhaluinen, itsenäinen, omatoiminen, nopeasti ja helposti tiedon sisäistävä, tunnollinen, ahkera ja pohtiva. Vanhempi29

Itsenäinen oppija. Vanhempi1

Kouluun kevyesti suhtautuva. Yhden vastauksen perusteella koulu ei ollut lapselle merkittävä osa tämän elämää, eikä lapsi välttämättä käytä koulutehtävien tekemiseen oma-aloitteisesti aikaa koulun ulkopuolella.

Toisinaan kouluasiat on hänellä tärkeysjärjestyksessä viimeisenä ja välillä on hirveä kiire saada asiat valmiiksi ja loppuun. Vanhempi8

Vastauksista, jotka kuuluivat alaluokkiin osaava, motivoitunut ja itseohjautuva muodostui pääluokka **Etevä oppija**. Lähes kaikki vastaukset kuuluivat tähän pääluokkaan. Yksi vastaus muodosti oman pääluokkansa **Huolimaton**. Näin olen lähes kaikissa vastauksissa vanhempi kuvaili lastaan positiivisesti, eli vanhemman näkemys lapsesta on lapsen omaa näkemystä positiivisesti tukeva.

Vanhempien näkemystä kartoitettiin myös kyselyn kolmannen kysymyksellä, joka käsitteli sitä, mitä vanhempi kertoisi kuvitteellisessa arviointikeskustelussa lapsestaan opettajalle lapsen läsnäollessa. Vastauksista muodostui viisi alaluokkaa, joista neljä ovat samoja kuin kyselyn ensimmäisen kysymyksen vastausten muodostamat alaluokat eli motivoitunut, osaava, itseohjautuva sekä kouluun kevyesti suhtautuva. Niiden lisäksi muodostui yksi uusi alaluokka, joka on ei kuvailua koululaisuudesta.

Motivoitunut. Seitsemässätoista vastauksessa vanhempien näkemysten mukaan lapselle koulunkäynti on mielekästä, hän on tiedonhaluinen ja valmis työskentelemään aktiivisesti oman oppimisensa edistämiseksi.

Lapseni on tunnollinen. Tykkää koulunkäynnistä. Ei ongelmia koulussa. Vanhempi2

Viihtyy koulussa, tarvitsee työskentelyrauhaa. Vanhempi32

Osaava. Kymmenessä vastauksessa lapsi nähtiin hyvänä koululaisena, jonka koulunkäynnistä ei tarvitse huolehtia ja joka oppii vähemmälläkin panostuksella.

Nopea oppimaan ja hyvä muisti. Kotona saa välillä muistutella, että läksyt tulee tehtyä ajallaan. Vanhempi9

Saman mitä he ovat kertoneen minulle; kympin oppilas; myös ympäristön ja muiden huomioonottamisessa. Vanhempi30

Itseohjautuva. Seitsemässä vastauksessa lapsi nähtiin omatoimisena, asioista kiinnostuneena, itsenäisenä ja omasta oppimisestaan huolehtivana oppijana.

Tekee töitä koulunkäynnin eteen, hoitaa kouluasiansa itsenäisesti. Reipas ja ahkera. Vanhempi4

Motivoitunut oppilas. Ottaa itse vastuuta omasta oppimisestaan ja kehittymisestään. Välillä liiankin pedantti ja itsekriittinen. Vanhempi3

Ei kuvailua koululaisuudesta. Kolmessa vastauksessa vanhempi ei kuvailut lastaan oppijana tarkemmin. Tämän alaluokan vastausten lisäksi osassa vastauksissa vanhemmat sanoivat, että opettaja osaa todennäköisesti kuvailla lasta oppijana paremmin kuin vanhempi itse.

Ei minulla maha olla tälläkään kertaa kerrottavana opettajalle mitään mitä hän ei vielä oppilaastaan tietäisi. Vanhempi24

Positiivisia asioita korostaen. Vanhempi23

Kouluun kevyesti suhtautuva. Kahdessa vastauksessa tuli ilmi, että vaikka vanhempi näkee lapsensa muun muassa sosiaalisena koululaisena, hän on oppijana ajoittain levoton ja esimerkiksi vapaa-ajallaan käyttää aikansa mieluummin muuhun kuin koulutehtävien tekemiseen.

Tarvitsee koulupäivän jälkeen omaa aikaa. Tunnollinen, vaikka menee välillä mistä aita on matalin. Vanhempi17

Iloinen, tulee toimeen kaikkien kanssa ja välillä levoton. Vanhempi19

Vanhempien sosiaalisessa tilanteessa kerrotut näkemykset lapsesta muodostivat kolme pääluokkaa, jotka olivat **etevä oppija**, **ei kuvailua** sekä **huolimaton**. Vastauksista lähes kaikki kuuluivat pääluokkaan etevä oppija. Kolme vastauksista kuului pääluokkaan ei kuvailua ja kaksi vastausta pääluokkaan huolimaton. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista vanhemmista kuvasi lastaan positiivisin ilmauksin lapsen ollessa tilanteessa läsnä.

5.2 Palautteenanto vanhemmalta lapselle

Vanhempien palautteenantoa kartoitettiin kyselyssä kolmella eri kysymyksellä. Esitämme tulokset kertomalla ensin suoritusminäkuvaan kohdistuvasta palautteesta kahdessa eri tilanteessa ja sen jälkeen nonverbaalista palautteesta. Kyselyssä toinen ja viides kysymys liittyi suoritusminäkuvaan kohdistuvaan palautteeseen. Kysymykset lähestyivät palautetta eri tilanteiden kautta. Kyselyn toisessa kysymyksessä kuvailtiin tilanne, jossa lapsi epäonnistuu koetilanteessa.

Kysymyksen avulla kartoitimme vanhempien palautteenantoa kohdistuen suorituseritykseen epäonnistumistilanteissa. Teorian avulla muodostettiin alaluokat kannustava palaute, itsearviointi ja itseohjautuvuus, käyttäytymistä ymmärtävä palaute, toimintaohjeen sisältävä palaute, oikeanlaiseen käyttäytymiseen kohdistuva palaute sekä oppijuutta tukeva palaute. Lisäksi muodostui alaluokat ei palautteenantoa lapselle sekä suorituseritykseen tukematon palaute. Vanhempien vastauksista etsittiin mainintoja näiden alaluokkien mukaisesti. Sama vastaus saattoi sisältää useita eri piirteitä.

Kannustava palaute. Vastauksista kaksikymmentäyksi sisälsi maininnan palautteen kannustavuudesta. Niissä vanhempi kertoi kannustavansa lasta, vaikka suoriutuminen oli epäonnistunut.

Tsemppaan lastani ja sanon, että parhaasi olet tehnyt. Ei maailma siihen kaadu. Vanhempi²⁰

Kehun ja kannustan, kiinnitän huomiota kaikkeen mikä onnistui. Vanhempi²²

Itsearviointi ja itseohjautuvuus. Neljästätoista vanhemman vastauksessa vanhempi painotti lapsen oman mielipiteen kysymistä ja lapsen itsearviointia sekä osoitti itseohjautuvuutta tukevia palautteen piirteitä, kuten koetehtävistä keskustelua ja ohjaavien kysymysten kysymistä lapselta.

Kannustan ja kysyn mikä tuntui vaikealle ja miltä lapsesta tuntuu, onko pettynyt, haluaako perata seuraavaan kokeeseen ja lupaudun auttamaan harjoittelemisessa. Halaan ja lohdutan, ei maailma siihen kaadu. Vanhempi¹⁵

Kyselen lapselta, miten hänen mielestään koe onnistui ja mitä mieltä hän oli arvosanasta. Jos hän on pettynyt, niin silloin kannustan häntä. Kyselen myös kuinka hän oli siihen valmistautunut. Voimme myös yhdessä katsoa, miten kokeen olisi voinut tehdä paremmin. Vanhempi⁹

Käyttäytymistä ymmärtävä palaute. Vanhempien vastauksista havaittiin yksitoista mainintaa siitä, että vanhempi pyrki auttamaan lasta ymmärtämään lapsen omaa käyttäytymistä eli kokeessa epäonnistumista. Näissä vastauksissa esiintyi lapsen vahvuuksien ja heikkouksien arviointia sekä pyrkimystä auttaa lasta ymmärtämään tilannetta ja omaa käyttäytymistä syyttelyn ja moittimisen sijaan.

Itseen varten lapsi koulua käy ei meitä vanhempia varten. Käymme yleensä kokeen jälkeen tunnelmia läpi miten meni ja todella hyvinhän ne yleensä menevät. Kannustan lasta

seuraamaan tunnilla, lukemaan ja tekemään läksyjä, koska se luo pohjaa ja helpottaa uuden oppimista. Tsemppataan yhdessä eli seuraavaan kokeeseen valmistaudutaan vieläkin aikaisemmin ja pikku osioita opetellen. Kuulustelen tarvittaessa. Kannustan ja tuen lasta jos hän ei itse ole tyytyväinen...mietimme yhdessä syytä. Pääasia, että lapsi on tyytyväinen. Ei moittimista jos lapsi on oikeasti yrittänyt parhaansa. Aina ei voi onnistua. Vanhempi29

Toimintaohjeen sisältävä palaute. Vanhempien vastauksista havaittiin yhdeksän mainintaa, jossa vanhempi antoi lapselle toimintaohjeen. Tutkitusti palaute on tehokasta, jos se sisältää ohjeen uudesta toiminnasta vanhan toiminnan moittimisen sijaan.

Hämmästyn mutta lohdutan, että se on vain yksi koe. Muistutan, että seuraavaan kokeeseen pitää lukea enempi ja mikäli tuntuu ettei osaa, pitää muistaa pyytää apua. Vanhempi16

Palaute oikeanlaisesta käyttäytymisestä. Vanhempien vastauksista seitsemässä esiintyi lapsen kehumista oikeanlaisesta toiminnasta, vaikka itse suoriutuminen olisikin ollut heikko.

Tsemppaan lastani ja sanon, että parhaasi olet tehnyt. Ei maailma siihen kaadu. Vanhempi20

Kehun kuitenkin jollain lailla, ja käydään läpi mitkä asiat on kokeessa jäänyt osaamatta Vanhempi32

Oppijuutta tukeva palaute. Vanhempien vastauksista kahdessa oli havaittavissa oppijuutta tukevaa palautteenantoa ja lapsen olen hyvä oppija -ajatuksen tukemista.

Aina ei voi saada hyviä numeroita. Sanon, että seuraavalla kerralla onnistut paremmin. Vanhempi19

Ei palautteenantoa lapselle. Vanhempien vastauksista seitsemässä esiintyi piirteitä siitä, että vanhempi ei ota kantaa lapsen kokeessa suoriutumiseen tai ei mainitse antavansa palautetta lainkaan.

Minulla ei vanhempana ole odotuksia numeroista. Vanhempi14

Suoritusminäkuva tukematon palaute. Vastauksista yhdessä esiintyi palautetta, joka ei ole tutkimustiedon mukaisesti suoritusminäkuva tukevaa palautteenantoa.

Seuraavalla kerralla otan enemmän osaa kokeeseen lukuun ja käsken lukea jo päiviä aiemmin... Vanhempi25

Vanhempien vastauksissa esiintyvistä palautteenannosta epäonnistumistilanteissa muodostui kolme pääluokkaa. Vanhempien vastauksissa esiintyi paljon mainintoja teorian mukaisesta palautteesta. Nämä muodostivat pääluokan **teorian mukainen palaute**. Teoriaan viittaavien mainintojen lisäksi seitsemässä vastauksessa mainittiin, ettei palautetta anneta lainkaan. Nämä vastaukset muodostivat pääluokan **ei palautetta**. Lisäksi yhdessä vastauksessa esiintyi suoritusminäkuvaa tukematonta palautetta. Vastaus muodosti pääluokan **teorian vastainen palaute**.

Kyselyn viidennessä kysymyksessä kuvailtiin lapsen suoriutumistilanne. Tilanteessa lasta turhauttaa lapsesta tuntuu, ettei hän tule pärjäämään kokeessa. Vanhempien tuli kertoa, miten hän toimisi tällaisessa tilanteessa. Vastauksien tarkasteluun käytettiin alaluokkina samoja suoritusminäkuvaa tukevan palautteen piirteitä kuin epäonnistumista kuvaavan tilanteen tarkastelussa. Alaluokat olivat kannustava palaute, palaute oikeanlaisesta käyttäytymisestä, oppijuutta kannustava palaute, toimintaohjeen sisältävä palaute, käyttäytymistä ymmärtävä palaute, suoritusminäkuvaa tukematon palaute, itsearviointi ja itseohjautuvuus. Toisin kuin epäonnistumista kuvaavassa tilanteessa, tässä tilanteessa jokainen vanhempi kertoi reagoivansa tilanteeseen jollain tavalla ja jokaisessa vastauksessa esiintyi joitain palautteenantoon liittyviä piirteitä.

Kannustava palaute. Seitsemässätoista vastauksessa oli kannustavan palautteen piirteitä. Näissä vastauksissa vanhempi painottaa palautteenannon tilanteessa lapselle, että hän käy koulua itseään varten eikä ole vakavaa, jos kokeessa joskus epäonnistuu.

Rauhoitan hänet ja totean, että osaat kyllä koealueen asiat hienosti. Yritä parhaasi, se riittää. Koenumeroilla ei ole merkitystä. Käymme vielä mieltä askarruttavat asiat läpi ennen koetta. Vanhempi3

Luetaan yhdessä ja käydään koealue läpi, tsemppaan lukemaan ja sanoisin että tee parhaasi se riittää. Vanhempi2

Palaute oikeanlaisesta käyttäytymisestä. Tässä alaluokassa on kolmetoista vastausta. Vastausten perusteella vanhempi korostaa, että tärkeintä on, että lapsi tekee parhaansa kokeeseen valmistautuessa ja koetilanteessa.

Kannustan häntä tekemään parhaansa ja sen pitää riittää. Pääasia on, että hän ymmärtää kokeeseen liittyvän aiheen ja on oppinut tunnilla. Vanhempi39

Että se menee hyvin, olet opiskellut asiat ja osaat ne varmasti. Vanhempi22

Oppijuutta tukeva palaute. Oppijuutta tukevaa palautetta oli kahdessatoista vastauksessa. Vastauksissa vanhempi kertoo ilmaisevansa lapselleen luottavansa tämän kykyihin ja uskovansa siihen, että lapsi pystyy suoriutumaan kokeesta hyvin.

Olen ihan varma, että sinä pärjät! Olet taitava ja osaat kyllä, minä luotan sinuun. Vanhempi37

Huilaa ja kokeile uudestaan. Katsotaan yhdessä. Kaikille on joku asia hankalaa, ei auta kun harjoitella, kyllä sinä sen varmasti vielä opit. Vanhempi17

Toimintaohjeen sisältävä palaute. Yhdessätoista vastauksessa vanhempi antaisi palautetta, joka sisältää oppimiseen liittyvän toimintaohjeen. Vastausten perusteella vanhempi ohjaa lapsen toimintaa kokeeseen valmistautumistilanteessa.

Rentoudu ja rauhotu kyllä sinä pärjät ja jos ei mene niin hyvin kuin haluaisit niin maailma ei siihen kaadu. Vanhempi1

Pieni ulkoilu tai muu touhu voi auttaa rentoutumaan sekä kysyn tarvitseeko esim. Kuu-lustella. Vanhempi34

Käyttäytymistä ymmärtävä palaute. Seitsemässä vastauksessa vanhempi kertoi pyrkivänsä antamaan sellaista palautetta, jolla hän rakentavasti selittää lapselleen mahdollisia syitä tämän käytöksestä.

Sanoisin että tekee vain parhaansa ja se suoritus riittää. Tärkeintä on että yrittää parhaansa. Kertoisin myös että on luonnollista että tuollainen tilanne voi jännittää. Vanhempi10

Katsotaanpa yhdessä, mikä siinä tuntuu hankalalta.. Vanhempi12

Suoritusminäkuvaa tukematon palaute. Viidessä vastauksessa vanhemman antaman palautteen ei voida sanoa olevan hyvän palautteen mukaista sen kontrollituvuuden ja moittimisen vuoksi.

Kerron, että kaikki nämä luettavat tiedot ovat sellaisia, jotka olisi pitänyt ymmärtää jo opitunneilla ja kotitehtäviä tehdessä. Jos jotain on jäänyt epäselväksi niin se olisi pitänyt kysyä jo aiemmin, eikä vasta kokeeseenlukuvaiheessa. Autan häntä ymmärtämään tehtävän kertaamalla sen kirjoista ja jo tehdyistä tehtävistä. Vanhempi18

Käytä energia lukemiseen ja tee parhaasi. Vanhempi27

Itsearviointi ja itseohjautuvuus. Neljässä vastauksessa vanhempi kiinnitti huomiota lapsen itsearviointiin ja itseohjautuvuuteen korostaen niitä palautteenannossa.

Tiedän, että hän valmistautuu kokeisiin. Silti hän vähättelee itseään. Lapseni sanoi, että sanon aina että, no voi harmi. Tämä on meillä sellainen sisäpiiri vitsi.. Vanhempi5

Käyt koulua itseäsi varten et meitä varten! Kannustan ja rauhoitamme aikaa kokeeseen lukemiseen. Käymme yhdessä koealuetta läpi ja pohdimme mikä siellä on vaikeaa tai ei-kiinnostavaa. Tsemppaan ja tsemppaan! Vanhempi29

Suoriutumistilannetta koskevan palautteenannon vastauksista muodostui lähes samat pääluokat kuin epäonnistumista kuvaavassa tilanteessa. Eroavaisuutena oli, että viidennen kysymyksen vastauksista kaikissa annettiin palautetta, joten pääluokka ei palautetta jäi tyhjäksi. Suoriutumistilanteeseen kohdistuvassa palautteenannossa oli eniten mainintoja pääluokassa **teorian mukainen palaute**. Lisäksi vastauksissa oli mainintoja palautteesta, joka ei tue suorituserinäkuvaa, jotka kuuluivat pääluokkaan **teorian vastainen palaute**.

Neljännän kysymyksen avulla tarkasteltiin nonverbaalia palautteenantoa. Vanhemmilta kysyttiin, kiinnittävätkö he huomiota kehonkieleen, ilmeisiin ja eleisiin antaessaan palautetta lapsen suorituksesta. Vastausten perusteella muodostettiin alaluokat nonverbaali palautteenanto, lapsen nonverbaalin viestinnän huomiointi ja nonverbaalin palautteenannon huomiotta jättäminen.

Nonverbaali palautteenanto. Vastauksista kahdessakymmenessä yhdessä vanhempi kertoi kiinnittävänsä huomiota omaan kehonkieleen, ilmeisiin ja eleisiin antaessaan lapselle palautetta suorituksesta. Vastausten perusteella vanhempi pyrkii välittämään katsekontaktin, läheisyyden ja äänensävyyn välityksellä rauhallisuutta, iloisuutta ja lempeyttä osana palautteenantoa.

Jonkin verran. Esim. Iloitsen kyllä täysillä onnistumisista ja se näkyy varmasti. Haluan että hän näkee ja kokee kuinka ylpeä hänestä olen. Vanhempi28

Kiinnitän huomiota, olen rauhallinen ja luonnollinen. Vanhempi39

Yleensä hellä kosketus ja lähellä olo, halaus ja kehuminen. Lempeällä äänellä pyrin sanomaan myös rakentavan palautteen ja olen läsnä tilanteessa. Vanhempi15

Lapsen nonverbaalin viestinnän huomioiminen. Yhdessätoista vastauksessa vanhempi eritteli lapsen nonverbaalia viestintää omansa sijaan. Vaikka lähtökohteisesti tavoitteenamme oli tarkastella aikuisen nonverbaalia palautteenantoa, emme hylänneet näitä vastauksia analyysivaiheessa, koska useiden tutkijoiden mukaan lapsen tunteiden ja ulkoisen olemuksen huomiointi on yksi lähtökohta minäkuvan tukemisessa (ks. esim. Aho 1996, 25; Ihme 2009, 79). Näistä vastauksista ilmeni, että vanhempi kiinnittää huomiota muun muassa lapsen ilmeisiin, asentoon ja olemukseen palautetta antaessaan.

Kasvoihin ja yleensä ilmeeseen. Vanhempi2

Nonverbaalin palautteenannon huomiotta jättäminen. Vastauksista yhdeksässä vanhempi kertoi, ettei kiinnitä huomiota omaan kehonkieleeseen, ilmeisiin eikä eleisiin.

En ole ajatellut. Vanhempi12

Neljännän kysymyksen vastauksista muodostui kaksi pääluokkaa. Vastaukset jakautuivat kahteen osaan sen mukaan, kiinnittääkö vanhempi huomiota omaan nonverbaaliseen palautteenantoon vai ei. Vastauksista puolet kuuluivat pääluokkaan **nonverbaali palaute** ja puolet pääluokkaan **ei huomiota palautteen nonverbaalisuuteen**.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää vanhempien näkemyksiä lapsistaan oppijoina sekä tutkia vanhempien kohdistamaa palautteenantoa lapsensa suoritusminäkuvaan. Tutkimuksen tulosten perusteella vanhemmilla on suurimmaksi

osaksi positiivisia näkemyksiä lapsistaan oppijoina. Vanhemmat kuvasivat lapsinaan monenlaisina hyvinä oppijoina, jotka tekevät töitä oppimisen eteen tai jotka eivät tee töitä oppimisen eteen. Osa vanhemmista kuvasi lapsensa oppivan helposti ja nopeasti. Tämän lisäksi kuvailtiin oppijoita, jotka tekevät oma-aloitteisesti töitä oppimisen eteen, koska heille oppiminen ei ole vaivatonta. Useiden tutkimusten mukaan vanhempien käsitykset lapsesta oppijana ovat yhteydessä myös lapsen käsitykseen itsestään oppijana (ks. Kuvio 2) (ks. esim. Leahy 1985; Phillips 1987). Tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellen voimme todeta, että tutkimukseen osallistuneiden vanhempien näkemykset tukevat lapsen näkemyksiä itsestään positiivisesti. Vanhempien näkemykset olivat pääosin positiivista suorituserinäkuvaa tukevia, sillä motivoituneeksi, oma-aloitteiseksi ja helposti oppivaksi kuvaillut näkemykset tukevat lapsen ajatusta siitä, että hän on hyvä oppija. Osassa vastauksissa vanhempi ei kuvaillut lastaan oppijana tarkemmin. Siitä voisi päätellä, että vanhempi ei kyseisissä tapauksissa pidä itseään tärkeänä lapsen oppimisen arvioijana tai osaa toimia oman lapsensa oppimisen arvioijana.

Tutkimuksessa tarkastelimme vanhempien näkemyksiä lapsistaan myös sosiaalisessa tilanteessa. Tutkimustiedon mukaan minäkuva kehittyy palautteen ja sosiaalisten kokemusten perusteella (ks. esim. Aho 2005; Leahy 1985; Pervin 2003). Lisäksi lapsesta muille kertominen ja hänen kehumisensa tukee positiivisen minäkuvan kehitystä (Keltikangas-Järvinen 2006, 18). Kun vertaamme tuloksia teoriaan, voimme todeta kyselyyn osallistuneiden vanhempien toiminnan edistävän lapsen omaa näkemystä oppijuudestaan positiivisesti ja vahvistavan lapsensa positiivista suorituserinäkuvaa. Tärkeä huomio tuloksia tarkastellessa on myös vanhempien näkemysten yhtenevyys eri tilanteissa. Tuloksista voidaan päätellä, että kyselyyn vastanneet vanhemmat kuvailisivat lastaan johdonmukaisesti oppijana positiivisesti tilanteissa, joissa lapsi on läsnä ja myös tilanteissa, joissa lapsi ei ole kuulemassa.

Vanhempien näkemyksissä lasta kuvailtiin jonkin verran lapsen temperamenti- tai persoonallisuuspiirteiden mukaan. Eri piirteiden kautta voidaan selittää yksilön toimintatapaa erilaisissa tilanteissa. Kuitenkin lapsen oppimista ohjatta tulisi keskittyä tämän käytökseen, kuten koulutehtäviin suhtautumiseen.

(Ahmad & Tekke 2015; Blatný ym. 2015.) Käytökseen kohdistuvalla palautteenannolla voidaan tukea positiivisen minäkuvan kehittymistä (Keltikangas-Järvinen 2006; Aho 2005). Yksilöä kuvaillessa voi kuitenkin olla haastavaa erottaa yksilön käytöstä ja temperamenttipiirteitä toisistaan. Lisäksi yksilön tilannekohtaiset minäkuvat aiheuttavat sen, että minäkuva voi olla erilainen sosiaalisissa tilanteissa kuin kognitiivisessa suoriutumisessa. Vanhempien näkemyksissä oli havaittavissa eri piirteiden erittelyä, mutta myös tilannekohtaisten minäkuvien ja niissä esiintyvän käytöksen erittelyä. Vanhemmat kertoivat lastensa toimimisesta kouluympäristössä muun muassa oppituntikäyttäytymistä kuvaillen sekä kertoen lapsestaan sosiaalisissa tilanteissa. Vanhempien näkemyksissä olennaisin huomio oli positiivinen sävy ja kuvailun pääsääntöinen kohdistuminen lapsen vahvuuksiin.

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää, millaista suoritusminäkuvaan kohdistuvaa palautetta vanhemmat antavat lapselleen. Teorian mukaan tehokkaan palautteen piirteitä ovat muun muassa itsearviointi, ulkoinen mielipide lapsen akateemisesta suoriutumisesta, lapsen vahvuuksien ja heikkouksien arviointi sekä itseohjautuvuuteen kohdistuva palaute. Lisäksi palautteen tulisi olla kannustavaa. (Aho 2005; Rathvon 1999.) Palaute, jota vanhemmat antaisivat lapselleen, oli enimmäkseen kannustavaa. Kun tavoitteena on lisätä lapsen omaa tunnetta kyvykkyydestään, tulisi hänelle pyrkiä tuottamaan onnistumisen kokemuksia kouluun liittyvistä kokemuksista positiivisen palautteen kautta (Korhonen & Perho 2014, 43). Palautetta ja kehuja tulisi antaa lapselle jo pienestäkin hyvästä suorituksesta. Vanhempien vastauksissa oli havaittavissa kehuja lapsen oikeanlaisesta käytöksestä koulutehtävistä suoriutumisessa, mikä on myös yksi tärkeä suoritusminäkuvaa tukevan palautteen piirre (Rathvon 1999). Oikeanlaisesta käytöksestä annettua palautetta esiintyi sekä epäonnistumista kuvaavassa tilanteessa että lapsen suoriutumistilanteessa. Vastausten mukaan vanhemmat ilmaisevat lapselleen, että tärkeintä on yrittää parhaansa. Lisäksi vanhemman antaman palautteen tulisi kertoa lapselle siitä, miten hänen tulisi toimia eikä sitä, miten ei tulisi toimia (Aho 2005). Vastauksissa esiintyi toimintaohjeen sisältävää palautetta kontekstista riippumatta. Palautteessa tulisi tukea lapsen ajatusta siitä,

että hän on hyvä oppija ja hän oppii asioita (Keltikangas-Järvinen 2006, 19). Suoraa oppijuutta tukevaa palautetta esiintyi epäonnistumistilanteessa vähän, mutta suoriutumistilanteessa enemmän. Tilanteita tarkastellessa ero oli yhtä suuri myös itsearviointin sisältämän palautteen kohdalla, sillä epäonnistumistilanteessa lapsen omaa näkemystä kysyttiin huomattavasti useammin kuin suoriutumistilanteessa. Tästä voidaan päätellä, että suoriutumistilanteessa vanhemmat kannustavat lasta opiskelemaan tukien heidän oppijuuttansa, kun taas epäonnistumistilanteessa keskitytään enemmän lapsen omiin tuntemuksiin ja itseohjautuvuuden tukemiseen.

Myönteinen havainto tuloksissa on, että vanhemman antamassa palautteessa esiintyi paljon teorian mukaisia suoritusminäkuvaa tukevan palautteen piirteitä. Tulos on merkittävä, sillä usein kasvattaminen tapahtuu ilman tietoista toimintaa (Takala & Takala 1980, 46). Palautteenanto arjen tilanteissa voi olla myös suoritusminäkuvaan negatiivisesti vaikuttavaa, vaikka vanhempi ei tekisi sitä tarkoituksenmukaisesti. Suoriutumistilanteessa annetussa palautteessa puolestaan esiintyi teorian vastaista palautetta. Kokonaismäärään nähden viisi vastausta on vähän ja ne saattavat selittyä sillä, että vanhemmat kuvailivat lapsiaan hyvin itsenäisiksi oppijoiksi eikä vanhemmat ottaneet niin vahvasti osaa lapsen koulunkäyntiin. Vaikka vanhempi ei osaisikaan kuvailla mahdollista reaktiotaan lapsen epäonnistumiseen lapsen tähän astisen hyvän koulumenestyksen takia, tarvitsee lapsi silti palautetta suoriutumisestaan. Vanhemman ei tulisi tuudittautua lapsen aikaisempaan koulumenestykseen, sillä myös vanhemman oletukset siitä, että lapsi kyllä pärjää, voi aiheuttaa omat paineensa lapsen suoriutumiseen.

Yksi merkittävimmistä tuloksista oli, että tutkimukseen vastanneista lähes puolet ei maininnut huomioivansa nonverbaalia palautteenantoa palautetta antaessaan. Tämä tulos tukee Yulen (1985) aikaisempaa tutkimusta siitä, että aikuisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa aikuiset käyttävät enemmän positiivisia eleitä kuin lasten kanssa (Aho 1996, 24). Kuitenkin lapsen kanssa käytetyt positiiviset ilmaukset ja keskusteluissa hyväntahtoisuuden osoittaminen ilmeillä ja eleillä on ideaalia keskusteluissa, joissa annetaan palautetta. Niiden osoittaminen

usein kertoo lapselle omasta suoriutumisestaan enemmän kuin verbaalinen palaute. (Aho 2005, 50.) Monessa vastauksessa sanottiin, että palautteenannon ilmaisutapaan ei kiinnitetä erikseen huomiota. Silti kyseisten vastausten perusteella vanhemmat olivat tietoisia, miten tai millaista palautetta lapselle antavat. Tulosten perusteella yli puolet vanhemmista olikin oletettavasti tietoisia siitä, kuinka palautetta tulisi antaa tukien lapsen suoritusminäkuva.

Vaikka kyselyn vastauksista ei muodostunutkaan merkittävää keskinäistä kontrastia, vastaukset olivat monipuolisia ja tarkkoja. Kyselyyn vastaaminen on saattanut stimuloida vanhempien alitajuisia näkemyksiä lapsestaan oppijana. Voi myös olla mahdollista, että kyselyyn vastanneet vanhemmat arvoivat jatkuvasti mielessään minkälaisia heidän lapsensa ovat oppijoina. Tämä on varsinkin tutkimuksemme näkökulmasta myönteistä, sillä jotta vanhempi voi antaa lapselleen yksilöllistä palautetta tukien hänen suoritusminäkuvaansa, on tärkeää tiedostaa minkälainen lapsi on oppijana ja mahdollisesti, kuinka lapsi suhtautuu kouluun ja omaan oppimiseensa. Yllättävää tuloksissa oli joidenkin vanhempien selkeä huoli siitä, kuinka raskaasti hänen lapsensa suhtautuu kouluun tai koenumeroihin. Oli myönteistä huomata, että näissä tapauksissa vanhempi ilmaisi pyrkivänsä sanoittamaan lapselle, että tärkeintä ei ole koenumerot, vaan se että koulussa oppii. Tulosten perusteella vanhemmille oli tärkeintä, että lapsi yrittää parhaansa.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Kyselytutkimuksen haasteena on se, että vastaajien suhtautumista kyselyyn ei voida tietää. Esimerkiksi kyselyssä ei voi varmistua siitä, ovatko vastaajat vastanneet kyselyn kysymyksiin tosissaan. Lisäksi väärinymmärryksiä on vaikea tulkita kyselyn vastauksista. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.) Esimerkiksi kyselyn neljäs kysymys *Kiinnitätkö huomiota kehonkieleen, ilmeisiin ja eleisiin antaessasi palautetta lapsen suorituksesta? Jos kiinnität, niin miten?* oli ymmärretty joissain vastauksissa eri tavoin. Kuitenkin vastaajista kaksikymmentäyksi oli ymmärtänyt kysymyksen oikein, joten emme usko kysymyksen vaikuttaneen väärentävästi tuloksiin.

Otimme eri tavoin ymmärretyt vastaukset huomioon aineiston analysoinnissa. Kysymys olisi pitänyt muotoilla käyttäen sijapäätteitä niin, että on selvää kenen kehonkieltä, ilmeitä ja eleitä kysymyksessä tarkoitetaan. Esimerkiksi *Kiinnitätkö huomiota kehonkieleesi, ilmeisiisi ja eleisiisi antaessasi palautetta lapselle*. Vastausten perusteella oli epäselvää, tarkoitetaanko huomion kiinnittämisen kohteella lapsen vai palautteenantajan observoimista. Lisäksi kyselyn kolmannessa kysymyksessä vanhempia olisi voinut ohjeistaa kuvailemaan sosiaalisessa tilanteessa lastaan oppijana koululaisuuden sijaan. Näin vanhempia olisi voinut tarkemmin ohjata kuvailemaan lasta nimenomaan oppituntikäyttäytymisen näkökulmasta. Aineistonkeruun jälkeen huomioimme edellä mainitun tutkimukseen vaikuttavat tekijät, joita emme pystyneet ennustamaan (Eskola & Suoranta 1996 Tuomen & Sarajärven 2009, 139 mukaan).

Havaintoja tehdessä ja aineistoa analysoidessa tulee varmistaa luotettavuus ja puolueettomuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135). Analysoimme ja teimme havaintoja puolueettomasti. Koska kyseessä on laadullinen tutkimus, tarkoituksena ei ole muodostaa yleistyksiä tuloksista. Sen sijaan teemme aineiston sisäisiä yleistyksiä, mikä tarkoittaa samantyyppisten vastausten vertailua. Käsittelimme aineistoa siinä mielessä oikeana tiedonlähteenä, että emme kyseenalaistaneet vastaajien omien kokemusten aitoutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Aitouden kyseenalaistamisen sijaan on kuitenkin hyvä miettiä vastausten laatua tutkimukseen osallistujien osalta. Kysely lähetettiin vanhemmille sähköpostitse, joten kyselyyn tarttuivat todennäköisesti vanhemmat, jotka olivat jo ennestään kiinnittäneet huomiota lapsen suoritusminäkuvaan ja siihen liittyvään palautteenantoon. Toisin sanoen tutkimuksen luotettavuutta voisi kyseenalaistaa otannan mahdollisen valikoitumisen takia. Vastauksista esimerkiksi nousi esille lapsien hyvä koulu-suoriutuminen, eivätkä kaikki kyselyyn vastaajat olleet kohdanneet tilannetta, jossa lapsi tarvitsisi tukea suoriutumisessa.

Tutkimustietoja tarkastellessa on hyvä huomioida, että ei voida olla täysin varmoja, missä iässä yksilön minäkuva on vakiintunut tai vakiintuuko se täysin koskaan. Aihetta on tutkittu paljon 2000-luvun taitteessa, mutta sittemmin aihe on jäänyt vähälle huomiolle. Tämän takia aiheesta on vähän tuoretta kotimaista

kirjallisuutta. Koska tietoyhteiskunta on kehittynyt viimeisten vuosikymmenten aikana selvästi muun muassa digitalisoitumisen ja globalisaation myötä, tulisi ainetta tutkia lisää päivittäen tutkimustietoa. Yhtenä näkökulmana aiheen tutkimiseen voisi olla sosiaalisesta mediasta saadun palautteen merkitys suoritusminäkuvan kehitykseen. Toinen jatkotutkimusidea olisi nonverbaalin palautteenannon tutkiminen, sillä kasvattajien olisi hyvä olla tietoisia nonverbaalin palautteenannon vaikutuksista lapsen kasvatukseen. Tutkimuksen avulla voisi tarkastella erilaisten kasvattajien tietämystä nonverbaalin palautteenannon tärkeydestä ja sitä kautta lisätä vanhempien ja erilaisissa kasvatustehtävissä toimivien henkilöiden tietämystä aiheesta.

LÄHTEET

- Ahmad, N., & Tekke, M. (2015). Rediscovering Rogers's Self Theory and Personality. Teoksessa *Journal of Educational, Health and Community Psychology* Vol 4 (3). 28–36. https://www.researchgate.net/publication/286456614_Rediscovering_Rogers's_Self_Theory_and_Personality
Luettu: 23.5.2020
- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Edita.
- Aho, S., & Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Uudistettu laitos teoksesta S. Aho & K. Laine. *Minä ja muut*. Helsinki: Otava.
- Asfaha, Y., Belay, A., Eskelä-Haapanen & Leskinen, M. (2017). Educational reflections from Eritrea Learning for All: Eritrea-Finland collaboration project in higher education (2015 – 017). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Askew, S. (toim.) (2000). *Feedback for learning*. Kirjan kirjoittanut ryhmä Lontoon yliopiston Assessment, Guidance and Effective Learning kasvatusinstituution jäseniä. Toimittanut Susan Askew. London: Routledge Falmer.
- Blatný, M., Millová, K., Jelínek M. & Osecká T. (2015). Personality Predictors of Successful Development: Toddler Temperament and Adolescent Personality Traits Predict Well-Being and Career Stability in Middle Adulthood. United States. Academic Editor: R. D. Latzman, Georgia State University. *PLoS One* 10(4). DOI: 10.1371/journal.pone.0126032 4.
- Boivin Mickel, Guay Frederic & Marsh Herb (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology* 95 (1), ResearchGate. DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.124. 124 – 136. Luettu: 23.5.2020
- Brookover W.B., Thomas S. & Patersonn A. (1964). *Self-Concept of Ability and School Achievement*. American Sociological Association. DOI: 10.2307/2111958. 271–278.
- Burns, R.B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Campbell, J. D., & Lavalley, L. F. (1993). Who am I? The Role of Self-Concept Confusion in Understanding the Behavior of People with Low Self-Esteem. Teoksessa R. F. Baumeisterin (toim.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum Press. https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4684-8956-9_1. 3 – 20.

- Chen, B.H., Bryan H., Chiu W.C & Wang C.C. (2014). The Relationship Among Academic Self-concept, Learning Strategies, and Academic Achievement: A Case Study of National Vocational College Students in Taiwan via SEM. *The Asia-Pacific Education Researcher*. 24(2). DOI: 10.1007/s40299-014-0194-1
- Chen, SK., Yeh, YC., Hwang, FM. & Lin, SSJ. (2013). The relationship between academic self-concept and achievement: A multicohort-multioccasion study. *Learning and individual differences*. 23. 172-178. DOI: 10.1016/j.lindif.2012.07.021
- Elliott R. & Farber B. (2010). Carl Rogers: Idealistic pragmatist and psychotherapy research pioneer. Teoksessa L. G. Castonguay, J. C. Muran, L. Angus, J. A. Hayes, N. Ladany, & T. Anderson (toim.), *Bringing Psychotherapy Research to Life: Understanding Change Through the Work of Leading Clinical Researchers*. Washington, DC. American Psychological Association. DOI: 10.1037/12137-002. 17 – 27.
- Ferla, J., Valcke, M. & Cai, YH. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and individual differences*. 19(4). 499 – 505. DOI: 10.1016/j.lindif.2009.05.004
- Freinet, C. (1987). *Ihmisten koulu: käytännön opas kansan koulun työvälineiden, opetusmenetelmien ja kasvatuksen järjestämiseen*. Helsinki: Elämäkoulu.
- Frome, P. M. & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 74(2). 435-452. DOI: 10.1037/0022-3514.74.2.435 Luettu: 23.5.2020
- Harter, S. (1996). Developmental changes in self understanding across the 5 to 7 shift. Teoksessa A. J. Sameroff & M. M. Haith (toim.) *The Five to seven year shift: The age of reason and responsibility*. Chicago: The University of Chicago Press. 207 – 236.
- Henderson, A. & Mapp K. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis*. National Center for Family & Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474521.pdf>.
- Ihme, I. (2009). *Arviointi työvälineenä: lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Julkunen, M. (1998). *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1994). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY

- Keltikangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.
- Kernis, M. (1995). *Efficacy, Agency, and Self-esteem*. New York: Plenum Press.
- Korhonen, M. & Perho, H. (2014). Psykososiaalinen kehitysteoria. Teoksessa R. Jallinoja, H. Hurme & K. Jokinen (toim.), *Perhetutkimuksen suuntauksia*. Gaudeamus Oy.
- Korpinen, E. & (1990). Peruskoululaisen minäkäsitys. The self-concept of comprehensive school pupils. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Korpinen, E. (1982). Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Väitöskirja.
- Korpinen, E., Jokiaho, E. & Tikkanen, P. (2003). Miten esi- ja alkuopetusikäiset lapset arvioivat itseään ja oppimistaan? *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 34 (1), <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1380274>. 66–78.
- Leahy, R. (1985). *The development of the self*. Developmental Psychology Series. San Diego: Academic Press.
- Ojanen, M. (1994). *Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen*. Tampere: Kirjatoimi.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Kalifornia: Thousand Oaks; Sage cop.
- Pervin, L. (2003). *The science of personality second edition*. New York (NY): Oxford University Press. 262 – 274.
- Pesu, L. (2017). *The Role of Parents' and Teachers' Child-Related Competence Beliefs in the Development of Students' Self-Concept of Ability*. University of Jyväskylä. Jyväskylä: University Printing House. 14 – 15.
- Phillips D. (1987). Socialization of Perceived Academic Competence among Highly Competent Children. Wiley on behalf of the Society for Research in Child Development. University of Virginia. DOI: 10.2307/1130623. 1308 – 1320.
- Rathvon, N. (1999). *Effective School Interventions. Strategies for Enhancing Academic Achievement and Social Competence*. The Guilford School Practitioner Series. New York: The Guilford Press. 114 – 144.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus>. Viitattu 9.5.2020.
- Saari P., Ruoppila R. & Korhonen M. (1994). Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Takala, A., Takala, M. (1980). Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Helsinki: WSOY.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 90(2). Luettu: 23.5.2020
- Tuomi J. & Sarajärvi A. (2011). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Vuorinen R. (1997). Minän synty ja kehitys. Helsinki: WSOY.

LIITTEET

Liite 1

Kyselyn kysymykset:

1. Miten kuvailisit lastasi oppijana?
2. Lapsesi saa koulun kokeesta huomion arvosanan kuin mitä odotit. Mitä ajattelet tästä ja miten toimit?
3. Olet lapsesi ja hänen opettajansa kanssa arviointikeskustelussa. Mitä kertoisit opettajalle lapsestasi koululaisena?
4. Kiinnitätkö huomiota kehonkieleen, ilmeisiin ja eleisiin antaessasi palautetta lapsen suorituksesta? Jos kiinnität, niin miten?
5. Lapsellesi on tulossa koe, johon hänen tulisi valmistautua. Häntä turhauttaa ja hänestä tuntuu, ettei tule pärjäämään kokeessa. Mitä sanoisit lapselle tällaisessa tilanteessa?

Liite 2

1. Miten kuvailisit lastasi oppijana?

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka (n=)	Pääloukka
Ottaa asioista itse selvää. Visuaalinen ja audiaalinen oppija. Tekemisellä oppiva	Osaava (20)	Etevä oppija
Kiinnostunut ja motivoitunut. Kiinnostunut, innostunut ja motivoitunut.	Motivoitunut (13)	
Tiedonhaluinen, itsenäinen ja omatoiminen. Itsenäinen oppija.	Itseohjautuva (6)	
Kouluasiat ei prioriteettina, jättää tehtävät joskus viime tippaan.	Kouluun kevyesti suhtautuva (1)	Huolimatton

2. Lapsesi saa koulun kokeesta huonomman arvosanan kuin mitä odotit. Mitä ajattelet tästä ja miten toimit?

Taulukko 2

Alaluokka	Palauttento epäonnistumistilanteessa (n=)	Pääloukka
Kannustava palaute	21	Teorian mukainen palaute
Itsearviointi ja itseohjautuvuus	14	
Käyttäytymistä ymmärtävä palaute	11	
Toimintaohjeen sisältävä palaute	9	
Palaute oikeanlaisesta käyttäytymisestä	7	
Oppijuutta tukeva palaute	2	
Ei palautteenantoa lapselle	7	Ei palautetta
Suoritusminäkuvaa tukematon palaute	1	Teorian vastainen palaute

3. Mitä kertoisit opettajalle lapsestasi koululaisena?

Taulukko 1

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka (n=)	Pääluokka
Tunnollinen ja tykkää koulunkäynnistä. Viihtyy koulussa.	Motivoitunut (17)	Etevä oppija
Nopea oppimaan ja hyvä muisti. Kympin oppilas.	Osaava (10)	
Aktiivinen, itsenäinen, reipas ja ahkera. Motivoitunut, vastuullinen, pedantti ja itsekriittinen.	Itseohjautuva (7)	
Ei lisäystä opettajan näkemukseen. Korostaa positiivisia asioita.	Ei kuvailua koululaisuudesta (3)	
Tarvitsee omaa aikaa. Tunnollinen, koulunkäynti ei prioriteettina. Iloinen, sosiaalinen ja levoton.	Kouluun kevyesti suhtautuva (2)	Huolimaton

4. Kiinnitätkö huomiota kehonkieleen, ilmeisiin ja eleisiin antaessasi palautetta lapsen suorituksesta? Jos kiinnität, niin miten?

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka (n=)	Päluokka
Ärhtäminen	Nonverbaali palautteenanto (21)	Nonverbaali palaute
Koittaa huomioida, ettei korvaava palaute otettaisi negatiivisena.	Lapsen nonverbaalin viestinnän huomioiminen (11)	Ei huomiota palautteen nonverbaaliisuuteen
En ole ajatellut.	Nonverbaalin palutteenannon huomiotta jättäminen (9)	

5. Lapsellesi on tulossa koe, johon hänen tulisi valmistautua. Häntä turhauttaa ja hänestä tuntuu, ettei tule pärjäämään kokeessa. Mitä sanoisit lapselle tällaisessa tilanteessa?

Alaluokka	Palautteenanto suoriutumistilanteessa (n=)	Pääluokka
Kannustava palaute	17	Teorian mukainen palaute
Palaute oikeanlaisesta käyttäytymisestä	13	
Oppijuutta tukeva palaute	12	
Toimintaohjeen sisältävä palaute	11	
Käyttäytymistä ymmärtävä palaute	7	
Itsearviointi ja itseohjautuvuus	4	
Suoritusminäkuvaa tukematon palaute	5	Teorian vastainen palaute