

**PALAUTTEENANTO LIIKUNNANOPETUKSESSA: PALAUTTEEN PIIRTEET,
MITTARIN LUOTETTAVUUS JA OPPILAIDEN KOKEMUKSET PALAUTTEESTA**

Eija-Kaisa Klinga

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2020

TIIVISTELMÄ

Klinga, E-K. 2020. Palautteenanto liikunnanopetuksessa: palautteen piirteet, mittarin luotettavuus ja oppilaiden kokemukset palautteesta. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 64 s., 2 liitettä.

Tämän opinnäytteen tarkoituksena oli perehtyä siihen, millaista palautetta opettajat antavat liikuntatunnilla, kuinka palautetta voidaan luotettavasti mitata ja miten oppilaat kokevat saamansa palautteen. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2019 jyvaskyläläisessä yläkoulussa. Liikunnanopettajaopiskelijoiden ja -opettajan (n = 5) palautteenantoa observoitiin systemaattisesti seitsemällä oppitunnilla elävässä tilanteessa ja myöhemmin videolta palautemittarin avulla. Tunnin päätteeksi selvitettiin oppilaskyselyn avulla, miten oppilaat (n = 87) kokivat saaneensa palautetta. Opettajan palautetta analysoitiin systemaattisen observoinnin menetelmin. Palautteen kuvailuun käytettiin ristiintaulukointia sekä frekvenssejä. Palautemittarin luotettavuutta elävän tilanteen ja video-observoinnin välillä selvitettiin ristiintaulukoinnilla ja Khin neliötestillä sekä yksimielisyyškertoimin. Toistetun video-observoinnin luotettavuutta selvitettiin yksimielisyyškertoimilla. Oppilaskyselyn vastauksia selvitettiin prosenttiosuuksin.

Opettajat antoivat liikuntatunnilla palautetta useammin yksilölle kuin ryhmälle. Palaute oli useammin yleistä, ja palaute kohdistui useammin liikuntataitoihin. Käyttäytymiseen liittyvää palautetta annettiin vähän. Laadultaan palaute oli useammin positiivista, ja negatiivista palautetta annettiin vähiten. Tyypillisin opettajan palautelause liikuntatunnilla oli niin ikään yksilöllinen, liikuntataitoon kohdistuva positiivinen palaute. Tilastollisessa tarkastelussa palautteenannon mittaukset elävän tilanteen ja video-observointien välillä eivät eronneet toisistaan mutta eivät toisaalta saavuttaneet yksimielisyyttä. Video-observointi antoi palautteenannosta kuitenkin elävää tilannetta yksityiskohtaisemman kuvan. Toistettu video-observointi myös osoitti palautteenannon analyysien yksimielisyyttä palautteen saajan ja laadun palautekategorioissa sekä yleisen ja liikuntataidosta annetun palautteen palautekategorioissa. Oppilaiden kokemukset opettajan antamasta palautteesta vaihtelivat. Kuitenkin oppilaista 61 % koki, että opettaja oli antanut myönteistä palautetta usein tai hyvin usein. Oppilaista 84 % myös koki, että opettaja antoi kielteistä palautetta vain jonkin verran tai ei lainkaan. Opettaja oli kohdannut oppilaan antamalla ohjeita tai keskustelemalla usein tai hyvin usein 51 %:n mielestä. Yli puolet oppilaista koki opettajan palautteen hyödyllisenä: palaute auttoi oppimaan, (57 % samaa tai täysin samaa mieltä), keskittymään (51 %), kannusti parhaansa yrittämiseen (58%) ja tuntui tärkeältä (56 %).

Palautteenannon mittauksen pohjalta tehty analysointi tuo esiin liikunnanopettajan palautteenannon piirteet. Palautteenannon mittaria voidaan tulevaisuudessa hyödyntää opetus- ja tutkimuskäytössä: liikunnanopettajana kehittymisen tukena sekä liikunnanopettajaopiskelijoiden palautteenannon analysoinnissa esimerkiksi opetusharjoittelussa. Mittari mahdollistaa vertailun opettajan palautteenantokäyttäytymisen ja oppilaiden liikuntatuntikokemusten, kuten motivaation, välillä.

Asiasanat: palautteenanto, liikuntatunti, systemaattinen observointi, palautteenannon mittari, oppilaiden kokemukset

ABSTRACT

Klinga, E-K. 2020. Feedback in physical education: the types of teacher feedback, reliability of an observation instrument and student perceptions. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 64 pp., 2 appendices.

The aim of the study was to observe and analyse in depth the features of teacher feedback in physical education classes and to test the reliability of a systematic observation instrument. Student perceptions of feedback were also analysed. The data was collected in a secondary school in Jyväskylä in spring 2019. Teachers' (n = 5) feedback was observed during seven physical education lessons that were video-observed later. At the end of each lesson a questionnaire of perceived feedback was collected from students (n = 87). Features of teacher feedback were described using crosstabs and frequencies. The reliability of the observation instrument comparing on-lesson observation and video-observation was tested using crosstabs and Chi-square and intra-observer agreement. The reliability of the test-retest video-observation was tested using intra-observer agreement. Percentiles were used to describe students' perceptions of teacher feedback.

Teachers gave more individual feedback compared to group feedback. Feedback was usually general and mostly skill related. Teachers gave few feedbacks concerning behaviour. Feedback was mostly positive in nature and negative feedback was given the least. Similarly, the most common single feedback given by a teacher was a positive general, skill related individual feedback. There were no statistic differences in feedback analyses between real-time observed and video-observed lessons, but the analyses did not reach intra-observed agreement. However, video-observation gave more accurate information of the types of teacher feedback. Furthermore, in the test-retest video-observation, the intra-observer agreement of the systematic observation instrument reached 80 percent in the categories of the aim and the nature of feedback, and in the classifications of general and skill-related feedback. Students' perceptions of teacher feedback varied. However, 61% of the students felt that the teacher had given positive feedback during the lesson often or very often. 84% of the students also felt that the teacher gave negative feedback rarely or not at all. 51% of the students were of the opinion that the teacher had talked to or instructed them during lesson often or very often. Furthermore, half of the students believed that the feedback given by the teacher was useful: feedback helped them learn (57% agreed or strongly agreed) helped them concentrate (51%), helped them try their best (58%) and felt important (56%).

Measuring and analysing feedback gives useful information of the features of teacher feedback. The systematic observation instrument of teacher feedback could be used in teacher training and research purposes: it could benefit the personal evolvment of a teacher and be used to analyse teacher feedback in, for example, teaching practice. Also, the feedback analysis could be further studied in comparison to students' perceptions, for example motivation.

Key words: teacher feedback, physical education classes, systematic observation, observation instrument, perceptions of feedback

TAULUKOISSA KÄYTETYT LYHENTEET

El.til.	elävän tilanteen observointi
frek.	frekvenssi
korj.	korjaava palaute
kys.	kysely
käyt.	käyttäytymiseen liittyvä palaute
neut.	neutraali palaute
Obs.	observointi
Opp.	oppilas
pos.	positiivinen palaute
Vid.obs.	video-observointi

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO.....	1
2	VUOROVAIKUTUS LIIKUNNANOPETUKSESSA	3
2.1	Opettajan vuorovaikutuksen merkitys.....	3
2.2	Pedagoginen vuorovaikutus liikunnanopetuksessa	5
3	PALAUTTEENANTO LIIKUNNANOPETUKSESSA.....	7
3.1	Palautteen merkitys	7
3.2	Palautetta tavoitteiden suunnassa	9
3.3	Yleinen ja spesifi palaute.....	11
3.4	Kenelle palaute on kohdistettu	11
3.5	Palautteen laatu.....	12
3.5.1	Positiivinen palaute	12
3.5.2	Neutraali ja korjaava palaute	15
3.5.3	Negatiivinen palaute	16
3.6	Palautteenannon frekvenssi	17
4	TUTKIMUKSIA PALAUTTEENANNOSTA LIIKUNNANOPETUKSESSA	19
4.1	Palautteenannon mittaaminen.....	19
4.2	Oppilaiden kokemuksia palautteesta	20
5	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSOSONGELMAT	25
6	TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT.....	26
6.1	Aineiston keruu	26
6.2	Tutkimuksen kohderyhmä	26

6.3	Tutkimusaineisto	27
6.4	Käytetyt mittarit.....	28
6.4.1	Palautteenannon analyysi	28
6.4.2	Oppilaskysely	29
6.5	Aineiston analyysimenetelmät.....	29
6.6	Palautteenannon mittarin luotettavuustarkastelu	30
6.6.1	Validiteetti	31
6.6.2	Reliabiliteetti	31
7	EETTISET NÄKÖKULMAT	33
8	TULOKSET	34
8.1	Opettajan liikuntatunnilla antama palaute	34
8.1.1	Mittarin luotettavuus elävän tilanteen ja video-observointien välillä palautekategorioittain	36
8.1.2	Mittarin luotettavuus toistetussa video-observoinnissa palautekategorioittain ja -luokittain.....	43
8.2	Opettajan antama palaute oppilaiden kokemana	44
8.2.1	Opettajan palautteiden jakautuminen oppilaiden kokemana	44
8.2.2	Oppilaiden kokemukset saamastaan palautteesta	47
9	POHDINTA.....	48
9.1	Opettajan antama palaute.....	48
9.2	Palautemittarin luotettavuus	51
9.3	Oppilaiden kokemukset	55
9.4	Jatkotutkimusehdotukset	58
	LÄHTEET	59

LITTEET

1 JOHDANTO

Palautteenanto, jolla opettaja pyrkii tukemaan oppilaan oppimista, kuuluu olennaisena osana liikunnan opetus-oppimisprosessiin (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018, 27–28). Palautteenanto on osa opettajan ja oppilaan välistä dynaamista vuorovaikutusta, jossa tulee huomioida monia asioita, kuten oppimisen tavoitteet (Graham, Elliot & Palmer 2016, 152; Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018, 34; Rink 2014, 149–150), oppilaan taidot (Staarman & Mercer 2010), sekä tunteet ja oppimisilmapiiri (Fredrickson 2001; Reyes ym. 2012). Tutkimusten mukaan opettajan antama palaute sitouttaa oppilaita liikuntatuntiin ohjaamalla oppilaan huomion kohteita ja keskittymistä oleellisiin seikkoihin oppimisessa (Agar ym. 2016; Wulf, & Lewthwaite 2016; Zeng, Leung, Wenhao & Hipscher 2009). Palaute on merkityksellistä myös esimerkiksi oppilaan pätevyyden kokemusten sekä motivaation syntymisen tukemisessa (mm. Koka & Hagger 2010; Koka 2013; Mouratidis, Vansteenkiste, Lens & Sideridis 2008).

Myönteiset oppimiskokemukset ovat oleellinen osa liikunnan oppiaineen tehtävää, ja opetuksen tulee tukea oppilaan myönteistä minäkäsitystä sekä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tätä liikuntaan ja liikunnan avulla kasvamisen tavoitetta tuetaan kannustavalla, ohjaavalla ja monipuolisella palautteenannolla (Opetushallitus 2014, 433–435.) Liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnissa suurin osa oppilaista kertoikin pitävänsä koululiikunnasta. Koululiikunnasta teki mieleistä muun muassa uusien asioiden oppiminen ja pätevyyden kokemukset. Oppilaat nimesivät mieluisiksi myös hyvän opettajan, opettajan oikeat neuvot ja kannustavan palautteen. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011.) Opettajan antamalta palautteelta siis odotetaan paljon, ja palaute tunnustetaan tärkeänä osana opetusta ja oppilaan oppimista.

Viimeaikaisia tutkimuksia opettajan tai opettajaopiskelijoiden antamasta palautteesta koululiikuntatunnilla on löydettävissä kuitenkin suhteellisen vähän. Liikuntatuntien palautteenantoon liittyvissä tutkimuksissa kiinnostuksen kohteena on ollut usein oppilaan motivaatio ja pätevyyden kokemukset (mm. Koka & Hagger 2010; Koka 2013; Nicaise 2007a), ja opettajan palautetta on tutkittu enimmäkseen oppilaiden kokemana kyselytutkimuksin.

Toisaalta niissä muutamissa tutkimuksissa, joissa opettajan palautteenantoa on observoitu (Nicaise ym. 2007b; Zeng ym. 2009), palautemittarit eivät välttämättä ole tavoittaneet opettajan antaman sanallisen palautteen monipuolisuutta. Oppilaiden kokemukset saadusta palautteesta ovat eittämättä ensiarvoisen tärkeitä. Oppilaiden kokemusten selvittäminen ilman opettajan antaman palautteen tarkastelua antaa palautteenannosta kuitenkin yksipuolisen kuvan.

Opettajan antamaa palautetta voidaan analysoida liikuntatunnilla tai myöhemmin videolta systemaattisen observoinnin keinoin. Systemaattinen observointi perustuu ennalta hyvin tunnettuihin ja valmisteltuihin kategorioihin, joiden perusteella opetustapahtumia tarkkaillaan ja mitataan. (Lyyra & Heikinaro-Johansson 2019.) Vaikka määrällinen mittari ei koskaan tavoita opettajan ja oppilaan aikomuksia ja tunteita täydellisesti, opetustilanteen analysointi tuottaa tietoa siitä, mitä opetuksessa tapahtui ja miten opettamisessa voi toisaalta toimia toisin tai kehittyä (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018, 39). Luotettavalla palautteenannon mittaamisella opettajan antamasta sanallisesta palautteesta voidaan saada kattava kuva. Tällöin myös vertailu opettajan antaman palautteen ja oppilaiden kokemusten välillä voidaan tuoda lähemmäksi toisiaan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista palautetta opettajat antavat liikuntatunnilla, kuinka luotettavasti palautetta voidaan mitata, ja millaisena oppilaat kokevat saamansa palautteen. Aluksi perehdyn siihen, millaisia merkityksiä opettajan antamaan palautteeseen liikuntatunnilla liittyy vuorovaikutuksen näkökulmasta ja kuvailen, miten palautetta ja palautteenantoa on aiemmin tutkittu ja käsitelty liikunnanopetuskirjallisuudessa. Tarkastelen myös sitä, millaisia yhteyksiä palautteella on nähty olevan esimerkiksi oppimiseen, motivaatioon tai oppijan käsityksiin osaamisestaan. Ajatuksena on, että tämän tutkimuksen myötä palautteenannon systemaattiseen observointiin perustuva palautemittari voisi palvella opetus- ja tutkimuskäytössä, esimerkiksi liikunnan opetusharjoittelussa. Tässä tutkimuksessa keskiössä on siis erityisesti liikunnanopettajaopiskelijoiden palautteenanto. Koska opettajaopiskelijat esiintyvät aineistossa opettajan roolissa, selkeyden vuoksi opettajaopiskelijoista käytetään käsitettä *opettaja*.

2 VUOROVAIKUTUS LIIKUNNANOPETUKSESSA

Opettajan toimiva vuorovaikutus on merkityksellinen tekijä liikuntatunnin oppimisilmapiirin syntymisessä sekä oppilaiden arvostavassa huomioinnissa niin yksilöiden kuin ryhmän osalta (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018, 32–33). Liikunnanopetuksessa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus konkretisoituu juuri esimerkiksi palautteenannossa. Tästä syystä perehdyn vuorovaikutuksen periaatteellisuuteen ja toimivuuteen oppimisessa sekä siihen, mitä merkityksiä vuorovaikutukselle on annettu liikunnanopetuksessa.

2.1 Opettajan vuorovaikutuksen merkitys

Vuorovaikutus on niin oppimisen edellytys kuin sen edistämisen keino. Oppiminen perustuu paljolti opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen (Hamre ym. 2013). Suomalaisessa liikunnanopetuksessa vuorovaikutus on keino edistää myönteistä opetus- ja oppimisilmapiiriä, positiivisten liikuntakokemusten kehittymistä sekä viihtymistä liikuntatunneilla (Lintunen, Kuusela & Klemola 2010). Kasvatuspsykologiassa vuorovaikutus puolestaan nähdään yksilön oppimisen ja kehityksen ohjaamisena. Opetuksessa vuorovaikutukseen liittyvät lisäksi myös niin kutsutut rakenteelliset tekijät: opetukseen liittyvät suunnitelmat, välineet, järjestelyt, materiaalit, oppimisympäristö ja ryhmäkoko. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 242.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) linjaa, että koululla on opetustehtävän lisäksi kasvatustehtävä. Oppilas tulee ottaa huomioon yksilönä, häntä tulee kuunnella ja arvostaa, ja hänen osallisuudestaan ja hyvinvoinnistaan tulee huolehtia. Vuorovaikutus on sekä opetuksen että oppimisen keino ja edellytys, mutta myös päämäärä ja osa laaja-alaisia oppimistavoitteita. Myös liikunnan oppiaineessa vuorovaikutus on vahvasti läsnä: Osallisuus ja hyvinvointi ovat merkittäviä kasvatustavoitteita. Lisäksi opetuksessa korostetaan fyysisen aktiivisuuden ja turvallisuuden lisäksi yhteistoiminnallisuutta, henkistä turvallisuutta ja kannustavaa vuorovaikutusta. Ilo, toisten auttaminen ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat osa oppiaineen tehtäviä. Liikunnanopetuksen tavoitteiden, eli oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin, toimintakyvyn ja myönteisen kehonkuvan tukemisen, edellytyksinä on kannustuksen lisäksi hyväksyvä ilmapiiri. Liikuntakasvatus kasvattaa

oppilaita liikkumaan ja liikunnan avulla. (Opetushallitus 2014, 17–18, 21, 433–435.) Amerikkalaiset kansalliset liikunnanopetuksen tavoitteet on puolestaan jaoteltu viiteen osa-alueeseen, tavoitteena kartuttaa oppilaiden valmiuksia, taitoja sekä itsevarmuutta nauttia liikunnasta läpi elämän (SHAPE America 2013). Liikunnanopettajien koulutuksen standardeissa on muun muassa linjattu, että opettajien tulee käyttää vuorovaikutusta ja pedagogista osaamistaan vahvistaakseen oppilaiden liikunnasta nauttimista ja siihen sitoutumista (SHAPE America 2010).

Oppimista voidaan edistää toimivalla vuorovaikutuksella. Toimivaan, vastavuoroiseen vuorovaikutukseen kuuluu toisen tunteiden ja personaan huomioonottaminen sekä erityisesti opetuksessa aidon ja hyväksyvän vuorovaikutussuhteen luominen oppilaaseen. Koulumaailman vuorovaikutuksen uranuurtaja Thomas Gordon (2006, 22, 29) korostaakin vuorovaikutussuhteen luomista oppilaisiin ja kuuntelemisen tärkeyttä opettajan roolissa toimiessa. Jotta opettajan välittäminen ja kiinnostus vuorovaikutukseen olisivat oppilaalle aitoja, on opettajan tärkeää itse harjoitella ja reflektoida omia tunne- ja vuorovaikutustaitojaan (mm. Kokkonen & Klemola 2013; Talvio ja Klemola 2017, 97–102). Lisäksi kieli ja sen luomat sosiokulttuuriset merkitykset ovat tärkeä pedagoginen väline niin oppimisessa kuin opettamisessa (Staarman & Mercer 2010), ja siksi verbaalinen vuorovaikutus on oleellinen osa oppimista. Etelä-Koreassa tehty etnografinen tutkimus liikunnanopettajan epäsuorasta vuorovaikutuskäyttäytymisestä ja sen vaikutuksista oppilaiden kokemuksiin korosti opettajan epäsuoralla vuorovaikutuksella olleen merkittäviä myönteisiä vaikutuksia oppimisilmapiiriin, oppilaiden sitoutuneisuuteen ja esimerkiksi myönteisiin kokemuksiin. (Jung & Choi 2016.) Tutkimus ei ole yleistettävä, sillä siinä tarkasteltiin yhden taitavana pidetyn opettajan vuorovaikutuskäyttäytymistä. Silti epäsuoran vuorovaikutuksen, esimerkiksi välittämisen ja kannustamisen teemat, ovat suomalaisessakin liikunnanopetuksessa tuttuja ja tunnustettuja.

Oppimisessa on aina varsinkin varttuneempana läsnä oma kokonaisvaltainen tunteva ja ajatteleva persoona, jonka vuorovaikutteinen kohtaaminen oppimistilanteissa on tärkeää (Hunt & West 2009). Kriittisen ja arvostelevan opettajan tunnilla oppilaan olo ei ole turvallinen, jolloin oppiminenkin häiriintyy. (Gordon 2006, 44–46.) Sitä vastoin myönteiset tunnekokemukset, kuten ilo tai kiinnostus, voivat edistää uuden tiedon omaksumista, sillä ne ikään kuin avaavat vaihtoehtoja käyttäytymiselle (Fredrickson 2001). Tämän lisäksi

myönteinen tunneilmasto on yhteydessä oppimiseen, sillä sen myötä oppilas on itse sitoutuneempi oppimiseen (Reyes ym. 2012). Voidaan siis todeta, että opettajan joustava ja hyväksyvä asenne oppilasta kohtaan tukee oppimista. (Gordon 2006, 47, 50–53.) Toimivan vuorovaikutussuhteen luomiseksi opettajan on myös hyvä olla myös aidosti ja avoimesti oma inhimillinen itsensä. Opettajan pedagoginen herkkyyks onkin tärkeää oppimista tukevien tai sitä heikentävien vuorovaikutustilanteiden tunnistamisessa (Lehtinen ym. 2016, 243).

2.2 Pedagoginen vuorovaikutus liikunnanopetuksessa

Pedagogisen vuorovaikutuksen, liikunnanopetuksessa esimerkiksi ohjeiden ja palautteenannon, tavoitteena on oppilaan oppimisen edistäminen ja tukeminen. Kun vuorovaikutuksella on jokin tavoite, kuten usein esimerkiksi opetuksessa, voidaan puhua intentionaalisesta vuorovaikutuksesta (Van Manen 1994). Henkilökohtaisen ohjauksen tulisi olla oppilasta ja oppimisen tavoitteita tukevaa. Sen tulisi niin ikään olla ajoittaista ja aktiivista sekä sopivassa suhteessa oppilaan senhetkiseen kyvykkyyteen. (Staarman & Mercer 2010.) Ohjauksen tavoitteena on siis viedä oppilasta kohti oppimista ja onnistumisia. Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa oppilaan ohjaamisesta käytetään laajasti termiä *scaffolding* (mm. Kumpulainen & Lipponen 2010; Lehtinen ym. 2016; Staarman & Mercer 2010; Tartas, Baucal & Perret-Clermont, 2010). Liikunnanopetuksessa käytettyyn ohjauksen ja palautteenannon termistöön puolestaan kuuluvat *instruction* (mm. Mosston & Ashworth 2010, 209-210) ja *feedback* (mm. Graham 2008, 151; Rink 2014, 148).

Liikunnan oppiaine eroaa muista oppiaineista siinä, että oppimisen välineenä toimii kognition lisäksi oma keho. Siksi oppilaiden suoritukset ovat näkyviä. Myös opettajan antama palaute ja ohjeet ovat toisinaan julkisia. (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018, 27.) Tunnin rakenne ja ympäristöt ovat usein erilaisia kuin tavallisessa luokkaopetuksessa, ja toistojen ja suoritusten harjoittelu on oppiaineelle luonteenomaista. Palomäki (2003) kertoo, että opettajan toimintaan kuuluu liikuntatunnilla lisäksi järjestelyä, ohjeidenantoa, tarkkailua ja arviointia sekä palautteenantoa. Oppilaat puolestaan osallistuvat järjestelyihin, seuraavat opetusta, harjoittelevat ja ottavat palautetta ja ohjeita vastaan. (Palomäki 2003.) Liikuntatunnin opetus-

oppimistapahtumassa pedagoginen vuorovaikutus ja ilmapiiri ovat jatkuvasti läsnä ja vaikuttamassa tunnin tapahtumiin.

Liikuntatunnilla harjoitteluun kuuluu olennaisesti epäonnistumiset onnistumisten ohella, ja taidon opettelu vaatii sinnikästä harjoittelua. Parhaimmillaan opettaja voi liikuntatunnin vuorovaikutustilanteissa keskittyä oppilaiden harjoittelun mahdollisuuksiin ja vahvuuksiin sekä rakentavaan palautteeseen eikä virheiden kritisointiin. Oppilaan on vaikea tavoittaa kehittymisen tie pelkämästä virheiden osoittamisesta. Jotta oppilas ei lannistu ja lakkaa yrittämästä, on opettajan kannustava suhtautuminen epäonnistumisten hetkellä tärkeää. (Lonka 2014, 54, 163.) Virta ja Lintunen (2009) tarkastelivat vuorovaikutusta liikunnanopettajan näkökulmasta: kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastatellut opettajat (n=4) mielsivät liikunnanopettajan vuorovaikutustaitojen olevan kokonaisuus, johon kuuluivat opettajan puhetapa ja tekniikka, vuorovaikutuksen myönteinen vaikuttavuus hyvänä tapana, arvo vuorovaikutuksen periaatteellisuudesta, opettajan persoona ja vuorovaikutukselliset ihanteet. Kaikki haastatellut opettajat nimesivät opettajan vuorovaikutuksessa olennaisiksi myös esimerkiksi inhimillisyyden, kohtaamisen, vastavuoroisuuden, vuorovaikutuksen luonnollisuuden, avoimuuden, tilan antamisen, kunnioituksen, hyväksynnän, myönteisyyden ja ymmärryksen. (Virta & Lintunen, 2009.) Näiden liikunnanopettajien ajatukset vuorovaikutuksesta ovat yhteneviä Gordonin (2006) kanssa. Myös Huovisen (2019, 54) oppilaiden osallistumista ja fyysisen aktiivisuuden tukemista käsittelevässä väitöskirjassa osoitetaan, että oppilaan henkilökohtainen kohtaaminen, empaattinen suhtautuminen sekä myönteinen kielenkäyttö tukivat myönteisen oppimisilmapiirin syntymistä liikuntatunnilla sekä ala- että yläkoulun oppilailla. Empatiaa opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa liikuntatunnilla painottavat myös Lémonie, Light & Sarremejane (2016), joiden tutkimuksessa tarkkailtiin opettajan (n = 3) ja oppilaiden (n = 10) välisiä vuorovaikutussekvenssejä uintitunneilla diskurssianalyysin avulla. Vuorovaikutuksessa ja liikuntatuntitoiminnassa kulmakiveksi muodostui keskinäinen ymmärrys opettajan ja oppilaan välillä. Lémonie ym. (2016) pitivät tärkeänä, että liikuntatuntitoiminta nähtäisiin ensisijaisesti vuorovaikutuksen ja oppilaan subjektiivisten liikuntatuntikokemusten ja ymmärryksen pohjalta, ja toissijaisesti sen, mitä tai miten liikuntatunnilla opetetaan. Palautteenantotilanteet ovat osa opettajan ja oppilaan välistä dynaamista vuorovaikutusta, ja siksi opettajan tuleekin palautteenannossaan noudattaa pedagogista herkkyyttä ja tukea myönteisen tunne- ja oppimisilmapiiriä.

3 PALAUTTEENANTO LIIKUNNANOPETUKSESSA

Liikunnanopetusta käsittelevissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa opettajan antamaa palautetta on jäsennetty eri tavoin. Tässä luvussa tarkastellaan palautteenantoa, sekä palautteen merkitystä ja jaottelua palautteen tason, saajan ja laadun mukaan. Palautteen kohdetta, eli sitä, saako oppilas palautetta liikkumisestaan vai käytöksestään, käsitellään puolestaan seuraavassa luvussa. Erilaiset palautteenantotavat palvelevat eri tavoitteita ja tarkoituksia (Rink 2014, 148).

3.1 Palautteen merkitys

Palautteella tarkoitetaan liikuntakirjallisuudessa tietoa suorituksesta tai korjauksista, jota voidaan hyödyntää suorituksen parantamiseksi. Palautteella voi olla motivoiva ja suoritusta eteenpäin ohjaava vaikutus, ja sen tarkoituksena on suunnata huomiota tehtävään tai sen haluttuun lopputulokseen. Palautetta voidaan antaa joko suorituksesta (*knowledge of performance*) tai lopputuloksesta (*knowledge of result*). (Graham 2008, 151–161; Magill & Anderson 2017, 343–348; Schmidt & Lee 2014, 256–264). Näin on myös liikunnanopetuksessa. Oppilaan toiminta sekä opettajan antama ohjaus ja palaute ovat liikunnan oppimisprosessissa kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018, 27), ja oppimista tukevan palautteenannon tulisi perustua opettajan aktiivisesti tekemiin havaintoihin oppilaan toiminnasta ja oppimisesta (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018, 33). Palautteen tehtävä on motivoinnin lisäksi suunnata oppilaan keskittymistä (Rink 2014, 148). Palautteella voidaan myös ohjata oppilasta itsearviointiin silloin, kun oppilaan on itse vaikea erotella suoritustaan (Graham 2008, 152). Tyypillisesti palautetta annetaan liikuntatunnilla joko suorituksen aikana tai pian sen jälkeen. Palaute jaotellaan liikunnanopetuksessa arvioivaan ja korjaavaan palautteeseen, yleiseen ja spesifiin palautteeseen sekä myönteiseen ja kielteiseen palautteeseen. Palautteen voi kohdistaa joko yksilölle tai ryhmälle. (Rink 2014, 148–153.) Kuten muussakin opetusvuorovaikutuksessa, myös palautteenannossa tulee huomioida vuorovaikutuksen toimivuuteen liittyvät seikat.

Opetussuunnitelman perusteissa liikuntataitojen oppiminen on merkityksellisessä asemassa. Tuntitoiminnan on taattava kaikille onnistumisenkokemuksia, mikä käytännössä tarkoittaa sitä,

että eri oppijoilla voi olla samassa liikkumisympäristössä eritasoinen tavoite. Opetussuunnitelma linjaa, että oppijalle on annettava tietoa ja kannustavaa palautetta oppimisestaan, ja että koettua pätevyyttä, myönteistä minäkäsitystä sekä liikunnasta saatavaa iloa ja nautintoa on korostettava. Liikunnanopetuksen kasvatustaivotteen saavuttamiseksi palautteen on oltava monipuolista, kannustavaa ja ohjaavaa. (Opetushallitus 2014, 434–435.)

Tutkimustulokset ovat kuitenkin hajanaisia sen suhteen, kuinka merkityksellistä ulkoinen, esimerkiksi opettajan tai valmentajan antama, palaute oppimiselle on, ja millaista palautteen kenties tulisi olla (mm. Agar ym. 2016; Li ym. 2007; Wulf, & Lewthwaite 2016). Kalaja (2016) kertoo, että liikuntataitojen oppiminen on monimutkainen prosessi. Aiemmin taitojen oppimisen tärkeimpänä tekijänä on pidetty taidon harjoittelua ja opettajalta saatua informatiivista palautetta suorituksesta. Nykyisin opettajan tärkeimpänä tehtävänä taidon oppimisen edistämässä pidetään kuitenkin oppimisen suunnittelua ja mahdollistamista. Eri tasoille liikkujille mukautettujen sopivien tehtävien ja ympäristöjen avulla oppilas voi oppia havaintoja ja ratkaisuja tekemällä (Jaakkola 2016; Kalaja 2016). Tuolloin palaute suorituksesta saadaan ympäristön ohjaamana implisiittisesti, eli tiedostamatta kehon sisäisen palautejärjestelmän avulla. Aivojen toiminta tiedostamattomalla tasolla on oppimisen kannalta tehokkaampaa kuin opettajajohtoinen perinteinen taitoharjoittelu, jossa samaa suoritusta toistetaan yhä uudelleen. (Jaakkola 2016.) Näin ollen oppilas saisi siis oppimisensa kannalta kenties keskeisimmän palautteen tekemällä ja havainnoimalla kehonsa ulkopuolisia seikkoja, eli sisäisen palautteen avulla. Wulf ja Lewthwaite (2016) toteavatkin, että oppimisen kannalta olisi hyödyllistä kiinnittää huomiota suorituksen ulkoisiin seikkoihin kehon sisäisten huomion kohteiden sijaan. He kehottavat opettajia huomioimaan tämä palautteenannossaan. Agar ym. (2016) ovat myös kiinnostuneet aiempien tutkimustulosten ristiriitaisuudesta, ja siksi selvittäneet, onko ulkoisilla ja sisäisillä huomion kohteilla palautteenannossa eroa, kun oppijoina on lapset, jotka harjoittelevat ennestään tuntematonta liikuntalajia (jakkolo-peliä). Tutkimuksessa 5–8 ja 9–12 -vuotiailla lapsilla (n = 84) ainoat erot suorituksen kehittymisessä johtuivat lasten iästä ja harjoittelusta. Tämän vuoksi Agarin ym. (2016) mielestä merkityksellisintä oppimisessa ovat ylipäänsä sopivat ohjeet, harjoittelu sekä palautteenanto – joka sitouttaa oppilaita oppimiseen ohjaamalla heidän keskittymistään oppimisen kannalta olennaisiin seikkoihin.

Opettajan antama palaute voi siis ohjata oppilaita ja heidän keskittymistään tuntitoimintaan ja oppimiseen. Zengin ym. (2009) tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, millaista opettajan tuntitoiminta on ja miten se on yhteydessä oppilaiden työskentelyyn liikuntatunnilla. Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa observoitiin videolta liikunnanopettajien (n = 16) tavallisia liikuntatunteja kolmessa lukiossa, kaksi kullakin opettajalta. Opettajan ja oppilaiden toimintaa observoitiin 16 luokkaa sisältävän kategoriajärjestelmän avulla. Luokista kolme käsitteli palautteenantoa: opettaja kehuu tai kannustaa, opettaja antaa neuvoja ja opettaja antaa käytökseen liittyvää palautetta. Opettajat käyttivät keskimäärin 30:n minuutin oppitunneista 9,2 % neuvojen antamiseen, 1,9 % kehuihin ja kannustukseen ja 3 % kurinpitoon. Ristiintaulukoinnissa opettajan neuvojen antamisella ja oppilaan kognitiivisella osallistumisella oppituntiin oli merkitsevä yhteys. Tuloksella voisi olla yhteyttä Agarin ym. (2016) tutkimuksen johtopäätösten kanssa; opettajan ohjeet sitouttavat oppilasta oppimiseen.

Osin ristiriitaisista näkemyksistä huolimatta opettajan antamalla palautteella on motivoituneita oppilaita. Koska kaikki oppilaat eivät aina ole luontaisesti riittävän motivoituneita oppimaan ja harjoittelemaan esimerkiksi motorisia taitojaan, voi uskoa omaan itseen ja onnistumisiin joskus tarvita ulkopuolelta. Siksi opettajan tehtävä on toteuttaa liikunnanopetusta, joka tukee myönteistä minäkäsitystä ja pätevyyttä. Tähän voidaan osaltaan pyrkiä toimivan pedagogisen vuorovaikutuksen ja motivaatiota vahvistavan palautteenannon avulla.

3.2 Palautetta tavoitteiden suunnassa

Opettajan tulisi antaa palautetta liikuntatunnin tehtävien tavoitteiden suunnassa (Graham ym. 2016, 152; Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018, 34; Rink 2014, 149–150). Tavoitteiden kanssa yhdenmukainen palaute antaa oppilaille ensikäden tietoa siitä, kuinka he suoriutuvat annetun tehtävän ydinkohdissa (Rink 2014, 149). Tavoitteiden suuntainen palaute auttaa oppilaita pitämään mielessään harjoittelun keskeisimmät asiat ja keskittymään niihin (Graham ym. 2016, 152). Niin Grahamin ym. (2016, 152) kuin Rinkin (2014, 149–150) mukaan ydinkohtia tulisi olla vain yksi tai korkeintaan muutama kerrallaan. Esimerkiksi tehtävän tavoitteen ollessa pallon alle liikkuminen ripeillä askelilla, palautetta annettaisiin vain askelista, eikä esimerkiksi

katseen kohdistamisesta palloon. Vaikka palaute katseen kohdistamisesta olisikin tuolloin tehtävän tai taidon oppimisen kannalta tärkeä, ei se olisi tavoitteen mukainen ja tehokas oppimisen kannalta. (Graham ym. 2016, 152; Rink 2014, 149–150.)

Grahamin ym. (2016) sekä Rinkin (2014) teksteissä korostuvat nimenomaan opettajan asettamat, kaikille yhteiset, tavoitteet. Tämä varmasti toimii, mikäli tehtävä on kaikille suhteellisen uusi. Oppilaiden taitoerot kuitenkin usein vaativat yksilöllistä tavoitteenasettelua, ja sen vuoksi sama tavoite ja ”valmiiksi räätälöity” palaute ei välttämättä palvele kaikkien oppimista parhaiten. Niin Graham ym. (2016, 152) kuin myös Rink (2014, 150) tunnustavat, että toisinaan oppilaat tarvitsevatkin yksilöidympiä tavoitteita ja palautetta.

Tavoitteiden asettaminen saavutettavalle tasolle edistää oppimista (Kalaja 2016; Jaakkola 2016). Jos oppilas ei yllä asetettuihin tavoitteisiin, eikä siksi saa myönteistä minäpystyvyyden kokemustaan vahvistavaa palautetta onnistumisista, myös mahdollisuudet oppia heikentyvät. Chiviawsky, Wulf ja Elewthwaite (2012) tutkivat tätä vaikutusta manipuloimalla testiin osallistuvien tutkittavien käsitystä hyvästä suorituksesta ja siten myös heidän pätevydenkokemuksestaan. Kilpailussa aikaa vastaan kolmasosa tutkittavista yritti tehtävässä alittaa hyvin vaikean tavoiteajan, kolmasosa saavutettavissa olevan tavoiteajan ja kontrolliryhmällä ei ollut käsitystä ”hyvästä” tavoiteajasta. Tutkittavat saivat itse määrittää, millä kolmella harjoituskerroilla kymmenestä he halusivat kuulla palautetta suorituksesta. Lisäksi mitattiin minäpystyvyyttä kyselylomakkeella. Tutkimus osoitti, että palautetta haluttiin jokaisessa ryhmässä silloin, kun koettiin, että on onnistuttu, ja suoritus oli myös mitattavasti mahdollisimman tarkka. Sekä saavutettavissa olevan tavoitteen saanut joukko että kontrolliryhmä kokivat korkeampaa minäpystyvyyttä ja heidän oppimistuloksensa olivat paremmat, kuin ryhmällä, joka oli saanut liian vaikean tavoitteen. Tämän lisäksi saavutettavan tavoitteen joukko oli motivoituneempi, sillä he tiesivät tavoitteensa, ja onnistumiset siinä palkitsivat. (Chiviawsky ym. 2012.) Palautetta siis halutaan silloin, kun koetaan, että on onnistuttu. Liikunnanopettajan olisikin siis tärkeää huomata oppilaiden onnistumiset ja lisäksi huomioida ne palautteella.

3.3 Yleinen ja spesifi palaute

Yleisen ja spesifin palautteen annosta on käyty tieteellistä keskustelua motorisen oppimisen saralla (Rink 2014, 150). Palaute on spesifiä silloin, kun se kertoo oppilaalle täsmällisesti, mitä heidän tulee vielä harjoitella ja kuinka he liikkuvat (Claxton & Fredenburg 1989; Mustain 1990; Pellet & Harrison 1995; Rink & Werner 1987; Silverman, Tyson & Kramitz 1992 ja Wiggins 2012 Grahamin ym. 2016, 150 mukaan). Liikunnanopettajia kannustetaan antamaan spesifiä palautetta, sillä spesifillä palautteella pyritään tukemaan oppilaan suorituksen erottelua ja sitä tehden oppilaan taitojen oppimista. Se osaltaan auttaa oppilaita keskittymään tehtäviin ja luomaan niihin ymmärrettävyyttä. (Rink 2014, 150.) Niin ikään Grahamin (2016, 151) mukaan palautteenanto on tehokasta silloin, kun se on spesifiä. Aloittelijoille ei kuitenkaan välttämättä ole spesifistä palautteesta niin paljon hyötyä, sillä he eivät välttämättä vielä osaa eritellä suoritustaan ja harjoittelun hajanaisuutta (Rink 2014, 150). Kun oppilaat kehittyvät ja pystyvät jo huomaamaan, ettei suoritus kaikin tavoin onnistu – he hyötyvät spesifistä palautteesta, joka kertoo tarkasti, mihin täytyy keskittyä, jotta suoritus onnistuisi (Graham ym. 2016, 151).

Kuitenkin myös yleisellä palautteella on tehtävänsä liikunnanopetuksessa. Yleisellä palautteella voidaan ohjata nuorempia tai kokemattomia oppilaita ymmärtämään tehtävän tai suorituksen tarkoitus, ennen kun voidaan siirtyä yksityiskohtaisempaan oppimiseen (Rink 2014, 150). Yleisellä palautteenannolla kuten ”Hienoa!” voidaan myös luoda liikuntatunnille kannustavaa ja myönteistä oppimisilmapiiriä (Graham ym. 2016, 151). Rinkin (2014, 150) mukaan yleisen palautteen antaminen voi olla, ja onkin paljon käytetty, opettajan keino motivoida oppilaita, jotka tarvitsevat tukea esimerkiksi heikomman itsetunnon vuoksi.

3.4 Kenelle palaute on kohdistettu

Opettaja voi kohdistaa palautteensa yhdelle tai useammalle oppilaalle kerrallaan. Rink (2014, 151) jaottelee palautteen saajat neljällä tavalla: palaute on kohdistettu koko ryhmälle kerrallaan, palaute on kohdistettu osalle ryhmää, palaute on kohdistettu yhdelle oppilaalle joko siten, että muutkin kuulevat palautteen tai opettaja antaa palautteen yksityisesti. Koko luokalle annettu palaute on oppimisen kannalta ja ajankäytöllisesti tehokasta silloin, kun tehtävä on kaikille

suhteellisen uusi tai haastava. On siis mahdollista, että moni oppilas hyötyy kaikille samasta, yhteisestä palautteesta. (Rink 2014, 152.)

Usein liikunnanopettajien tavoite on antaa mahdollisimman paljon yksilöllistä palautetta. Silloin mahdollisimman moni oppilas tulee opettajan huomaamaksi ja kohtaamaksi henkilökohtaisesti. Rinkin (2014, 151) mukaan ongelmallista on, ettei opettaja kuitenkaan useinkaan ehdi antaa palautetta kaikille. Graham ym. (2016, 157) huomioivat lisäksi, että opettaja saattaa tahtomattaankin huomioida systemaattisesti tiettyjä oppilaita yksilöllistä palautetta antaessaan, esimerkiksi taitavia tai taitamattomia tai tyttöjä tai poikia. Yksilöllisen palautteen on nähty myös edistävän tehtäväsuuntautuneen ilmapiirin syntymistä (Jaakkola & Digileidis 2007). Siksi opettajan tulisi kiinnittää huomiota siihen, että yksilöllisellä palautteella tulisi huomioineeksi oppilaita tasapuolisesti.

3.5 Palautteen laatu

Liikunnanopettajan antama palaute voi olla positiivista, neutraalia tai negatiivista. Palautteen tavoitteena voi olla hyvän tai muutoin onnistuneen toiminnan tai liikuntasuorituksen huomiointi tai vaihtoehtoisesti muutoksen aikaansaaminen oppilaan toiminnassa tai liikkumisessa. Heikinaro-Johanssonin ja Lyyran (2018, 34) mukaan palautteen laadun sanelee ensisijaisesti itse oppilaan suoriutuminen ja opetuksen tavoite. Opettajan tulee ratkaista, millaisesta palautteesta oppilas hyötyisi eniten kussakin oppimisen vaiheessa – milloin on keskeisintä korjata virhe ja milloin taas keskittyä oppilaan myönteiseen kannustamiseen ja motivointiin.

3.5.1 Positiivinen palaute

Graham ym. (2016, 153) linjaavat, että opettajan antaman palautteen tulisi olla lähinnä positiivista, jotta oppimisympäristö olisi lämmin ja miellyttävä. Rinkin (2014, 150) mukaan yleistä myönteistä palautetta voidaan tarvita etenkin oppimisen alkuvaiheessa, mikäli suorituksen erottelu on oppilaalle haastavaa. Siksi yleinen myönteinen palaute voi toimia myös oppilaiden motivointikeinona ja rohkaisuna uudelleen yrittämiseen (Graham 2008, 153).

Palautteen myönteisyys vaikuttaisi olevan yhteydessä onnistumisen kokemukseen, ja tutkijat ovatkin kiinnostuneita myönteisen palautteen ristiriitaisesta merkityksestä pätevyyskokemuksiin ja oppimiseen. Wulfin ja Lewthwaiten (2016) mukaan positiivisen motivaation vahvistaminen ja oppilaan kannustaminen ovat tärkeitä keinoja motorisen oppimisen edistämiseksi. Vaikka myönteinen palaute ei välttämättä paranna itse suoritusta, edistää se oppilaan pätevyyskokemuksen tunnetta ja siksi myös puhtia ja motivaatiota harjoitella (Mouratidis ym. 2008). Tutkimuksessa annettiin oppilaille joko paljon tai maltillisesti myönteistä palautetta. Pätevyyskokemuksesta ei ennustanut ainoastaan myönteisen palautteen määrä vaan siihen vaikutti myös oppilaan omat odotukset suoriutumisestaan. (Mouratidis ym. 2008.) Tutkimusasetelma tosin korosti normatiivisen, vertailevan palautteen antoa, joten tulos ei sinänsä ole yllättävä. Mikäli oppilas saa ”myönteisenä palautteena” kuulla, että olet keskitasoa, et hyvä etkä huono, mutta koita silti parhaasi - voikin olettaa, että palaute ennemminkin tekee särön oppilaan pätevyyskokemukseen ja minäpystyvyyteen kuin edistää niitä.

Myönteinen palaute vahvistaa kyvykkyydentunnetta ja joidenkin tutkimusten mukaan myös motorista oppimista. Chiviacowskyn ja Drewn (2016) tutkimuksessa suoritettiin yksinkertainen ajallista tarkkuutta vaativa testi. Testin aikana puolet tutkittavista saivat liioiteltua myönteistä ja puolet liioiteltua kielteistä palautetta kehitymisestään suorituksessa, ja heidän minäpystyvyyden kokemuksesta mitattiin lomakkein. Tutkimuksessa myönteistä palautetta saaneet kokivat olevansa etevämpiä ja pystyvämpiä kuin kielteistä palautetta saaneet, ja heidän kohdallaan myös oppimisvaikutus oli parempi. Näin ollen tutkimus osoitti myönteisellä palautteella olevan merkitystä kyvykkyyden kokemukselle ja motoriselle oppimiselle. Tutkimus ei kuitenkaan osoittanut, onko saatu palaute suoraan yhteydessä motoristen taitojen oppimiseen, ja kuinka palaute vaikuttaisi monimukaisempien taitojen oppimiseen. (Chiviacowsky & Drews 2016.) Myös Badamin, Vaezmousavin, Wulfin ja Namazizadehin (2012) tutkimuksessa parhaimmista suorituksistaan palautetta saaneiden kerrotaan olleen motivoituneempia harjoittelemaan kuin heidän, jotka saivat palautetta epätarkoista suorituksistaan. Carter, Smith ja Ste-Marie (2016) kritisoivat edellisten johtopäätöstä tutkimuksestaan: heidän mukaansa palautteella saattoi olla vain väliaikainen vaikutus oppimiseen, ja he tulkitisivat palautteella olleen ennemmin vaikutusta itsevarmuuden kokemukseen motivaation sijaan.

Myönteinen palaute siis edistää oppilaan käsityksiä pätevyystään ja itsevarmuudestaan liikuntasuorituksissa, eli sillä voi tukea oppilaan onnistumisen kokemusta. Mikäli opettaja käyttää myönteistä palautetta pääasiallisena palautteenantokeinona, voi oppilaalle kuitenkin muodostua virheellinen käsitys todellisesta osaamisestaan (Carter ym. 2016). Opettajan tulee pohtia palautteenannon kokonaisuutta ja sitä, mitä palautteenannolla kulloinkin tavoitellaan. Carter ym. (2016) pohtivatkin, että myös oppilaan ja tehtävän luonteet vaikuttavat siihen, millainen todellinen vaikutus annetulla palautteella on oppimiseen.

Liikunnanopetuksessa palaute on usein monipuolisempaa kuin testiluontoisissa oppimista ja pätevyyskokemuksia mittaavissa tutkimuksissa. Vaikka tulokset eivät välttämättä sovellu sellaisinaan liikunnanopetukseen, myönteisellä palautteella vaikuttaisi olevan yhteys pätevyyskokemukseen, minäpystyvyyteen ja itsevarmuuteen. Opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan, että oppilaan tulee saada ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä tietoa edistymisestään ja osaamisestaan. Annetussa palautteessa on huomioitava onnistumiset ja vahvuudet. Opetussuunnitelmassa tunnustetaan, että onnistumisen kokemukset kannustavat oppimaan lisää, mutta siinä huomioidaan, että myös epäonnistumiset tai virheelliset ratkaisut ovat osa oppimisprosessia. Kun oppilaat ovat vanhempia, voi palautteenanto olla näiden lisäksi myös analyttisempää. (Opetushallitus 2014, 48–49.)

Hyvistä suorituksista saadulla palautteella vaikuttaisi olevan keskeinen merkitys onnistumisen kokemuksissa; tuntemuksissa minäpystyvyydestä ja koetusta pätevydestä. Pätevyyskokemuksia tukeakseen opettajan tulee antaa oppilaalle pätevyteen liittyvää palautetta (Lintunen 2007). Chiviakowskyn ja Wulfin (2007) tutkimuksessa selvitettiin palautteen laadun vaikutusta motoriseen oppimiseen. Silmät kiinni ja heikommalla kädellä suoritettussa tarkkuusheitossa puolet tutkittavista saivat palautetta koostetusti kolmesta huonoimmasta heitostaan ja loput kolmesta parhaimmasta heitostaan. Tutkittavat eivät tienneet tutkimuksen tarkoitusta tai sitä, miten koostettu palaute oli muodostettu. Vaikka ryhmien heittotarkkuudet eivät lähtötilanteessa poikenneet toisistaan, myönteistä palautetta saaneiden heittotarkkuus oli seuraavana päivänä toistetussa palautteettomassa testissä parempi kuin heidän, jotka saivat palautetta epäonnistuneista suorituksistaan. Tutkijat arvelevat onnistumisenkokemuksen vahvistaneen motivaatiota ja siksi myös oppimista.

Saman tutkimusasetelman ovat myöhemmin toistaneet myös Saemi ym. (2012) tarkoituksenaan selvittää palautteen laadun yhteyttä nimenomaan minäpystyvyyden kokemukseen motorisen taidonoppimisen lisäksi. Tarkkuusheittotestistön lisäksi tutkittavien minäpätevyyttä mitattiin kyselylomakkein. Tutkimus osoitti, että myönteisempää palautetta saaneet kokivat korkeampaa minäpystyvyyttä koko testistön ajan. Vuorokautta myöhemmin toistetussa palautteettomassa testissä he myös heittivät tarkemmin kuin alhaisempaa minäpystyvyyttä kokeneet, huonompaa palautetta saaneet heittäjät. Saemi ym. (2012) arvioivat, että voimistunut minäpystyvyyden tunne paransi työskentelymotivaatiota, ja sen vuoksi myös motorisen taidon oppiminen vahvistui. Tutkimustulos ei ole yllättävä, ja soveltuu myös liikunnanopetukseen ja opettajan onnistumisen kokemuksia tukevaan palautteenantoon: huomiota voi kiinnittää valikoidusti onnistumisiin.

Opettajan antama rohkaiseva myönteinen palaute vahvistaa pätevyyden kokemusta ja uskoa omaan pystyvyyteen. Pätevyyden kokemus ja minäpystyvyys, yhdessä autonomian kokemuksen kanssa, ovatkin ihmisen biologisia perustarpeita (Deci & Ryan 2008). Näiden tarpeiden täytyessä ihmisen toiminta voi olla sisäisesti motivoitunutta ja johtaa parempiin suorituksiin. Opetuksen kannalta kysymys on siitä, onko opettajan vuorovaikutuksella ja palautteenannolla näitä tarpeita estävä vai vahvistava vaikutus. (Deci & Ryan 2008.)

3.5.2 Neutraali ja korjaava palaute

Myös korjaavalla ja ohjaavalla palautteella on tärkeä tehtävä oppimisessa ja onnistumisen kokemusten saavuttamisessa. Virheitä huomioivan arvioivan palautteen voi kuitenkin rakentaa neutraaliksi korjaavaksi palautteeksi, jolloin palautteen sävy on myönteinen ja tulevaisuuteen keskittyvä. (Graham 2008, 156; Rink 2014, 151.)

Tzetzis ym. (2010) tutkivat, kuinka palautteen laatu vaikuttaa kahden eri vaikeustason sulkapallon lyönnin oppimiseen ja suoritusitsevarmuuteen. Vaikka tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä kaikkeen oppimiseen liikunnassa, ne vahvistavat käsitystä positiivisen palautteen myönteisistä vaikutuksista oppimiseen. Lisäksi tutkimuksen asetelma vastasi koulumaailman palautteenantoa: Koehenkilöt olivat jonkin verran harjoitelleita 10-12-

vuotiaita sulkapalloilijoita. Palautteenantajan, huolellisesti ohjeistetun ammattilaisvalmentajan, palaute oli monipuolisuudessaan niin ikään lähempänä koulumaailman palautteenantoa. Palautetta annettiin kolmenlaisissa yhdistelmissä: korjaavaa ja myönteistä palautetta yhdessä, ainoastaan tietoa tehdyistä virheistä ja viimeisenä kaikkia kolmea palautelaatua yhdessä. Tässä tutkimuksessa vain yhdistelevä palaute (myönteinen palaute, yhdessä virheiden osoituksen ja ohjaamisen kanssa,) oli yhteydessä sekä parempaan taidonoppimiseen että itsevarmuuden tunteeseen haastavassa tehtävässä. Helpomman taidon oppimista puolestaan edistivät myös muut palauteyhdistelmät. (Tzetzis ym. 2010.) Drost (2012) tutki väitöskirjassaan palautteen laadun ja oppimisen vaikutusta motivaatioon liikuntatuntiympäristössä. Tutkimuksessa informatiivinen, korjaava palaute oli yhteydessä suorituksen kehittymiseen, mutta palautteen merkitys pätevyyden kokemukselle ja motivaatiolle yleisellä tasolla jäi kyseenalaiseksi.

Magill ja Anderson (2017, 351-352) linjaavat, että mikäli halutaan vaikuttaa oppijan motivaatioon, tulee palautteen olla myönteistä, ja mikäli taas halutaan vaikuttaa oppijan suoritustarkkuuteen, tulee palautteen olla korjaavaa.

3.5.3 Negatiivinen palaute

Rinkin (2014, 151) mukaan on yleinen väärinymmärrys, ettei kielteistä palautetta tulisi liikunnanopetuksessa antaa. Oppilaalle on arvokasta tietää, mikäli hän tekee jotain väärin, eikä itse havaitse sitä (Rink 2014, 151). Graham ym. (2016, 154) ovat samaa mieltä: spesifi, tavoitteiden suunnassa annettu yksinkertainen negatiivinen palaute voi auttaa oppilasta ymmärtämään, miksi suoritus ei onnistu. Opettaja voi pyrkiä antamaan negatiivisenkin palautteen rakentavalla tavalla ja siten, että se kohdistuu virheelliseen toimintaan eikä itse oppilaaseen (Graham ym. 2016, 154; Rink 2014, 151.) Esimerkiksi on eri asia sanoa ”Älä käytä koko kättä,” kuin ”Huomaatko, nyt sinulla on käytössä koko käsi, vaikka sormilyönnissä käytetään vain sormenpäitä”. Graham ym. (2016, 154) suosittelevat, että opettajat käyttäisivät negatiivista palautetta kuitenkin säästellen.

3.6 Palautteenannon frekvenssi

Tutkimukset eivät anna yhteneviä johtopäätöksiä siitä, millainen määrä palautetta olisi oppimisen kannalta optimaalisin (Lauber & Keller 2014). Palautetta voi antaa tehtävän aikana, välittömästi sen jälkeen, viivytetysti tai kootusti (ks Magill & Anderson 2017, 371–376; Schmidt & Lee 2014, 274–283). Liikunnanopetuskirjallisuudessa kuitenkin täsmennetään, että palaute tulisi antaa mahdollisimman pian suorituksen tai tehtävän jälkeen (Jaakkola & Digelidis 2007; Rink 2014, 152). Tällöin esimerkiksi sisäteräsyöttö tai hyvin mennyt pelitilanne, josta palautetta annetaan, on oppilaan tuoreessa muistissa ja analysoitavissa.

Palautetta ei tule antaa jokaisesta suorituksesta, jotta oppija voi hyödyntää oppimisen kannalta tehokasta sisäistä palautejärjestelmäänsä. Oppimisen alkuvaiheessa palautetta voi antaa enemmän, mutta pysyvä oppimisvaikutus saavutetaan, kun palautteen määrää oppimisen edetessä vähennetään. (Magill & Anderson 2017, 373.) Sidewayn ym. (2012) tutkimuksessa tarkasteltiin, miten lopputulos-palautteen useus (palautetta joka kolmannelta tai jokaisesta suorituksesta) vaikutti kahden eritasoisen tehtävän oppimiseen. Helpomman tehtävän oppimisen kannalta oli hyödyllistä saada palautetta harvemmin, kun taas haastavamman tehtävän omaksuminen oli helpompaa, mikäli palautetta saatiin jokaisesta suorituksesta. Palauteen useus tuleekin suhteuttaa tehtävän kognitiivisen haastavuuden mukaan. Liikunnanopetuksessa useat tehtävät voivat tuntua oppilaista alussa hankalilta, ja siksi runsas palautteenanto voi tulla tarpeeseen. Harjoittelun myötä tehtävä helpottuu, jolloin opettajan antamaa ohjaavaa palautetta tarvitaan vähemmän. Kuten Starman ja Mercer (2010) toteavat, ohjaus tulee suhteuttaa oppilaan senhetkiseen oppimistilanteeseen.

Tutkimukset antavat viitteitä myös siitä, että oppijan itse kontrolloima palautteen frekvenssi voi vaikuttaa myönteisesti oppimiseen. Figueiredo ym. (2018) pohtivat, että itsekontrolloidun palautteen frekvenssin perustana voikin olla nimenomaan onnistumisen kokemusten hakeminen: Heidän tutkimuksessaan koehenkilöt saivat palautetta joko itse haluamallaan frekvenssillä, täysin ennalta määritellyllä frekvenssillä tai siten, että palautteenannon frekvenssi oli ennalta määriteltä, mutta tutkittavat saivat tietää saavansa palautetta seuraavasta suorituksesta. Kuten Chiviakowskyn ym. (2012) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa

koehenkilöt halusivat palautetta silloin, kun uskoivat onnistuneensa. Motorisen taidon oppimista edisti parhaiten itse kontrolloitu palaute, mutta myös palautteen ennakointi edisti suorituksia. Figueiredon ym. (2018) tutkimus vahvistaa käsityksiä siitä, että itsekontrolloidun palautteen vaikutus perustuu parempaan tehtäväsitoutuneisuuteen ja syvemmän tiedonkäsittelyn etuihin. Itsekontrolloidun palautteen vaikutusmekanismeista oppimisen edistymiseen ollaan kuitenkin montaa mieltä: Hansen, Pfeiffer ja Patterson (2011) arvioivat, että rajoitettu määrä itsekontrolloitua palautetta vahvistaa tiedonkäsittelyä ja siksi suorituskin paranee. Carter, Carlsen ja Ste-Marie (2014) taas eivät puolla tiedonkäsittely-vaikutusta, vaan arvelevat, että tehtävän jälkeen pyydetty palaute kehittää virheiden ennakointia tulevaisuudessa ja siksi edistää oppimista.

Vaikka palautetta halutaan onnistumisista, oppijat eivät välttämättä osaa itse arvioida, milloin tehtävä on mennyt hyvin. Figueiredon ym. (2018) tutkimuksessa itsekontrolloitu palaute sitoutti oppilaat tehtävään ja auttoi kehittämisessä, vaikka suoritus olisikin ollut uskottua heikompi. Toki on muistettava, että liikuntatunnilla opeteltavat taidot ja tehtävät ovat monimutkaisempia kuin mainittujen tutkimusten motoriset suoritukset. Oleellisinta liikunnanopetuksen kannalta lienee se, että oppimista ja onnistumisen kokemuksia voidaan tukea antamalla oppilaalle mahdollisuus vaikuttaa palautteen saamiseen itse – eri oppilaat saattavat pitää tai hyötyä erilaisista palautteenantotavoista.

4 TUTKIMUKSIA PALAUTTEENANNOSTA LIIKUNNANOPETUKSESSA

4.1 Palautteenannon mittaaminen

Liikunnanopettajaopiskelijat havainnoivat ja kehittävät omaa opettajuuttaan ja opetustoimintaansa, esimerkiksi palautteenantoa, jo opintojen alusta saakka. Lyyran, Heikinaro-Johanssonin ja Palomäen (2015) tutkimuksessa video-observointikurssin alussa opiskelijat (n=32) antoivat pienopetustuokioissa erityisesti yksilöllistä, yleistä, taitoon kohdistuvaa myönteistä palautetta. Yli puolet opiskelijoista asetti niin palautteenannon muutoksen kuin vuorovaikutuskäyttämisen kehitystavoitteekseen. Opiskelijat kokivat palautteenannon haastavaksi, mikäli opetettava asia oli itselle haastava. Kurssi koettiin kaiken kaikkiaan hyödyllisenä ja opettajuutta kehittävänä. (Lyyra ym. 2015). Vastaava yhdysvaltalainen tutkimus osoittaa, että videoanalysointi ja -reflektointi kehitti opettajaopiskelijoiden (n=9) palautteenantoa käytännön kurssin aikana. Opettajaopiskelijat antoivat harjoittelujakson jälkeen 45 minuutin liikuntatunnin aikana keskimäärin 56 palautetta, vähensivät korjaavan palautteen määrää ja antoivat hieman enemmän johdonmukaista palautetta. Johdonmukainen palautteenanto, jota ei käsitteenä tutkimuksessa avattu, jäi kuitenkin opiskelijoiden haasteeksi. Yksilöllisen palautteen määrä väheni, mihin mielenkiintoista kyllä, tutkijat eivät ottaneet kantaa. Niin opettajaopiskelijat kuin tutkijat pitivät palautteenannon analysointia hyödyllisenä ja kehittävänä. (Ramos, Esslinger & Pyle 2015.) Liikunnanopettajan yhdeksi haasteeksi palautteenannossa muodostuukin tarve riittävään tietämykseen kaikista liikunnan sisältöalueista: opettajan on itse tunnettava opetuksen tavoitteet ja osattava tiedollisesti ja taidollisesti tukea oppilasta niiden oppimisessa ja niissä onnistumisissa.

Opetustapahtuman analysointiin on kehitetty verkkopohjainen Moveatis-sovellus (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018; Lyyra & Heikinaro-Johansson 2019), joka on toteutettu yhteistyönä Jyväskylän yliopiston tietotekniikan laitoksen kanssa. Moveatiksella esimerkiksi voidaan systemaattisesti observoida ja analysoida opetustapahtumia, kuten liikunnanopettajan tehtävän selittämiseen tai opetusjärjestelyihin kuluvaan aikaan sekä opettajan palautteenantoa. (Moveatis-

info.) Moveatiksessa palaute jaotellaan liikunnanopetuksessa vakiintuneiden, kirjallisuuteen pohjautuvien palauteluokkien ja -kategorioiden mukaisesti (Lyyra ym. 2015).

4.2 Oppilaiden kokemuksia palautteesta

Monessa liikunnanopetuksen palautteenantoa käsittelevässä tutkimuksessa on tarkasteltu koetun palautteen vaikutuksia oppilaiden motivaatioon. Usein aineistonhankintatapana on käytetty oppilaskyselyä, jotka ovat käsitelleet liikuntatunteja kokonaisuutena. Kyselyissä palautteenanto on usein ollut vain yksi mitattu osio opettajan opetustoiminnan kokonaisuudesta.

Koka ja Hein (2003) kehittivät mittarin opettajan palautteenannosta oppilaiden kokemana (*perceptions of teacher's feedback*) ja selvittivät, kuinka koululiikunnassa opettajan palaute oppilaiden kokemana, haasteellisuus, kilpailullisuus sekä kokemus itsestä vaikuttivat toisiinsa. Viidessä virolaisessa koulussa 12–15-vuotiaat oppilaat (n = 783) täyttivät kyselyn, jossa palautteen osalta selvitettiin kokemuksia yleisen ja spesifin positiivisen palautteen sekä suorituspalautteen (*knowledge of performance*) saamisesta. Koettu positiivinen yleinen palaute oli yhteydessä oppilaan sisäiseen motivaatioon; nautintoon, yrittämiseen ja kyvykkyyden kokemukseen. Suorituksesta annettu palaute oli yhteydessä nautinnon ja kyvykkyyden kanssa, mikä tutkijoiden mukaan voi kertoa siitä, että tieto oikeanlaisista suorituksista sitouttaa oppilaita liikuntatuntitoimintaan. Spesifi positiivinen palaute ei kuitenkaan ollut tässä tutkimuksessa tutkijoiden yllätykseksi yhteydessä sisäiseen motivaatioon. Tutkijat arvelivat, että oppilaat eivät välttämättä ymmärrä spesifin palautteen sisältöä ja tarkoitusta, ja kehottavatkin siksi ottamaan oppilaan ikätason huomioon spesifin palautteen annossa.

Myöhemmin Koka ja Hein (2005) kehittivät mittariaan lisäten siihen nonverbaalin palautteen ulottuvuuden. Nonverbaalilla koetulla opettajan palautteella ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa todettu olleen yhteyttä 14.-18.-vuotiaiden oppilaiden (n = 638) sisäiseen motivaatioon. Faktorilataukset osoittivat, että oppilaat saattavat käsittää ja kokea nonverbaalin palautteen samalla tavalla, kuin opettajan muun sanallisen palautteen. Koka ja Hagger (2010) jatkoivat oppilaiden sisäisen motivaation ja koetun verbaalin sekä nonverbaalin palautteen epäsuorien ja suorien yhteyksien tutkimista liikunnanopetuksessa. Kyselytutkimuksen (n = 498, iältään 12–

17 -vuotiaita) tuloksista havaittiin, että nonverbaalilla kielteisenä koetulla palautteella olikin tässä tutkimuksessa suora kielteinen vaikutus oppilaiden sisäiseen motivaatioon. Positiivinen yleinen koettu palaute taas oli kyvykkyyden kokemuksen täyttymisen johdosta yhteydessä oppilaiden sisäiseen motivaatioon. Koetulla positiivisella palautteella oli yhteys myös oppilaan yhteenkuuluvuuden tunteen kanssa. Tutkijat pitävät tätä luonnollisena tuloksena; opettaja on palautteenantajana merkityksellinen henkilö ja opettajan kannustus vastaa oppilaiden tarpeeseen kokea yhteenkuuluvuutta.

Koka (2013) selvitti pitkittäistutkimuksessaan, kuinka opettajan opetuskäyttäytyminen oppilaiden kokemana vaikutti oppilaiden sisäiseen motivaatioon liikuntatunnilla, ja ennustiko motivaatio puolestaan opettajan koettua palautteenantotapaa. Virolaisessa yläkoulussa (n = 330) oppilaat vastasivat kahdesti vuoden aikajänteellä kyselyyn, jossa palautteen osalta selvitettiin koettua positiivisen yleisen sekä positiivisen ja negatiivisen nonverbaalin palautteen saamista. Sisäisesti motivoituneet oppilaat olivat kokeneet aiemmin saaneensa opettajalta positiivista palautetta, ja vielä vuoden päästä kokemus myönteisen palautteen saamisesta oli heillä korkeammalla tasolla verrattuna vähemmän motivoituneisiin. Motivaatio ennusti kokemusta palautteen saamisesta vahvemmin, kuin koettu positiivinen palaute ennusti motivaatiota. Lisäksi oppilaan motivaatio ennusti koettua positiivista nonverbaalia palautetta. Koettu negatiivinen nonverbaalin palautteen saaminen vaikutti kielteisesti oppilaan motivaatioon, mutta tulos ei ollut merkitsevä. Heikosti motivoituneet oppilaat kokivat, että opettaja jättää heitä koululiikunnassa huomiotta. Tutkijan mukaan oppilaan motivaatio voikin olla yksi opettajan palautteenantoon vaikuttava seikka, joka on syytä ottaa vuorovaikutustilanteissa huomioon.

Myös Ridgersin, Fazeyn ja Faircloughin (2007) tutkimus viittaa siihen, että negatiivisen palautteen antoa kannattaa liikunnanopetuksessa vältellä. Englannissa kolmessa alakoulussa (n = 198) ja kahdessa yläkoulussa (n = 107) oppilaat vastasivat kyselyyn, jossa selvitettiin oppilaiden liikunnallisen kyvykkyyden, negatiivisten arvioiden pelkoa ja liikuntatuntien välisiä yhteyksiä. Tytöt, erityisesti yläkoululaiset, kokivat enemmän pelkoa huonoista arvioista ja kokivat itsensä vähemmän kyvykkäiksi liikkujiksi kuin pojat. Ne oppilaat, jotka pelkäsivät kielteisiä arvioita, välttelivät niiden mahdollisuutta ja pyrkivät lisäksi hakemaan vahvistusta sille, etteivät olleet suoriutuneet huonosti. Toisaalta tutkimuksesta ei käy ilmi, onko

kyselymittauksen kiinnostuksen kohteena ollut erityisesti oppilaiden keskinäiset suhteet vai opettajan ja oppilaan väliset suhteet – vai molemmat. Tästä huolimatta Ridgers ym. (2007) kehottavat opettajia antamaan positiivista, kannustavaa palautetta.

Uotila (2013) on niin ikään Pro gradussaan tutkinut liikuntatuntien palautteenantoa oppilaiden kokemana sekä palautteen yhteyksiä koululiikunnassa viihtymiseen ja motivaatioon. Kohdejoukkona kyselytutkimuksena toteutetussa opinnäytteessä oli neljän yläkoulun oppilaita (n = 380) Varsinais-Suomesta ja Hämeestä. Palautteenannon mittarina käytettiin Nicaisen, Cogerinon, Boisen ja Amorosen (2006) mukailtua PTFQ (*perceived teacher feedback questionnaire*) -mittaria. Oppilaat kokivat saavansa liikuntatunneilla opettajilta eniten korjaavaa ja positiivista palautetta sekä vähiten negatiivista palautetta. Oppilaat kokivat saavansa ryhmäpalautetta yksilöpalautetta useammin. Kiitettävällä arvosanalla oli yhteys koettuun palautteeseen: kiitettävän arvosanan saaneet kokivat saavansa enemmän positiivista ja korjaavaa palautetta kuin muita arvosanoja saaneet. He myös kokivat palautteen myönteisempänä. Matalampia arvosanoja saaneet kokivat saavansa opettajalta enemmän negatiivista palautetta kuin kiitettävän saaneet oppilaat. Koettu positiivinen palaute oli Uotilan (2013) opinnäytteessä yhteydessä tehtäväorientoituneeseen ilmastoon.

Tutkijoita on kiinnostanut myös, onko oppilaan sukupuolella vaikutusta palautteeseen tai kokemuksiin palautteesta. Nicaise ym. (2006) tutkivat, oliko oppilaiden kokemuksilla opettajan antamasta palautteesta yhteyttä heidän kyvykkyyden kokemukseensa koululiikunnassa. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena ranskalaisessa lukiossa (n = 450). Opettajan palautteenantoa ei observoitu. Kyselyssä palautetta jaoteltiin eri tavoin sen mukaan, reagoiko opettaja palautteella oppilaan onnistumiseen vai epäonnistumiseen. Myös oppilaan vuorovaikutusaloitteita palautteen toivossa tutkittiin. Tytöt kokivat saavansa opettajalta enemmän korjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä kritiikkiä suoritusvirheiden jälkeen kuin pojat. He myös vastasivat ottavansa poikia enemmän kontaktia opettajaan palautteen toivossa niin onnistumisten kuin epäonnistumisten jälkeen. Koettu pätevyys oli korkeampi niillä tytöillä, jotka kokivat saavansa opettajalta toistuvasti kehuja ja vain vähän kritiikkiä. Yleisesti pojat kokivat olevansa tyttöjä kyvykkäämpiä liikunnassa. Tähän ei näyttänyt vaikuttavan se, että pojat kokivat saavansa liikuntatunnilla merkittävästi enemmän kritiikkiä kuin tytöt. Tutkijat

pohtivat, että poikien kyvykkyyden kokemukseen saattoi opettajan palautetta voimakkaammin vaikuttaa esimerkiksi muu liikuntaharrastuneisuus.

Tutkimuksessa, jossa opettajan palautteenantoa observoitiin frekvenssit ja palautetyyppi kirjaten, huomattiin, että opettajat ($n = 2$) todella antoivat palautetta eri tavoin tytöille ja pojille ($n = 70$). Tytöt saivat poikia enemmän kehuja yhdistettynä korjaavaan palautteeseen. Pojat puolestaan saivat opettajilta tyttöihin verraten enemmän kritiikkiä sekä organisointiin ja käytökseen liittyvää palautetta. (Nicaise ym. 2007b.) Samassa tutkimuksessa pyrittiin myös tarkastelemaan opettajan sukupuolen ja liikuntalajin yhteyksiä annettuun palautteeseen, mutta tutkimustulokset eivät vaikuta yleistettäviltä, koska opettajia oli tutkimuksessa vain kaksi ja liikuntalajien, sulkapallon ja kehonpaino-circuitin, vaikutusta palautteenantoon perusteltiin niiden liikuntakulttuurisella maskuliinisuudella.

Nicaise ym. (2007a) tekivät uuden kyselytutkimuksen ranskalaislukiolaisten ($n = 325$) tyttöjen ja poikien kokemuksista liikunnanopettajan palautteenantoon liittyen (vrt. Nicaise ym. 2006). Kuten aiemmassa tutkimuksessa (Nicaise ym. 2006), myös tässä poikien koettu kyvykkyys oli korkeampi. Kuten aiemmin (Nicaise ym. 2006; Nicaise ym. 2007b), niin ikään tässä tutkimuksessa pojat kokivat saaneensa liikunnanopettajilta tyttöjä enemmän kritiikkiä. Tytöt kokivat saavansa opettajalta kannustusta ja korjaavaa palautetta epäonnistumisten jälkeen enemmän poikiin verrattuna. Koettu positiivinen palaute oli myös tässä tutkimuksessa maltillinen mutta merkitsevä vaikuttaja oppilaan koettuun kyvykkyyteen (vrt. Koka & Hein 2003; Koka & Hagger 2010; Nicaise ym. 2006). Myös se, että oppilas koki opettajan käyttävän häneen ja keskinäiseen vuorovaikutukseen aikaa, oli yhteydessä koettuun pätevyYTEEN, yrittämiseen ja liikuntatunneista nauttimiseen. Koettu opettajan kannustus ja korjaavan palautteen saaminen vaikutti oppilaan kyvykkyyden kokemukseen kuitenkin kielteisesti. Tutkijat pohtivat, että korjaavan palautteen ja kannustuksen kielteinen vaikutus voi johtua siitä, että opettajat ovat yrittäneet palautteenannolla auttaa oppilasta virheellisen suorituksen korjaamisessa, ja siksi oppilas kokee huonommuutta. Korjaavaan palautteeseen liittyen myös Koka ja Hein (2003) huomasivat, ettei positiivinen spesifi palaute ollut yhteydessä oppilaiden sisäisen motivaation kokemukseen. He puolestaan pohtivat, etteivät oppilaat välttämättä sisäistä tarkkaa palautetta tai sen tarkoitusta.

Oppilaiden kokemukset opettajan antamasta palautteesta siis vaihtelevat. Näyttäisi kuitenkin siltä, että opettaja voi palautteenantotavoillaan merkittävästi vaikuttaa oppilaiden motivaatioon ja pätevyyden kokemuksiin liikuntatunnilla. Siksi tutkittu tieto opettajan palautteenantokäyttäytymisestä on arvokasta. Silti tutkimuksia, jossa liikunnanopettajan palautteenantoa olisi observoitu, löytyy viime ajoilta vähän.

Tässä tutkimuksessa selvitetäänkin, miten opettajan antamaan palautteeseen kehitetty mittari soveltuu liikuntatunnilla käytettäväksi. Tutkimuksessa on selvitetty erityisesti liikunnanopettajaopiskelijoiden palautteenantoa, sillä ajatuksena on, että mittaria voitaisiin tulevaisuudessa hyödyntää liikunnan opetusharjoittelussa ohjaamisen ja opettajaopiskelijoiden opettajana kehittymisen tukena. Koska opettajaopiskelijat esiintyvät aineistossa opettajan roolissa, selkeyden vuoksi myös heistä käytetään käsitettä *opettaja*. Opettajan palautteenannon analyysia voisi tulevaisuudessa käyttää rinnan myös oppilaiden kokemusten tutkimisen kanssa.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista palautetta opettaja antaa liikuntatunnilla, ja kuinka luotettavasti palautteenantoa voidaan analysoida havainnointiin pohjautuvalla palautemittarilla elävässä tilanteessa ja myöhemmin videolta observoituna. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää oppilaiden kokemuksia opettajan antamasta palautteesta.

1. Millaista palautetta opettajat antavat liikuntatunnilla?

- a. Miten liikuntatunnilla annettu palaute jakaantuu palautteen saajan, tason, kohteen ja laadun mukaan?
- b. Kuinka paljon opettajat antavat palautetta?

2. Kuinka luotettava palautteenannon mittari on?

- a. Kuinka elävän tilanteen ja video-observoitujen oppituntien palautteenannon analyysit vastasivat toisiaan?
- b. Millainen mittarin sisäinen luotettavuus oli toistetussa video-observoinnissa?

3. Miten oppilaat kokivat liikuntatunnilla saamansa palautteen?

- a. Millaista palautetta oppilaat kokivat saaneensa opettajalta liikuntatunnilla?
- b. Kokivatko oppilaat, että palaute tuki heidän oppimistaan?

6 TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT

6.1 Aineiston keruu

Keräsimme tutkimusaineiston kevätlukukaudella 2019 jyvaskyläläisessä yläkoulussa asiantuntijaryhmän kanssa, johon kuului kaksi liikunnanopettajakouluttajaa ja kaksi maisterivaiheen opiskelijaa. Tässä tutkimuksessa kuvattu ja käsitelty aineisto on osa tutkimusprojektia, jossa kehitimme elävän tilanteen havainnointimenetelmiä käytettäväksi esimerkiksi liikunnanopettajakoulutuksessa ja opetusharjoittelun ohjaamisessa. Havainnoimme yhteensä seitsemän liikunnan oppituntia. Oppitunneilla tein opettajan (n = 5) palautteenannosta elävän tilanteen observoinnin, ja sen lisäksi videoimme kuusi seitsemästä oppitunnista myöhempiä video-observointia varten. Tuntien päätteeksi keräsimme oppituntikohtaiset anonyymit oppilaskyselyt (n = 87) opettajan palautteenannosta. Keräsimme myös oppituntien opettajilta sekä tarkkailijoilta opettajan palautteenantoa koskevat kyselyt, mutta niitä ei käsitelty tässä tutkimuksessa.

6.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimusjoukkoon kuului viisi 7.-9. luokkalaista oppilasryhmää (n = 106), joista poikia oli 80 (75 %) ja tyttöjä 26 (25 %). Oppitunneilla tarkkailun kohteena olevia opettajia oli yhteensä viisi, joista neljä oli opetusharjoittelijoita. Kohderyhmän valitsimme harkinnanvaraisesti yhteistyössä ohjaavan opettajan kanssa. Opettajat opettivat pareittain tai yksin, ja taulukossa 5. tunnin opettaja on se, jonka palautteenantoa analysoitiin. Opettaja 1 ja Opettaja 2 opettivat pareittain yhteensä kolme oppituntia: ensimmäisen tunnin aihe oli rugby ja salibandy, toisen nyrkkeily ja toisten kunnioittaminen sekä kolmannen tunnin aihe yhteistanssit ja kohteliaisuus. Opettaja 3 opetti parinsa kanssa yhden oppitunnin futsalia ja pallonkäsittelytaitoa. Opettaja 4 opetti kaksi oppituntia, joista ensimmäisen aihe oli heitto ja kiinniotto, ja toisen salibandy, yhteistoiminta sekä pallonkäsittely. Opettaja 5 opetti parinsa kanssa yhden oppitunnin kehonhallintaa ja -huoltoa sekä yhteistoimintaa. Oppilasryhmät olivat erillisryhmiä, ainoastaan yhteistanssit Opettajat 1 ja 2 opettivat sekaryhmälle.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen kohderyhmä, oppituntien aiheet ja oppilaskyselyyn vastanneet

Obs.	Tunnin opettaja	Aihe	Lk.	Opp. lkm.	Kys. vast. lkm.
1	Opettaja 1	Rugby ja salibandy	8.	13	8
2	Opettaja 2	Nyrkkeily ja toisten kunnioitus	8.	13	8
3	Opettaja 3	Futsal ja pallon käsittely	7.	12	12
4	Opettaja 4	Heitto ja kiinniotto	9.	15	14
5	Opettaja 4	Salibandy, yhteistoiminta ja pallonkäsittely	7.	13	11
6	Opettaja 1	Yhteistanssit ja kohteliaisuus	8.	26	17
7	Opettaja 5	Kehonhallinta ja -huolto, yhteistoiminta	7.	14	11
			Yht.	106	87

6.3 Tutkimusaineisto

Palautteenannon analyysi toteutettiin systemaattisella observoinnilla tapahtumarekisteröintinä, eli havainnoimalla jokainen liikuntatunnin palautetapahtuma ennakkoon laaditulla palautemittarilla (Lyyra & Heikinaro-Johansson, 2019). Observoin palautteenantoa elävässä tilanteessa palautteenannon analyysi -lomakkeen avulla (liite 1.). Jokaisella oppitunnilla opettajalla oli langaton mikrofoni puheen tallentamiseksi. Observoin oppitunnit tunnin aloituksesta sen päätökseen saakka, ja pyrin kirjaamaan kaikki palautelauseet sekä sanallisesti, että luokittelemaan rasti ruutuun -periaatteella kuullun perusteella analyysilomakkeelle. Kirjaamisen tein kynällä paperille.

Täsmälleen vastaavan palautteenannon analyysin tein myöhemmin yhteensä kuudesta oppitunnista video-observointimenetelmällä. Videota pystyi tauottamaan ja kelaamaan, jolloin saatoin olla jokaisesta annetusta palautteesta ja sen luokituksista mahdollisimman varma. Yksi oppitunneista jäi video-observoinnin ja mittarin luotettavuustarkastelun ulkopuolelle, sillä kyseiseltä tunnilta käytettävissä oli ainoastaan ääniraita oppilaan kuvauskiellon vuoksi. Myöhemmin pelkältä ääniraidalta ei ollut enää täsmällisesti pääteltävissä, millainen kunkin palautteen luokittelu oli elävässä tilanteessa ollut.

Oppilaskyselyiden täyttäminen toteutettiin välittömästi oppitunnin päätteeksi, jotta käsitys opettajan antamasta palautteesta olisi vielä oppilaiden mielessä mahdollisimman tarkasti. Olimme laatineet kysymysosiot sisällöltään vastaaviksi palautteenannon analyysin luokittelun kanssa. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Yksi oppilas, joka osallistui kahdelle observoidulle tunnille, ei halunnut vastata kyselyyn. Osan kysymyslomakkeista (n = 12) hylkäsin ennen datan syöttämistä SPSS-ohjelmaan, sillä ne oli selvästi täytetty mahdollisimman nopeasti kysymyksiä lukematta.

6.4 Käytetyt mittarit

6.4.1 Palautteenannon analyysi

Analysoin opettajan antamaa palautetta luokittelemalla jokaisen yksittäisen palautteen kategorioittain neljään pääsarakeeseen sen mukaan, oliko palaute annettu 1) yksilölle vai ryhmälle, oliko palautteen taso 2) yleinen vai spesifi, oliko palautteen kohde 3) liikuntataito vai työskentely, ja oliko palaute laadultaan 4) positiivinen, negatiivinen vai neutraali. Jaottelin palautteet siis nominaaliasteikolla, eli laatunsa perusteella (Metsämuuronen 2011, 364). Niin elävästä tilanteesta kuin videolta tekemäni palautteenannon observoinnin tein samalla tavoin: Kirjasin ja merkitsin jokaisen kuulemani palautteen juoksevilla numeroinnilla tuntikohtaiseen palautteenannon analyysi -taulukkoon. Esimerkkipalaute viidenneltä elävän tilanteen observointikerralta oli:

Opettaja 4: ”*Vähä leveempi haara-asento*”

Kyseinen palaute oli yksilöllinen, spesifi, liikuntataitoon liittyvä neutraali palaute. Toinen esimerkkipalaute kolmannelta video-observoidulta tunnilta oli:

Opettajaharjoittelija 3: ”*Hyvä Paavo!*” (nimi keksitty).

Tällöin palaute oli yksilöllinen, yleinen, liikuntataitoihin kohdistuva positiivinen palaute.

6.4.2 Oppilaskysely

Liikuntatunnin jälkeen täytetyn anonyymien oppilaskyselyn tarkoituksena oli selvittää, millainen kokemus oppilaalle jäi liikuntatunnilla saadusta palautteesta. Oppilailta kysyttiin, miten opettaja oli huomionnut hänet ja muun ryhmän liikuntatunnin aikana. Kysymys sisälsi yhdeksän väittämää, jotka selvittivät muun muassa koettua ohjaamista ja opettajalta saadun palautteen piirteitä. Väittämiin vastattiin monivalintana viisiportaisella Likert-asteikolla (1= Ei lainkaan, 2= Jonkin verran, 3= Ei harvoin eikä usein, 4= Usein ja 5= Hyvin usein).

Oppilailta kysyttiin myös, millaisena hän koki opettajalta saamansa palautteen. Kysymys sisälsi neljä väittämää, jotka selvittivät, oliko palaute tuntunut oppilaan mielestä tukevan häntä oppimisessa. Vastaukset kirjattiin viisiportaisella Likert-asteikolla 1= Täysin samaa mieltä, 2= Samaa mieltä, 3= Ei eri eikä samaa mieltä, 4= Eri mieltä ja 5= Täysin eri mieltä.

Taustatietoina kysyttiin oppilaan luokkataso, edellisen todistuksen pakollisen liikunnan numero ja sukupuoli. Lisäksi selvitettiin, pitääkö oppilas koululiikunnasta yleisesti ja kuinka miellyttävänä hän koki kuluneen liikuntatunnin. Lomakkeessa oli avoin kysymys liikuntatunnin aiheesta ja tavoitteesta. Lopuksi lomakkeessa kysyttiin, vaikuttiko tarkkailijoiden läsnäolo kyseisellä tunnilla oppilaan omaan käyttäytymiseen tai toimintaan. Myönteisen vastauksen annettuaan oppilasta pyydettiin kertomaan avoimeen kohtaan, miten.

Oppilaskyselyn väitteiden sanamuotoja pohdittiin asiantuntijaryhmässä etukäteen. Kyselyn luettavuutta, kysymysten ymmärtämistä sekä täyttämiseen kuluvaan aikaan testattiin ennen varsinaista aineistonkeruuta varmistuen siitä, että samaan ikäryhmään kuuluvat lapset täyttivät kyselyn ongelmitta.

6.5 Aineiston analyysimenetelmät

Palautteenannon analyysin sekä oppilaskyselyjen monivalintakysymysten tarkastelussa käytin kvantitatiivista tutkimusotetta, ja analysoin aineiston IBM SPSS Statistics 25 -ohjelmalla sekä yksimielisyyuskertoimia käyttäen.

Palautteiden koodauksissa erottelin observoidun tunnin järjestysnumeron (1. –7.) ja palautteiden lukumäärät järjestysnumeroiden avulla. Koodasin kunkin palauteen kategorioiden osalta neljällä muuttujalla: 1) kenelle, 2) taso, 3) kohde ja 4) laatu. Epävarmaksi jäänyt luokittelu oli puuttuvaa tietoa. Sen lisäksi muodostin kullekin palautteelle vielä viidennen muuttujan, joka sisälsi kaikki palautekoodit. Tämä mahdollisti sen, että pystyin tilastollisesti tarkastelemaan kutakin palautetta kokonaisuutena, enkä vain yhden muuttujan perusteella kerrallaan. Näin saatoin vertailla, kuinka paljon opettaja antoi esimerkiksi yksilöllistä, yleistä, taitoon kohdistuvaa positiivista palautetta verrattuna vaikkapa ryhmälle annettuun, yleiseen, työskentelyä koskevaan neutraaliin palautteeseen. Palautteenannon kuvailuun käytin ristiintaulukointia ja frekvenssejä. Palauteyhdistelmien rakennetta ja määrää selvitin frekvensseillä. Palautemittarin luotettavuutta elävän tilanteen ja video-observointien välillä tarkastelin ristiintaulukoinnilla, Khin neliötestillä sekä yksimielisyyskertoimilla. Tämän lisäksi toistin ensimmäisen oppitunnin video-observoinnin toiseen kertaan noin neljän viikon kuluttua ensimmäisestä. Video-observointien välistä yhdenmukaisuutta arvioin yksimielisyyskertoimilla.

Oppilaskyselyt koodasin omiin SPSS-tiedostoihinsa, mutta niiden laadinta- ja käsittelytavat noudattivat samoja periaatteita. Oppilaskyselyn taustamuuttuja-tietoja ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa käytetty. Kukin monivalintaosio sai koodin viisiportaisella Likert-asteikolla. Myöhemmin muunsin asteikot kolmiportaisiksi tulosten esittelyn selkeyttämiseksi yhdistäen tasojen 1 ja 2 sekä 4 ja 5 -vastaukset toisiinsa. Lisäksi koodasin kyllä-ei -muuttujalla, vaikuttiko tarkkailijoiden läsnäolo kyseisellä tunnilla kyselyn täyttäjän käyttäytymiseen tai toimintaan. Monitulkintainen tai tyhjäksi jätetty osio oli puuttuvaa tietoa. Oppilaiden kokemuksia palautteensaannista selvitin prosentiosuuksilla. Tilastollisena merkitsevyydestä käytin kaikissa analyyseissä $p < 0.05$.

6.6 Palautteenannon mittarin luotettavuustarkastelu

Mittarin validiteetti ja reliabiliteetti liittyvät olennaisesti toisiinsa: jotta mittari voi olla luotettava eli reliaabeli, on sen mitattava haluttua ominaisuutta eli oltava validi (Nummenmaa 2009, 365). Tässä tutkimuksessa validius käsitetään sisällöllisenä, käsitteisiin ja taustateoriaan

perustuvana. Reliaabeliutta selvitetään tilastollisesti SPSS-analyysiohjelmaa käyttäen sekä yksimielisyyskertoimien laskemisella, mikä on observointitutkimuksissa yleisin tapa arvioida luotettavuutta (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018, 53).

6.6.1 Validiteetti

Validiteetilla tarkoitetaan sitä, mittaako mittari juuri sitä ilmiötä tai asiaa, jota sillä halutaankin mitata (Nummenmaa 2009, 346, 361). Metsämuurosen (2011, 74) ja Nummenmaan (2009, 361) mukaan tutkimuksen validiutta voidaan arvioida usealla eri tavalla, joista tärkeimmät ovat sisällön validius, kriteerivalidiuus ja käsitevalidiutus. Tässä tutkimuksessa validiutus käsitetään sisäisenä validiteettina, sillä palautteenannon operationalisointi mittariksi perustuu käsitteiden ja taustateorian tuntemukseen (Metsämuuronen 2011, 74). Lyyran ja Heikinaro-Johanssonin (2019) mukaan systemaattisessa observoinnissa olennaista on käytettävän mittarin sekä käytettävien kategorioiden tuntemus. Palautteenannon käsitteet, mittari ja sen käyttö olivat minulle ennestään tutut aiemmalta liikuntapedagogiikan opintojen Tutkiva opettaja -kurssilta, jossa harjoittelin mittarin käyttöä opiskelijoiden opetustuokioita analysoiden. Tässä tutkimuksessa käytetyn mittarin palautteenannon jaottelu on siis samanlainen, kuin Jyväskylän yliopiston liikuntapedagogiikan Tutkiva opettaja -kurssilla systemaattisesti vuosia käytössä ollut palautteenannon mittari (Lyyra ym. 2015). Ennen tutkimuskäyttöä pohdimme mittarin luokkia ja palautteiden luokittelua yhdessä asiantuntijaryhmän kanssa. Tutkijan tuleekin ymmärtää haluttu mitattava ilmiö kokonaisvaltaisesti siten, ettei tulisi perusteetta jättäneeksi pois olennaisia osia tai ulottuvuuksia tutkittavan ilmiön mittarista (Metsämuuronen 2011, 126).

6.6.2 Reliabiliteetti

Mittarin reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka johdonmukaisesti mittari toimii, ja millaiseksi tilastollinen mittausvirhe muodostuu (Nummenmaa 2009, 351). Mittari ei voi koskaan mitata ilmiötä täydellisesti, vaan siihen jää aina satunnaisvirhettä sekä mittaustilanteesta, tutkittavista että tutkijasta johtuen (Nummenmaa 2009, 347). Tässä tutkimuksessa mittarin luotettavuus koostuu paitsi mittarista, myös eritoten sen minusta mittarin käyttäjänä: Erot elävän tilanteen ja video-observoidun palautteenannon välillä perustuvat elävässä tilanteessa havaitsematta

jääneeseen palautteeseen tai videolla tarkempaan tai erilaiseen palautteen luokitteluun. Videon tauottamis- ja palautteiden tarkistusmahdollisuus johti video-observoinnissa havaittujen palautteiden määrän kasvuun. Lisäksi moni elävässä tilanteessa observoimani palaute tulikin video-observoinnissa jakaa useammaksi yksittäiseksi palautteeksi.

Nummenmaan (2009, 368) mukaan reliabiliteettiin vaikuttavat myös tutkittavien yksilölliset erot mitatussa käyttäytymisessä. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ollut pääasiallisena tavoitteena tarkastella opettajien palautteenantoa tai palautteen sisältöä *sinänsä*, vaan sitä, kuinka tarkasti palautteenantoa voidaan havainnoida ja mitata. Toteutin palautteenannon observoinnin oppitunneittain samalla mittarilla sekä elävässä tilanteessa että myöhemmin videolta.

Reliabiliteetti tarkoittaa myös tutkimuksen toistettavuutta. (Metsämuuronen 2011, 74). Mittaustulosten satunnaisvirhettä eli reliabiliteettia tarkastellaankin toisin sanoen sen avulla, kuinka samankaltaiset mittaustulokset ovat eri testikerroilla (Nummenmaa, 349). Tarkensin reliabiliteettitarkastelua toistamalla ensimmäisen oppitunnin video-observoinnin noin neljän viikon kuluttua. Testi-uusintatesti –reliabiliteettitarkastelu sopii mittariin hyvin, koska tällöin menetelmän perinteiset heikkoudet, (kuten testattavan ilmiön muuttuminen tai testattavien käyttäytymisen muutos, kuten oppiminen tai tottuminen testikertojen välillä) eivät ole voimassa. (Metsämuuronen 2011, 76; Nummenmaa 2009, 355.) Videolla nähtävä oppitunti, josta palautteenannon observoinnit tehtiin, on muuttumaton. Se on myös tapahtumana identtinen elävän tilanteen kanssa. Vain palautteesta tekemäni havainnot tai arviot voivat olla erilaiset, ja näistä observointien eroista muodostuu palautteenannon mittarin reliabiliteetti. Jotta systemaattiseen observointiin perustuvaa mittausta voidaan pitää luotettavana, olisi mittauskertojen välillä saavutettava 80 prosentin yksimielisyys (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018, 49).

7 EETTISET NÄKÖKULMAT

Tässä tutkimuksessa eettisten näkökulmien tarkastelu kohdistuu aineiston keruuseen, sen käsittelyyn ja säilytykseen sekä raportointiin. Tutkimus toteutettiin yhteistyössä jyväskenläläisessä yläkoulussa opettajaopiskelijoita ohjaavan liikunnanopettajan kanssa, sillä tutkimusaineisto kerättiin hänen ja hänen opettajaharjoittelijoidensa pitämiä liikuntatunteja seuraamalla. Ryhmien opettaja oli informoinut kohdejoukkoa etukäteen tutkimuksen teosta. Opettajaharjoittelijoiden halukkuus osallistua tutkimuksen aineiston keruuseen varmistettiin, kuten myös oppilaiden tutkimusluvat. Yhden oppilaan kuvauskielto huomioitiin peittämällä videokameran linssi linssinsuojalla. Opinnäytteiden tekijät ja tutkijat pitäytyivät oppituntien ajan sivusta seuraajina, tarkoituksenaan vaikuttaa tunnin kulkuun ja tapahtumiin mahdollisimman vähän. Oppilaskysely oli anonymi, eikä oppilastietoja pyydetty tai tallennettu missään tutkimuksen vaiheessa. Oppilaiden mahdollisiin kysymyksiin tutkimuksesta vastattiin mahdollisimman tarkasti ja avoimesti observoinnin aikana ja sen jälkeen. Oppilaat saivat vapaasti kieltäytyä kysymyslomakkeen täyttämistä. Tutkijaryhmää sitoi vaitiolovelvollisuus kaikissa opetus- ja oppimistilanteissa.

Myös tutkimuksen aihetta ja tavoitetta tulee tarkastella eettisestä näkökulmasta: Tutkimuksen tavoitteena ei ollut analysoida, kuinka eri opettajien palautteenantotavat esimerkiksi vertautuvat toisiinsa, vaan pilotoida mittari, jolla palautteenantoa voidaan observoida eri opetustilanteissa mahdollisimman tarkasti ja luotettavasti. Mittarin on tarkoitus toimia opettajana kehittymisen tukena esimerkiksi liikunnan opetusharjoittelussa.

Aineistoa säilytin erillisellä muistitikulla, joka oli jatkuvasti omassa hallussani ja ulkopuolisten ulottumattomissa. Opinnäytteen työstämisspäivinä kysymyslomakkeet ja palautteenannon analyysit (paperiversiot) kulkivat mukanani kansiossa suljettuna, ja muutoin ne olivat lukkojen takana ulkopuolisten ulottumattomissa. Aineiston käsittelyssä noudatettiin järjestelmällisyyttä ja huolellisuutta. Niin ikään tulosten raportointi on pyritty tekemään huolellisesti ja avoimesti.

8 TULOKSET

8.1 Opettajan liikuntatunnilla antama palaute

Opettajan antaman palautteen jakautumista eri luokkiin tarkasteltiin ristiintaulukoimalla kategoriat (kenelle, taso, kohde ja laatu) tunneittain ja kategorioittain. Analysointi tehtiin video-observoinnin perusteella, sillä se antoi elävää tilannetta yksityiskohtaisemman kuvan palautteenannosta.

Palautteiden lukumäärä 53–71 minuutin pituisilla oppitunneilla vaihteli 79 ja 155 välillä. Tunnin keston suhteutettuna eniten palautetta annettiin toisella oppitunnilla ja vähiten kuudennella oppitunnilla. Myös palautteiden jakautuminen palauteluokkien välillä vaihteli oppitunneittain. Keskimääräinen palaute annettiin useimmiten yksilölle (62 %). Yksilöllisen ja ryhmäpalautteen antamisessa oli kuitenkin isojakin tuntikohtaisia vaihteluita, esimerkiksi 3. ja 6. oppitunnin välillä. Palaute oli useimmiten yleistä (78 %). Seitsemäs oppitunti kuitenkin poikkeaa silmämääräisesti muista palautteen tason osalta; spesifin palautteen osuus on oppitunnilla jopa 39 %. Palautetta annettiin useimmiten liikuntataidoista (80 %). Palaute oli useimmiten positiivista (60 %), mutta erot korjaavan palautteen kategoriaan eivät vaikuta niin suurilta. Negatiivisen palautteen osuus oli kuitenkin lähes kaikilla oppitunneilla hyvin pieni.

Video-observointien perusteella oppitunnin sisällöllä näytti olevan vaikutusta palautteen jakautumiseen eri luokkiin. Oppitunneilla, jossa aiheena oli palloilu (1., 3., 5.), opettajat antoivat paljon yksilöllistä palautetta. Toisaalta ryhmäpalautetta annettiin suhteessa enemmän niillä oppitunneilla, joissa tunnin päätavoitteisiin lukeutui myös jokin yhteistoiminnallinen tavoite (2., 6., 7., pois lukien 5. oppitunti). Spesifin palautteen osuus oli suurin kehonhuolto-aiheisella oppitunnilla (39 %), jossa liikehallinta oli avainasemassa.

TAULUKKO 2. Opettajien antama palaute observointikerroittain ja kategorioittain

	Tunnin	Pal.	Pal.	Kenelle	Taso	Kohde	Laatu
Obs.	kesto	määrä	frek.	yksilö/ryhmä	yleinen/spesifi	taito/käyt.	pos./korj./neg.
	(n)	/min	%	%	%	%	%
1.	53 min	83	1,6	71 / 29	90 / 10	95 / 5	61 / 37 / 1
2.	58 min	131	2,3	43 / 57	89 / 11	67 / 33	55 / 27 / 18
3.	63 min	118	1,9	80 / 20	82 / 18	75 / 25	67 / 29 / 4
5.	71 min	147	2,1	76 / 24	73 / 27	80 / 20	62 / 33 / 5
6.	65 min	79	1,2	40 / 60	82 / 18	82 / 18	67 / 29 / 4
7.	69 min	155	2,2	54 / 46	61 / 39	86 / 14	54 / 40 / 7
Yht.		713	1,9	62 / 39	78 / 22	80 / 20	60 / 33 / 7

Video-observointien pohjalta selvitetiin myös, millaisen kokonaisuuden kukin yksittäinen palaute muodosti, ja millä frekvensseillä palautekokonaisuudet tunneilla näyttäytyivät: Palautteen kokonaisluonnetta tarkasteltiin muodostamalla erillinen muuttuja, joka sisälsi yksittäisen palautteen kaikki muuttujat (kenelle, taso, kohde, laatu). Näin yksittäinen palaute sai siis nelinumeroisen koodirivin, esimerkiksi ”1111”. Tällöin palaute olisi yksilöllinen, yleinen, taitoon kohdistuva positiivinen palaute. Tämän muuttujan frekvenssejä tarkastelemalla saatiin selville, millaista opettajien antama palaute esimerkiksi tyypillisimmillään oli, tai millaista palautetta opettajat puolestaan antoivat vähiten. Palautekokonaisuuden muuttuja laskettiin $n = 693$ palautteelle. Koska erilaisia palautekokonaisuuksia oli tunneilla yhteensä 24:ta erilaista, ja eri oppitunneilla opettajien palautetyypeissä oli luonnollisesti vaihtelua, raportoidaan huomionarvoiset seikat: Yhteenlaskettuna kaikkein yleisin palautetyyppi observoiduilla oppitunneilla oli yksilöllinen, yleinen, taitoon kohdistuva positiivinen palaute (33 % annetuista palautteista). Seuraavaksi yleisin palautetyyppi oli ryhmälle annettu, yleinen, taitoon kohdistuva positiivinen palaute (20 %). Samassa suuruusluokassa kolmanneksi eniten annettiin yksilöllistä, spesifiä, neutraalia taitopalautetta (9 %) ja neljänneksi eniten yksilöllistä, yleistä, neutraalia taitopalautetta (7 %). Pienempiä prosenttiosuuksia saaneissa palautetyypeissä oli enemmän hajontaa.

8.1.1 Mittarin luotettavuus elävän tilanteen ja video-observointien välillä palautekategorioittain

Palautteenannon mittausten luotettavuutta elävän tilanteen ja video-observointien välillä tarkastelin ristiintaulukoinnilla, Khin neliötestillä ja yksimielisyyskertoimilla. Palaudemäärien havainnollistuksen vuoksi raportoidaan ensin tilastollinen analyysi ristiintaulukoinneista ja sen jälkeen yksimielisyyskertoimilla laskettu luotettavuus.

Taulukoista 3.–6. nähdään, että palautehavaintoja on kaikissa video-observoinneissa lähes poikkeuksetta huomattavasti enemmän kuin elävän tilanteen observoinneissa. Tästä huolimatta ristiintaulukoinnissa Khin neliötestin mukaan observoitujen oppituntien keskinäisessä vertailussa ei ollut tilastollisia eroja missään palautekategorioista. Palautekategorioitten prosenttiosuudet pysyivät toisin sanoen samassa suuruusluokassa riippumatta siitä, tehtiinkö observointi elävässä tilanteessa vai myöhemmin videolta. Myös silmämääräisessä vertailussa voidaan havaita, että palautteet ovat jakautuneet hyvin samassa suhteessa observointien välillä miltei kaikilla oppitunneilla: Kenelle -palautekategoriasa observoinneissa 1., 2., 3. ja 5. palautekategorioitten jaottamisessa luokkiin on vain muutamien prosenttiyksiköiden ero. Samoin taso-palautekategoriasa erot palautekategorioitten prosenttiosuuksien muutoksissa elävän tilanteen ja videolta observoidun välillä vaikuttavat pieniltä 3., 5., 6. ja 7. oppitunnin osalta. Erot palautekategorioitten jakautumisessa vaikuttavat niin ikään pieniltä taso-kategoriasa, jopa kaikkien observoitujen oppituntien osalta. Myös palautteen laadun jaottelu vaikuttaa pysyneen samoissa suhdeluvuissa elävän tilanteen ja videolta observoidun välillä kaikilla oppitunneilla.

Ristiintaulukointia ja Khiin neliö -testiä ei kuitenkaan pystytty laskemaan liian vähäisten havaintoarvojen vuoksi yhteensä seitsemässä tapauksessa:

Negatiivisen palautteen osuuksia ei voitu verrata keskenään lukuun ottamatta toista oppituntia. Tilastollisesti ei voitu verrata myöskään ensimmäisellä oppitunnilla työskentelystä annettua palautetta eikä kuudennella oppitunnilla annettua spesifiä palautetta. Vain kahdessa näistä tapauksista observoitujen palautteiden määrä on tosiasiallisesti huomattavan erilainen elävän tilanteen ja video-observoidun tilanteen välillä. Muilta osin määrät esimerkiksi juuri

negatiivisen palautteen osalta olivat joko samat tai vain yhden tai kahden havainnon päässä toisistaan.

TAULUKKO 3. Palautteenannon mittausten luotettavuus kenelle-palautekategoriassa elävän tilanteen ja video-observointien välillä

Obs.	Kenelle	El.til.	%	Vid.obs.	%	χ^2	p-arvo	df
1.	Yksilö	37	71,2	59	71,1	,000	,993	1
	Ryhmä	15	28,8	24	28,9			
	Yht.	52	100	83	100			
2.	Yksilö	21	32,8	56	42,7	1,776	,183	1
	Ryhmä	43	67,2	75	57,3			
	Yht.	64	100	131	100			
3.	Yksilö	64	82,1	94	80,3	,089	,766	1
	Ryhmä	14	17,9	23	19,7			
	Yht.	78	100	118	100			
5.	Yksilö	49	74,2	112	76,2	,094	,760	1
	Ryhmä	17	25,8	35	23,8			
	Yht.	66	100	147	100			
6.	Yksilö	8	24,2	31	40,3	2,590	,108	1
	Ryhmä	25	75,8	46	59,7			
	Yht.	33	100	77	100			
7.	Yksilö	28	40,0	74	53,6	3,449	,063	1
	Ryhmä	42	60,0	64	46,4			
	Yht.	70	100	138	100			

TAULUKKO 4. Palautteenannon mittauksen luotettavuus palautteen tason mukaan elävän tilanteen ja video-observointien välillä

Obs.	Taso	El.til.	%	Vid.obs.	%	χ^2	p-arvo	df
1.	Yleinen	39	81,3	75	90,4	2,236	,135	1
	Spesifi	9	18,8	8	9,6			
	Yht.	48	100	83	100			
2.	Yleinen	47	79,7	117	89,3	3,208	,073	1
	Spesifi	12	20,3	14	10,7			
	Yht.	59	100	131	100			
3.	Yleinen	56	81,2	97	82,2	,032	,858	1
	Spesifi	13	18,8	21	17,8			
	Yht.	69	100	118	100			
5.	Yleinen	44	76,6	107	72,8	,069	,793	1
	Spesifi	15	25,4	40	27,2			
	Yht.	59	100	147	100			
6.*	Yleinen	26	86,7	65	82,3	,304	,582	1
	Spesifi	4	13,3	14	17,7			
	Yht.	30	100	79	100			
7.	Yleinen	40	62,5	95	61,3	,028	,867	1
	Spesifi	24	37,5	60	38,7			
	Yht.	64	100	155	100			

* Koska spesifin palautteen havaintoarvoja on elävästä observoinnista niin vähän, testiarvo on laskettu vain yleinen-palauteluokalle. $\chi^2(1) = ,304$, $p = ,582$.

TAULUKKO 5. Palautteenannon mittauksen luotettavuus palautteen kohteen mukaan elävän tilanteen ja video-observointien välillä

Obs.	Kohde	El.til.	%	Vid.obs.	%	χ^2	p-arvo	df
1.*	Taito	43	91,5	79	95,2	,708	,400	1
	Käyt.	4	8,5	4	4,8			
	Yht.	47	100	83	100			
2.	Taito	42	72,4	88	67,2	,514	,474	1
	Käyt.	16	27,6	43	32,8			
	Yht.	58	100	131	100			
3.	Taito	57	80,3	89	75,4	,595	,440	1
	Käyt.	14	19,7	29	24,6			
	Yht.	71	100	118	100			
5.	Taito	48	81,2	118	80,3	,032	,859	1
	Käyt.	11	18,6	29	19,7			
	Yht.	59	100	147	100			
6.	Taito	25	80,6	65	82,3	,040	,842	1
	Käyt.	6	19,4	14	17,7			
	Yht.	31	100	79	100			
7.	Taito	55	85,9	133	85,8	,001	,980	1
	Käyt.	9	14,1	22	14,2			
	Yht.	64	100	155	100			

* Koska työskentelystä annetun palautteen havaintoarvoja on niin vähän, testiarvo on laskettu vain taito-luokalle. $\chi^2(1) = ,708$, $p = ,400$. Kuitenkin työskentelypalautteen observoitu määrä on pysynyt samana.

TAULUKKO 6. Palautteenannon mittauksen luotettavuustarkastelu palautteen laadun mukaan elävän tilanteen ja video-observointien välillä

Obs.	Laatu	El.til.	%	Vid.obs.	%	χ^2	p-arvo	df
1.	Pos.	30	62,5	51	61,4	,584	,747	2
	Neut.	18	37,5	31	37,3			
	Neg.	0	0,0	1	1,2			
	Yht.	48	100	83	100			
2.	Pos.	35	59,3	72	55,0	,383	,826	2
	Neut.	15	25,4	35	26,7			
	Neg.	9	15,3	24	18,3			
	Yht.	59	100	131	100			
3.	Pos.	46	64,8	79	66,9	1,450	,484	2
	Neut.	19	26,8	34	28,8			
	Neg.	6	8,5	5	4,2			
	Yht.	71	100	118	100			
5.	Pos.	37	63,8	91	61,9	2,812	,245	2
	Neut.	15	25,9	49	33,3			
	Neg.	6	10,3	7	4,8			
	Yht.	58	100	147	6,3			
6.	Pos.	19	65,5	53	67,1	1,309	,520	2
	Neut.	10	34,5	23	29,3			
	Neg.	0	0,0	3	3,8			
	Yht.	29	100	79	100			
7.	Pos.	32	49,2	83	53,5	,839	,657	2
	Neut.	30	46,2	62	40,0			
	Neg.	3	4,6	10	6,5			
	Yht.	65	100	155	100			

*

* Koska negatiivisen palautteen havaintoarvoja on ollut niin vähän, testiarvot on laskettu positiivinen ja neutraali -palauteluokille kaikille observointikerroille lukuun ottamatta 2. observointia, jossa testiarvo on laskettu kaikille kolmelle kategorian luokalle.

Mittausten luotettavuutta arvioitiin myös laskemalla yksimielisyyskertoimet elävän tilanteen ja videolta observoitujen palautekirjausten välille: [(yhtäläisyys/yhtäläisyys + eroavaisuus)] *100. Palautteenannon mittaukset eivät tilastollisten erojen puutteesta huolimatta saavuttaneet tavoiteltavaa 80 prosentin yksimielisyyttä (ks. s. 32) elävässä tilanteessa ja videolta observoitujen oppituntien välillä. Palautteiden havaintomäärien kasvu video-observoinneissa vaikuttaa ratkaisevasti matalaan yksimielisyysprosenttiin. Palautteenannon mittaus elävässä tilanteessa antoi siis opettajan palautteenannon kokonaisuudesta samankaltaisen kuvan, kuin videolta observoituna, mutta palautemittaukset eivät silti olleet yksimieliset. Seuraavassa kappaleessa syvennetään mittarin luotettavuustarkastelua toistetussa video-observoinnissa palautekategorioittain ja edelleen palauteluokittain.

TAULUKKO 7. Palautekategorioiden yksimielisyyskertoimet (%) elävän tilanteen ja video-observoinnin välillä

Obs. tunti	Kenelle			Taso			Kohde			Laatu		
	E	V	%	E	V	%	E	V	%	E	V	%
1.	52	83	63	48	83	57	47	83	57	48	83	58
2.	64	131	49	59	131	45	58	131	44	59	131	45
3.	78	118	66	69	118	58	71	118	60	71	118	60
5.	66	147	45	59	147	40	59	147	40	58	147	39
6.	33	77	43	30	79	38	31	79	39	29	79	37
7.	70	138	51	64	155	41	64	155	41	65	155	42

8.1.2 Mittarin luotettavuus toistetussa video-observoinnissa palautekategorioittain ja -luokittain

Jatkoin mittarin luotettavuuden tarkastelua observoimalla ensimmäisen oppitunnin videolta toistamiseen. Ensimmäisen ja toistetun video-observoinnin välistä mittausluotettavuutta tarkastelin yksimielisyyskertoimilla. Tarkastelun kohteena olivat sekä palauteluokat että -kategoriat. Videolta observoimieni palautemittausten välinen yksimielisyys oli yli 80 prosenttia kaikissa palautekategorioissa: palautteen tason, kohteen ja laadun yksimielisyysprosentit olivat 96 ja kenelle-kategorian 89. Palautekategorian yksimielisyys kuitenkin kertoo lähinnä, onko luokiteltujen palautteiden määrä ollut kategorian sisällä yhtäläinen. Siksi palautteenannon analyysin luotettavuuden selvittämiseksi on tärkeää tarkastella vielä palauteluokkien välistä yksimielisyyttä.

TAULUKKO 8. Ensimmäiseltä oppitunnilta tehtyjen video-observointien välinen luotettavuus palautekategorioittain yksimielisyyskertoimella

Palautekategoria	Palautehavainnot		Yksimielisyyskerroin (%)
	1. vid.obs.	2. vid.obs.	
Kenelle	83	74	89
Taso	83	80	96
Kohde	83	80	96
Laatu	83	80	96

Palauteluokkien yksimielisyys puolestaan kertoo, olenko analysoinut ensimmäisen video-observoidun oppitunnin palautteenannon samalla tavoin myös toistetussa video-observoinnissa. Palautteen luokittelussa osoitinkin yli 80 prosentin yksimielisyyttä seuraavissa palauteluokissa: Opettajan yksilölle antamaa palautetta luokittelin 85 prosentin ja ryhmälle antamaa palautetta 100 prosentin yksimielisyydellä. Yleisen palautteen luokittelin 89 prosentin yksimielisyydellä. Liikuntataidosta annetun palautteen luokittelu observointien välillä oli puolestaan 86 prosenttisesti yksimielistä. Positiivisen palautteen luokittelin 95 prosentin yksimielisyydellä, ja neutraalin palautteen 94 prosentin yksimielisyydellä. Myös spesifin ja negatiivisen palautteen

havaintomäärät ovat silmämääräisessä vertailussa lähes samat, mutta käyttäytymisestä annetun palautteen havainnoissa vaikuttaa olleen eroja.

TAULUKKO 9. Ensimmäiseltä oppitunnilta tehtyjen video-observointien välinen luotettavuus palauteluokittain yksimielisyyskertoimella

	Palauteluokka	Palautehavainnot		Yksimielisyys-kerroin (%)
		1. vid.obs.	2. vid.obs.	
Kenelle	Yksilö	59	50	85
	Ryhmä	24	24	100
Taso	Yleinen	75	67	89
	Spesifi	8	13	62
Kohde	Taito	79	68	86
	Käyttäytyminen	4	12	33
Laatu	Positiivinen	51	54	95
	Neutraali	31	24	94
	Negatiivinen	1	2	50

Kun tarkastellaan toistetun palautteenannon mittauksen luotettavuutta video-observointien välillä kokonaisuutena, voitaneen tässä tutkimuksessa pitää palautteenannon mittausta hyvin luotettavana ainakin kenelle- ja laatu -kategorioissa, varauksella tason palautekategoriasa sekä liikuntataito-palautteen luokassa. Vaikuttaisi siltä, että kuitenkin käyttäytymiseen liittyvän palautteen luokittelun yksimielisyyttä voisi kyseenalaistaa.

8.2 Opettajan antama palaute oppilaiden kokemana

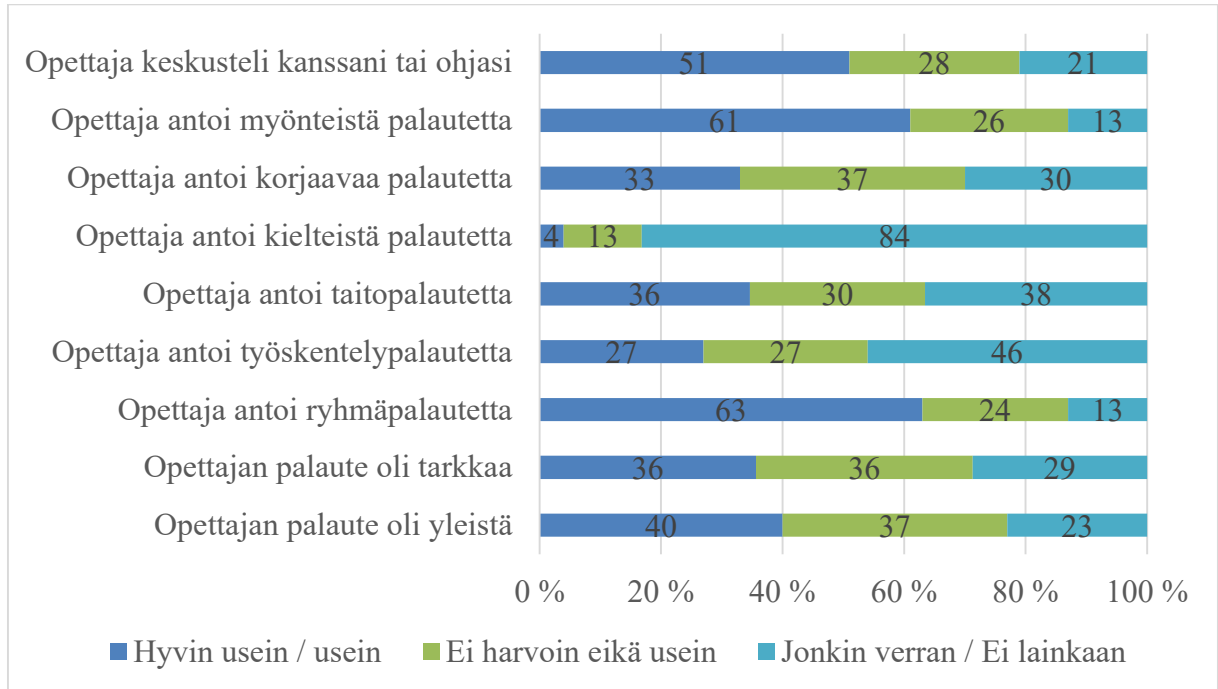
8.2.1 Opettajan palautteiden jakautuminen oppilaiden kokemana

Opettajan antama palaute jakoi oppilaiden mielipiteitä. Noin puolet (51 %) oppilaista koki, että liikuntatunneilla opettaja kohtasi hänet keskustelemalla tai antamalla ohjeita usein tai hyvin

usein. Niin ikään yli puolet (61 %) oppilaista koki saaneensa opettajalta myönteistä palautetta usein tai hyvin usein. Suurin osa oppilaista (84 %) koki, ettei opettaja juuri antanut hänelle kielteistä palautetta, joskin 4 % koki saaneensa sitä usein tai hyvin usein. Kokemukset korjaavan palautteen saannista jakautuivat melko tasaisesti koetun useuden suhteen.

Kolmannes (36 %) oppilaista koki saaneensa opettajalta liikuntataitoihin liittyvää palautetta usein tai hyvin usein. Miltei yhtä moni (38 %) kuitenkin koki, että sai liikuntataitopalautetta vain jonkin verran tai ei lainkaan. Työskentelypalautetta oppilaista miltei puolet (46 %) koki saaneensa vain jonkin verran tai ei lainkaan, kun 27 % oppilaista puolestaan kuitenkin koki saaneensa sitä usein tai hyvin usein. Yli puolet (63 %) oppilaista arvioi, että opettaja antoi ryhmäpalautetta hyvin usein tai usein. Yleisen ja spesifin palautteenannon suhteen oppilaiden näkemykset jakautuivat melko tasaisesti kaikkiin vastausluokkiin.

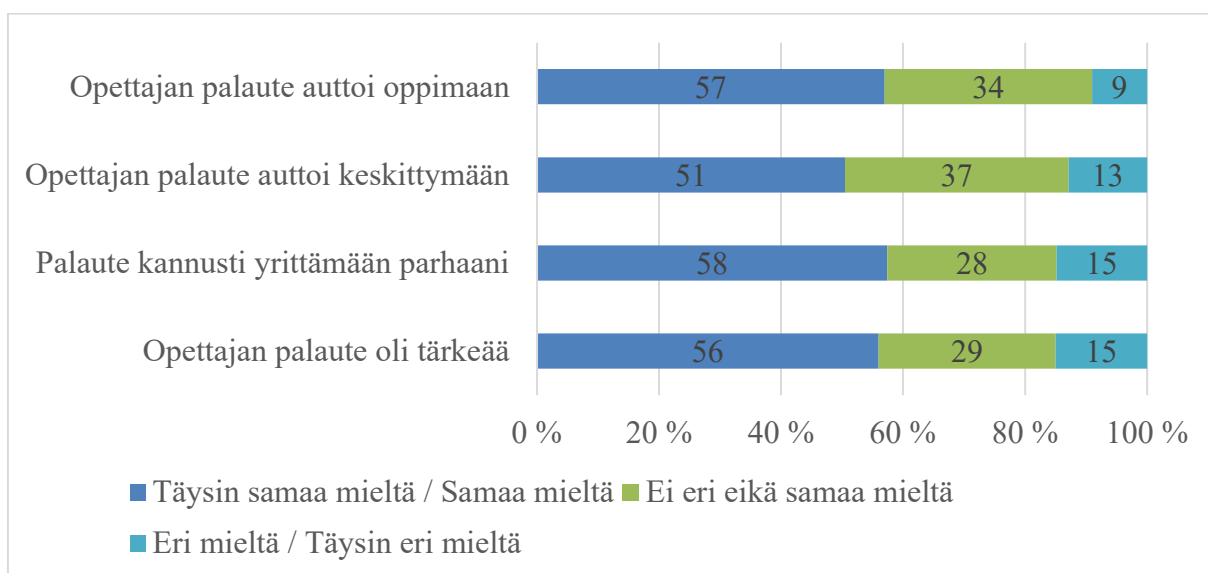
TAULUKKO 10. Opettajan palautteiden jakautuminen palautekategorioittain oppilaiden kokemana (n = 87)



8.2.2 Oppilaiden kokemukset saamastaan palautteesta

Hieman yli puolet oppilaista vaikuttaa kokeneen opettajan palautteen selvästi hyödyllisenä: Opettajan palaute on tuntunut auttavan oppimisessa (57 % samaa tai täysin samaa mieltä), keskittymisessä (51 %), kannustanut parhaansa yrittämiseen (58%) ja tuntunut tärkeältä (56 %). Kaikkien väittämien osalta noin kolmannes ei ole ottanut kantaa suuntaan tai toiseen. Eri mieltä tai täysin eri mieltä olevia on silti kaikissa väittämissä (9–15 %).

TAULUKKO 11. Oppilaiden kokemukset saamastaan palautteesta (n = 87)



9 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli perehtyä opettajan antaman palautteen piirteisiin ja testata, kuinka systemaattiseen observointiin perustuva palautemittari toimii liikunnanopettajan palautteen mittaamisessa. Palautemittarin on tarkoitus hyödyttää liikunnanopettajakoulutusta; liikunnanopettajaopiskelijoiden palautteenantotaidon ja edelleen opettajuuden kehittymistä. Palautemittarin luotettavuutta selvitettiin elävää tilannetta ja video-observointia, sekä myöhemmin video-observoinnin toistettavuutta vertaamalla. Tutkimustehtävänä oli myös selvittää oppilaiden näkemyksiä liikuntatunnilla saamastaan palautteesta. Opettajien antama palaute oli useimmiten yksilöllistä, yleistä, taitoihin kohdistuvaa ja positiivista niin kategorioittain kuin yksittäisiä palautteita tarkasteltaessa. Palautteenannon mittaukset elävän tilanteen ja video-observoinnin välillä eivät eronneet tilastollisesti, mutta eivät olleet yksimieliset. Videolta observoituna opettajan palautteesta saatiin tarkempi kuva, ja palautemittaus myös osoittautui suurimmilta osin sisäisesti luotettavaksi video-observointien välillä. Oppilaiden näkemykset saadusta palautteesta vaihtelivat. Kuitenkin oppilaista noin puolet tai yli koki, että opettaja antoi ohjeita, myönteistä palautetta tai keskusteli oppilaan kanssa usein tai hyvin usein. Suurin osa koki saaneensa kielteistä palautetta harvoin tai ei lainkaan. Noin puolet oppilaista koki opettajan antaman palautteen oppimistaan tukevana.

9.1 Opettajan antama palaute

Palautteenannon mittaus osoitti, että opettajien antama palaute oli observoiduilla tunneilla useimmiten yksilöllistä. Samaa on todettu myös aiemmassa liikunnanopettajaopiskelijoiden opetustapahtumien havainnoinnin toimintatutkimuksessa (Lyyra ym. 2015). Yksilöllinen palautteenanto noudattaa opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014, 435) ajatusta oppilaan yksilöllisestä huomioimisesta, ohjaamisesta ja tavoitteenasettelusta, ja se voi myös tukea oppimista edistävän tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston syntymistä oppitunneilla (Jaakkola & Digiledis 2007). Huovisen (2019, 54) opetuksen ja oppimisen havainnointiin perustuvassa väitöstutkimuksessa opettajien yksilöllinen, joustava ja tarkoituksenmukainen havaintoihin perustuva palautteenanto tuki oppilaiden yksilöllistä oppimista liikuntatunnilla. Ryhmäkoko voi vaikuttaa merkittävästi siihen, kuinka paljon opettaja antaa yksilöllistä

palautetta ja ohjausta liikuntatunnilla. Palaute voi myös jakautua oppilaiden kesken epätasaisesti. (Huovinen 2019, 64.) Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tarkasteltu sitä, saivatko kaikki oppilaat yksilöllistä palautetta ja opettajan huomiota, tai huomioiko opettaja jotain oppilasta tai ryhmää erityisen paljon tai vähän.

Tässä tutkimuksessa opettajien antama palaute oli tasoltaan useimmiten yleistä. Liikunnanopettajaopiskelijoiden palaute oli enimmäkseen yleistä myös Lyyran ym. (2015) tutkimuksessa. Koetulla yleisen myönteisen palautteen saannilla on todettu olevan yhteyttä oppilaan motivaation ja pätevyyden kokemuksen kanssa (Koka & Hein 2003; Nicaise ym. 2007a), mutta spesifillä palautteella ei kyseisissä tutkimuksissa ollut samaa, vaan jopa kielteinen vaikutus pätevyyden kokemukseen. Opettajan tulee ratkaista palautteen taso oppilaan tarpeen mukaan. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi kehonhuoltoaiheisella oppitunnilla annettiin paljon spesifiä palautetta, jolla ohjattiin esimerkiksi kehon tai raajojen asentoja tarkasti.

Suurin osa oppitunneilla annetusta palautteesta koski liikuntataitoja, mutta myös käytökseen ja työskentelyyn liittyvää palautetta annettiin. Opettajat asettivat liikuntataitojen harjoittelun lisäksi oppitunneille usein myös psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn liittyviä tavoitteita. Näillä tunneilla opettajat usein myös antoivat enemmän käytökseen tai työskentelyyn liittyvää palautetta. Se, millainen osio opettajan palautteesta on liittynyt käyttäytymiseen ja työskentelyyn, on myös voinut vaihdella paitsi opettajan palautteenantotavan ja -käsitysten mukaan, myös oppilaiden työskentelyn asettamien tarpeiden mukaan. Observointia tehdessä vaikutti siltä, että käytökseen liittyvä palaute saattoi usein kerääntyä samoille oppilaille, mutta toiminnan tai käytöksen ongelmiin kuitenkin puututtiin. Huovisen (2019, 66-67) aineistossa oppilaat, jotka häiritsivät oppitunneilla paljon, olivat toisaalta myös aloitteellisia. Jos aloitteellisuutta ei huomattu tai se tukahdutettiin, johti se usein osallistumattomuuteen tai häirintään. Voisi siis päätellä, että työskentelystä ja käytöksestä annettu palaute ohjaa oppilaiden keskittymistä oppimista – kuten liikuntataidoista annetun palautteen on todettu tekevän (Agar ym. 2016; Wulf, & Lewthwaite 2016; Zeng ym. 2009). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan observoitu palautteen vaikutusta oppilaan toimintaan.

Palaute observoiduilla oppitunneilla oli useimmiten laadultaan positiivista. Tulos on samankaltainen kuten aiemmin Lyyran ym. (2015) tutkimuksessa. Myönteisellä palautteella voidaan vaikuttaa oppijan pätevyyden kokemukseen (Chiviacowsky & Drew 2016; Saemi ym. 2012) ja myönteisellä palautteella tulisi huomioida erityisesti onnistumiset (Chiviacowsky & Wulf 2007). Palautteen laadun vaikutuksia pohdin lisää oppilaiden kokemusten yhteydessä.

Vaikka palautteen observointi antoi opettajan palautteenannosta kattavan kuvan, tässä tutkimuksessa ei observoitu oppimistilanteita, opettajan intentioita tai palautteen vaikutusta liikunnan oppimisprosessiin *sinänsä*. Palautteenanto on kuitenkin kiinteä, irrottamaton osa oppitunnin tapahtumia, oppimista ja vuorovaikutusta. Opetusvuorovaikutukseen, kuten palautteenantoon, vaikuttaa aina esimerkiksi opettajan tavoitteet, persoona, opetustavat, tunnin tapahtumat ja esimerkiksi oppimisilmapiiri. Palaute on kohdennettu oppilaille, joiden asenteet, tavoitteet ja tunteet puolestaan heijastelevat muun muassa heidän toimintaansa ja oppimiseensa. Opettajilla on voinut pariopetuksessa olla työnjakoa myös palautteenantoon ja oppimisen ohjaukseen liittyen. Tällä taas on voinut olla niin suoria kuin oppilaiden liikkumisen ja työskentelyn kautta välillisiä vaikutuksia tarkkailun kohteena olevan opettajan palautteenannon luonteeseen. Tässä tutkimuksessa observoitiin selkeyden vuoksi vain yhden opettajan palautteenantoa kerrallaan.

Myös se, että tarkkailun kohteena olivat yhtä ohjaavaa opettajaa vaille opettajaopiskelijat, lienee tuonut oman sävynsä annettuun palautteeseen. Opetuskokemus vaikuttanee siihen, millaisen palautteen opettaja kokee kulloinkin toimivana ja oppimista edistävänä yksilö- ja ryhmätasolla. Hallin, Larsonin, Heinemannin ja Brusseaun (2015) yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa pätevät liikunnanopettajat antoivat ylipäänsä vähemmän palautetta, ja enemmän korjaavaa palautetta kuin epäpätevät liikunnanopettajat, jotka antoivat paljon työskentelyyn tai käytökseen liittyvää palautetta. Epäpätevillä opettajilla ei tässä tapauksessa ollut opettajan tutkintoa lainkaan, joten on selvää, ettei tulos ole yleistettävissä koskemaan suomalaista liikunnanopetusta. Tutkimustulos voi kuitenkin osoittaa tiedon sekä sen pohjalta kartutetun kokemuksen merkityksellisyyden palautteenannossa.

Opettajat tiesivät etukäteen tutkimusaiheen ja -tehtävät. Annettuun palautteeseen on siis voinut vaikuttaa opettajien käsitykset ”laadukkaasta” tai ”tehokkaasta” palautteenannosta, varsinkin, kun tunnilla oli tarkkailijoita. Tarkkailtaville opettajille kerrottiin, ettei tutkimuksen tarkoituksena ole arvioida heidän palautteenantoaan sinänsä, vaan havainnoida ja mitata palautteenantoa yleisellä tasolla. Vaikka tämä on voinut helpottaa opettajien keskittymistä oppilaisiin ja opettamiseen, on tutkimustehtävän rajauksella ollut vaikutusta aineiston käsittelyyn.

Tässä tutkimuksessa ei ole esimerkiksi verrattu palautelauseita tai palautteen sisältöä oppitunnin tavoitteisiin, oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin tai tehnyt tulkintoja tai johtopäätöksiä palautteen tarkoituksenmukaisuudesta. Toisaalta nämä ovat olleet osa tutkimuksen aiherajausta. Metsämuurosen (2011, 35) mukaan esimerkiksi kasvatustieteiden tutkimukselle onkin tyypillistä, että ihmisten asenteisiin, pyrkimyksiin ja tavoitteisiin liittyviä ilmiöitä joudutaan tutkimaan osina.

Opettajan palautteenantoon kuuluu olennaisena osana myös nonverbaali palaute ja vuorovaikutus. Tässä tutkimuksessa käytetystä mittarista on kuitenkin jätetty nonverbaalin palautteen ulottuvuus pois tietoisesti, sillä sen objektiivinen mittaaminen olisi hankalaa. Tämän observoinnin tarkoituksena oli tavoittaa kuuloaistilla havaittavissa oleva verbaali palaute, sillä se on selkeämmin havaittavissa ja mitattavissa.

9.2 Palautemittarin luotettavuus

Palautteenannon analyysit systemaattisella observoinnilla eivät eronneet tilastollisesti toisistaan elävän tilanteen ja video-observoinnin vertailussa. Tosin niiden välillä ei saavutettu tavoiteltua 80 prosentin yksimielisyyttä (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018, 49). Video-observointi kuitenkin antoi opettajan palautteenannon kokonaisuudesta elävää tilannetta yksityiskohtaisemman kuvan.

Elävän tilanteen observoinnissa palautelauseiden kirjaaminen oli kiireistä. Toisinaan opettajat antoivat palautetta niin tiheästi, että osa palautteista jäi kirjaamatta, tai tuli kirjatuksi vain

osittain. Välillä opettaja taas kiersi ohjaamassa oppilaita kuuloalueeni ulkopuolella, jolloin palaute jäi luonnollisesti kuulematta. Tämä vaikutti olennaisesti palautteen kirjaamiseen elävässä tilanteessa, ja edelleen palautemittausten väliseen yksimielisyyteen video-observointeihin verrattuna. Video-observoinnissa palautteiden kirjaaminen oli tarkempaa, kun saatoin tauottaa ja kelata videota. Lisäksi usea elävässä tilanteessa kirjaamani palautelause osoittautui video-observoinnissa useammaksi yksittäiseksi palautteeksi, jotka saivat omat kirjauksensa ja luokittelunsa. Video-observoinnissa havaitut palautemäärät olivat näistä syistä toisinaan huomattavastikin suurempia elävään tilanteeseen verrattuna. Vaikka mittari ja sen käyttö olivat minulle tuttuja jo aiemmista opinnoista, ja olimme pohtineet mittariin ja opettajan palautteeseen liittyviä huomionkohteita etukäteen tutkijaryhmän kanssa, koin myös harjaantuneeni palautteenannon analyysin tekemisessä aineiston keruun edetessä. Tämä on voinut myös osaltaan vaikuttaa observointitarkkuuteen.

On mielenkiintoista, että palautehavaintojen määrän eroista huolimatta ristiintaulukointi ja Khin neliötesti kertoivat, etteivät palautteenannon analyysit elävässä tilanteessa ja videolta observoituna eronneet toisistaan tilastollisesti. Osin tämä selittyy sillä, että iso osa video-observoinnissa kirjatusta ja koodatuista palautteista on juuri samaa kuin elävässä tilanteessa kirjattu palaute. Jos kuitenkin kuviteltaisiin tilanne, jossa elävän tilanteen observoinnin aikana opettaja olisikin kuuloalueeni ulkopuolella antanut radikaalisti erilaista palautetta kuin tyypillisesti muuten antaisi (esimerkiksi paljon kielteistä palautetta vaikkapa useallekin oppilaalle), ja näin kielteiset palautteet jäisivät kirjaamatta – voisi olettaa, että palautekategorioiden tilastolliset testit olisivat elävän tilanteen ja video-observoinnin välillä erilaiset. Voiko siis olla, että opettajan palautteenannon luonne on oppitunnilla noudatellut pääpiirteittäin samaa linjaa? Jos näin olisi, voisi kai päätellä, että opettajilla saattaa olla palautteenannossa muodostuneita tapoja ja käytänteitä, joilla he ohjaavat oppilaita kohti oppituntien tavoitteita. Palautemittausten välinen yksimielisyys elävän tilanteen ja video-observoinnin välillä olisikin asettunut hyvin korkeaksi, jos olisin verrannut keskenään palautteen prosenttiosuuksia palautehavaintojen sijaan.

Kokonaisuutena arvioiden palautemittari vaikutti luotettavalta video-observoinnissa: Toistetussa video-observoinnissa palautemittaukset osoittivat sisäistä luotettavuutta kenelle ja laatu -palautekategorioissa sekä yleisen ja liikuntataitoon liittyvän palautteen luokituksissa.

Myös palautehavaintojen määrät olivat video-observointien kesken hyvin lähellä toisiaan lähes kaikissa palauteluokissa. Yksimielisyys jäi kuitenkin matalaksi (50 %) negatiivisen palauteluokan osalta ja (62 %) spesifin palautteen osalta. Yksimielisyysprosentti kuitenkin vääristyy, kun tapahtumarekisteröintejä – tässä tapauksessa negatiivisiksi ja spesifeiksi luokiteltuja palautteita – on vähän (Lyyra & Heikinaro-Johansson 2019). Koska negatiivisten palautteiden erona oli yksi havainto, ja positiivisen ja neutraalin palautteen yksimielisyysprosentit olivat korkeat, voidaan päätellä, että myös palautteen laadun analysointi on ollut observointien välillä yksimielistä. Vaikka spesifin palauteluokan yksimielisyys oli matalahko, palautehavaintojen luokittelut ovat vertailussa silmämääräisesti melko lähellä toisiaan. Koska lisäksi yleisen palauteluokan yksimielisyys oli 89 prosenttia ja palautehavaintojen määrä koko palautekategoriasa erosi observointien välillä vain muutamalla, voinee myös palautteen tason luokittelun luotettavuutta pitää tässä tapauksessa kohtuullisena. Tässä tutkimuksessa myös käyttäytymisestä annetun palautteen sisäinen yksimielisyys oli matala, 33 prosenttia. Toistetussa video-observoinnissa käyttäytymiseen liittyvät palautehavainnot lisääntyivät, kun arvioin muutamien liikuntataitoksi luokittelemani palautteen toistetussa video-observoinnissa käyttäytymiseen liittyväksi neutraaliksi palautteeksi. Kuten käyttäytymiseen liittyvien, myös spesifien palautteiden määrä oli vähäinen, joten yhdenmukaisempi arviointi ei välttämättä olisi nostanut yksimielisyysprosentteja tavoitetasolle. Tästä ei tosin voi olla täysin varma. Yksimielisyyskerroin ei ota huomioon tapahtumarekisteröinnin satunnaisvaihtelua (Lyyra & Heikinaro-Johansson, 2019), eli tässä tapauksessa juuri sitä, että observoitujen palautteiden kokonaismäärä lisääntyi muutamalla ja muutamien palautteen luokittelu muuttui. Tässä tutkimuksessa muutokset video-observointien palauteanalyseissa vaikuttivat kuitenkin harvalukuisilta, sillä yksimielisyydet jäivät muissa palauteluokissa korkeiksi.

Palautteenannon mittarilla voi arvioni mukaan kiitettävästi tavoittaa liikunnanopettajan antaman sanallisen palautteen piirteet. Tutkimuksessa käytetty palautteenannon mittari ei kuitenkaan ota kantaa siihen, millaisessa tilanteessa palaute on annettu tai millaisia vaikutuksia sillä on ollut oppimiseen tai oppilaan toimintaan. Aiemmissa tutkimuksissa liikunnanopettajan palautteenantoa selvittävässä oppilaskyselyissä on toisinaan eroteltu palautteen kategorisoinnissa myös se, onko opettaja antanut palautetta vasteena suorituksen onnistumiseen vai epäonnistumiseen (Nicaise ym. 2006; Nicaise ym. 2007a; Nicaise ym. 2007b). Tällaisen

palautekategorian lisääminen mittariin voisi tuoda tietoa siitä, millaisiin oppimistilanteisiin opettaja tyypillisesti reagoi. Esimerkiksi Chiviacowskyn ym. (2012) tutkimuksessa nimittäin osoitettiin, että oppimisen tukemiseksi palautteella kannattaa huomioida nimenomaan oppijan onnistumiset. Liikunnanopettaja voi antaa myös nonverbaalia palautetta, ja oppilaiden kokemuksia nonverbaalista palautteensaannissa onkin pyritty selvittämään aiemmissa kyselytutkimuksissa (Koka & Hein 2005; Koka & Hagger 2010). Toisaalta vastaavat lisäykset palautemittariin eivät välttämättä lisääisi objektiivisen tiedon määrää oppituntien tapahtumista, sillä esimerkiksi oppimista edistäviin onnistumisen kokemuksiin liittyy aina myös oppilaan sisäinen kokemus ja nonverbaalin palautteen havainnointiin niin ikään paljon tulkinnanvaraisuutta. Siksi käytössä olleen palautemittarin ulottuvuudet sopivat opettajan sanallisen, mahdollisimman objektiivisesti havaittavissa olevan, palautteen kuvaamiseen.

Systemaattista observointia opetustilanteiden analysoinnissa on kritisoitu juuri sen vuoksi, että ne kattavat vain pienen osan opetustapahtumien monimuotoisuudesta (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018, 52). Onkin tärkeää pohtia, mitä saavutetaan mittaamalla opettajan palautteenantoa, johon ilmiönä liittyy niin opettajan kuin oppilaiden tavoitteita, odotuksia, asenteita, toimintaa ja vuorovaikutteisuutta. Palautteenannon tehtävä on tukea oppilaan oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Koska tiedetään, että erilaisella palautteella on erilaisia vaikutuksia oppimiseen ja esimerkiksi motivaatioon ja pätevyYTEEN (ks. kirjallisuuskatsaus), on perusteltua sanoa, että opettajan palautteenannon tutkiminen on tärkeää. Ihmistieteissä, kuten kasvatusalalla, kokonaisvaltaisten laajojen ilmiöiden tutkimiseen liittyy aina epätarkkuutta, ja siksi usein tutkitaankin pienempiä aihepiirejä kerrallaan. Mittareita tarvitaan, jotta päästään mahdollisimman lähelle objektiivisuutta tutkitun ilmiön ulottuvuudessa. (Metsämuuronen 2011, 34-35.) Opettajan oma arvio opetustoiminnastaan on usein erilainen kuin se, miten he tosiasiassa toivat. Opetuksen analysointi voi auttaa opettajaa reflektoimaan, missä hän toimii hyvin ja mitä hän voisi opetustoiminnassaan kenties muuttaa. Nämä ovat arvoja, jotka liikunnanopettajakoulutuksessa pätevät muutenkin. Opetuksen analysoinnin ei siksi tulisi olla ylimääräinen osa opettamista, vaan keino kehittyä opettajana. (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018, 39.)

Palautteenannon observointia voi hyödyntää myös sellaisten tutkimusten tukena, joissa selvitetään esimerkiksi oppilaiden ajatuksia ja arvostuksia opettajan palautteenantoon liittyen.

Viime aikoina observointitutkimukset ovat lisääntyneet, koska on huomattu, että tuntitapahtumista ei saada riittävästi tietoa vain opettaja- ja oppilaskyselyin (Lyyra & Heikinaro-Johansson 2018). Nicaise ym. (2007a) ja Uotila (2013) totesivat, että opettajan todellisen palautteenannon mittaaminen oppilaiden käsitysten tutkimisen ohella olisi voinut rikastaa pohdintaa ja vertailua oppilaiden käsitysten ja opettajan antaman palautteen välillä.

9.3 Oppilaiden kokemukset

Oppilaskyselyn perusteella oppilaiden käsitykset saamastaan palautteesta vaihtelivat. Noin puolet oppilaista koki, että opettaja oli kohdannut hänet antamalla ohjeita tai keskustelemalla usein tai hyvin usein. Ulmasen (2017) kasvatustieteiden väitöstutkimuksessa oppilaiden ja opettajien välinen vuorovaikutussuhde ja opettajien emotionaalinen tuki edistivät oppilaiden koulutyön merkityksellisyyden kokemusta ja koulutyöhön kiinnittymistä. Opettajan kannustaminen, rohkaisu sekä kokemus opettajan arvostuksesta ja oikeudenmukaisuudesta tukivat oppilaan kokemusta kuulumisesta joukkoon – niin opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa kuin oppilaiden vertaisvuorovaikutuksessa. Myös Kokan (2013) tutkimuksessa opettajan sosiaalinen tuki oli yhteydessä oppilaiden motivaatioon koululiikunnassa. Osa oppilaista kuitenkin koki, ettei opettaja ollut kohdannut heitä oppitunnilla. Ulmasen (2017) tutkimuksessa oppilaat, jotka kokivat opettajan sosiaalisen tuen puutetta, kokivat kielteisiä emootioita ja asenteita koulutyötä kohtaan ja kokivat heikompaa yhteenkuuluvuutta. Liikunnanopetuksessa, jossa toiminta perustuu toimivaan ja toisia kunnioittavaan sosiaaliseen yhdessä toimimiseen ja vuorovaikutukseen, ja myönteiset oppimis- ja yhteenkuulumisen kokemukset ovat erityisen tärkeässä asemassa (Opetushallitus, 435), on erityisen tärkeää huolehtia oppilaan osallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksesta. Liikunnanopettajalla on siis mitä merkityksellisin tehtävä jokaisen oppilaan hyväksyvässä ja kannustavassa huomioinnissa.

Yli puolet oppilaista koki, että opettaja antoi myönteistä palautetta usein tai hyvin usein. Tämä on tärkeä tulos, ja mielekäs liikunnanopetuksen opetussuunnitelman toteutumisen kannalta. Myönteisen palautteensaannin kokemuksen on oppilaskyselyissä paitsi huomattu tukevan oppilaan motivaatiota (Koka 2013; Koka & Hagger 2010; Koka & Hein 2003) ja pätevyyden kokemusta (Koka & Hagger 2010; Nicaise ym. 2006; Nicaise ym. 2007a) myös

yhteenkuuluvuuden tunnetta (Koka & Hagger 2010). On mielenkiintoista, että Kokan (2013) tutkimuksessa motivoituneemmat oppilaat kokivat saavansa opettajalta myönteistä palautetta useammin kuin heikommin motivoituneet oppilaat. Tutkijat arvelivat, että tämä voi kertoa siitä, että oppilaiden motivaatio ja toiminta voivat ohjata myös opettajan palautteenantoa. Vaikka tässä tutkimuksessa ei observoinneissa yksilöity palautteensaajia, olisi siihen voinut olla mahdollisuudet – ja kenties tarvetta. Liikunnanopettajien tärkeää ottaa huomioon oppilaantuntemus ja tasapuolisuus palautteenannossaan. Palautteenannon mittaaminen mahdollistaisi tulevaisuudessa myös erilaisen palautteen jakautumisen tarkastelun.

Tässä tutkimuksessa suurin osa oppilaista koki, että sai opettajilta kielteistä palautetta harvoin tai ei lainkaan. Myös Uotilan (2013) opinnäytteessä oppilaat arvioivat saaneensa liikunnanopettajalta vähiten kielteistä palautetta. Tämän tutkimuksen aineistossa oli kuitenkin muutama vastaaja, joka koki saaneensa kielteistä palautetta usein tai hyvin usein. Negatiivista palautetta kehoitetaan käyttämään säästeliäästi, sillä negatiiviseksi koetulla palautteella on koettu olevan kielteinen vaikutus oppilaan esimerkiksi koululiikuntamotivaatioon (Koka 2013; Koka & Hagger 2010. Ridgersin ym. (2007) tutkimuksessa taas kielteisten arvioiden pelko johti siihen, että niiden saamisen mahdollisuutta välteltiin. Vaikka tutkimuksesta ei käynyt ilmi, oliko kyse opettajan antamasta palautteesta vai oppilaiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta, on tämä tutkimustulos syytä ottaa huomioon palautteenannossa, jonka tarkoitus on tukea oppilaan osallistumista ja oppimista, ei latistaa sitä. Toisaalta negatiivisen palautteen antaminen voi olla merkityksellistä oppilaan toisia kunnioittavan käytöksen ohjaamisessa. Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu sitä, oliko negatiivinen palaute useimmiten työskentelyyn vai liikuntaan liittyvää.

Oppilaista noin puolet tai yli oli sitä mieltä, että opettajan palaute auttoi oppimaan, keskittymään ja yrittämään parhaansa. Samoin noin puolet oli sitä mieltä, että opettajalta saatu palaute oli tärkeää. Olisi mielenkiintoista tietää, mitkä asiat oppitunnilla ovat vaikuttaneet siihen, että palaute joko on tai ei ole koettu hyödyllisenä ja merkityksellisenä. Kokemuksiin on voinut vaikuttaa opettajan antaman palautteen piirteet, palautteen herättämät tunteet sekä esimerkiksi oppilaiden ja oppitunnin opettajien väliset suhteet. Koka ja Hagger (2010) huomauttavatkin, että oppilailla saattaa olla erilaisia näkemyksiä ja mieltymyksiä hyödyllisestä ja oppimista tukevasta palautteesta.

Olisi ollut mielenkiintoista vertailla opettajien antamaa palautetta ja oppilaiden kokemuksia eri oppitunneilla ja pohtia niiden mahdollisia yhteyksiä. Vaikka suunnittelimme oppilaskyselyn väittämät vastaaviksi palautteenannon mittarin kategorioiden ja luokkien kanssa myös oppilaskyselyn jatkokäyttöä ajatellen, ei tässä tutkimuksessa pienen kohderyhmän vuoksi ollut mielekästä vertailla oppilaiden vastauksia oppitunneittain. Siksi päädyin tarkastelemaan oppilaiden käsityksiä palautteenannosta yhtenä ryhmänä. Taustamuuttujien vaikutusta ei myöskään voitu vertailla oppilaiden näkemyksiin, sillä sama oppilas saattoi esiintyä aineistossa kahdesti – toisin sanoen joillain ryhmillä oli liikuntaa kahdesti viikossa. Vaikka oppilaita ohjeistettiin vastaamaan kyselyyn juuri kulunut liikuntatunti mielessä pitäen, ovat oppilaiden yleiset käsitykset palautteenannosta, tai esimerkiksi hänen ja opettajan välisestä vuorovaikutussuhteesta, voineet vaikuttaa vastaamiseen. Oppilaat ovat myös todennäköisesti vastanneet kyselyyn molempien opettajien (opettajaparin) palautteenannonpohjalta. Ei olisi voinut kohtuudella olettaa, että oppilas voisi tunnin tiimellyksen jälkeen erotella, millaista palautetta koki saaneensa tarkkailun kohteena olleelta opettajalta. Tästäkään syystä opettajan antaman palautteen ja oppilaiden kokemusten vertailu ei tässä tutkimuksessa ole mielekästä.

Oppilaskyselyjen oli tarkoitus olla tutkimustani täydentäviä, ja koska oppilaskyselyt täytettiin liikuntatuntien päätteeksi, oli niiden oltava suhteellisen lyhyessä ajassa täytettäviä. Tämä vaikutti esitettyjen kysymysten rajaukseen ja laajuuteen. Kyselyjä täyttäessään oppilailla oli mahdollisuus kysyä, mikäli eivät ymmärtäneet kysyttyä, mutta vain yksi oppilas esitti kysymyksen. Oppilaskyselyn monessa väittämässä ”ei harvoin eikä usein” sekä ”ei samaa eikä eri mieltä” saivat kuitenkin paljon vastauksia. Tämä voi viestiä monesta seikasta; joko oppilaat ovat todella kokeneet vastaamallaan tavalla, kenties vauhdittaneet lomakkeen täyttämistä vastaamalla keskellä olevan vaihtoehdon, tai eivät ole täysin ymmärtäneet väittämää. Kyselyssä palautetta on eritelty yhtä tarkasti kuin palautteenannon mittarissa. Voi olla, etteivät oppilaat eritele kokemuksiaan palautteesta yhtä tarkasti, vaan kokevat palautteet juuri sellaisina yhdistelminä, joina sitä annettiin. Tätä ei oppilaskyselyssä otettu huomioon.

Tarkkailijoiden läsnäolo ja oppituntien videoiminen on oppilaskyselyn vastausten mukaan häirinnyt osaa oppilaista (n = 11) ja vaikuttanut heidän käyttäytymiseensä ja toimintaansa oppitunnilla. Vaikka tarkkailijoina pyrimme pysyttelemään sivusta seuraajina, on luonnollista, että vieraiden henkilöiden läsnäolo oppitunnilla, jossa toiminta ja tekeminen on kehollista ja

näkyvää, voi häiritä. Tällä on voinut olla välillistä vaikutusta myös opettajan oppilaalle antamaan palautteeseen sekä toisaalta myös siihen, millaisena oppilas on kokenut oppitunnin ja kuinka hän on päätenyt vastaamaan oppilaskyselyyn.

9.4 Jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkimuksessa palautteenannon mittaus osoittautui luotettavaksi videolta observoituna. Tutkimustulos kannustaa mittarin hyödyntämiseen, kun halutaan liikunnanopettajan palautteenannosta mahdollisimman objektiivista ja reflektoitavaa tietoa. Mittaria voidaan hyödyntää liikunnanopettajakoulutuksen ja henkilökohtaisen opettajuuden kehittämässä, sekä opettajan palautteenantoa ja sen vaikutuksia selvittävässä tutkimuksissa.

Tässä tutkimuksessa haasteeksi elävän tilanteen observoinnissa muodostui se, ettei sivussa pysyttäytyvä tarkkailija kuule opettajan puhetta opetustilan, esimerkiksi salin tai kentän, toiselta laidalta. Jatkossa elävässä tilanteessa palautteenantoa voisikin observoida kuuntelemalla opettajan puhettalennetta reaaliajassa ja verrata tätä palautteenannon analyysia videolta observoituun palautteenannon analyysiin.

Palautteenannon mittaaminen voi olla hyödyllistä opettamisen kehittämässä jo sinänsä, mutta tämän lisäksi myös opettajan palautekäyttämisen ja oppilaiden kokemusten yhteyksien tarkempi tutkiminen olisi tärkeää. Olisi merkityksellistä tietää, millainen vaikutus opettajan palautteenantokäyttämällä voi olla esimerkiksi oppilaan motivaatioon liikuntatunnilla. Oppilaskyselyä voisi laajentaa niin, että se sisältäisi lisää ja tarkennettuja väittämiä opettajan antaman palautteen tai huomionosoitusten herättämistä tunteista. Opettajan palautteenantoa koskien myös oppilaiden vapaiden mielteiden selvittäminen avoimilla kysymyksillä olisi kiinnostavaa. Jotta palautteenannon ja oppilaiden kokemusten vertailu olisi mielekäästä, tulisi tutkimuksen kohderyhmän olla riittävän kattava. Olisi erityisen kiinnostavaa observoida opettajan antamaa palautetta ja selvittää esimerkiksi stimulated recall- haastatteluin, millaisia näkemyksiä ja ajatuksia opettajalla oli palautteenantotilanteessa ja millaisena taas oppilas koki opettajan antaman palautteen.

LÄHTEET

- Agar, C., Humphries, C. A., Naquin, M. Hebert, E. & Wood, R. 2016. Does varying attentional focus affect skill acquisition in children? A comparison of internal and external focus instructions and feedback. *The Physical Educator* 73 (4), 639–651.
- Badami, R., Vaezmousavi, M., Wulf, G. & Namazizadeh, M. 2012. Feedback about more accurate versus less accurate trials: Differential effects on self-confidence and activation. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 83 (2), 196–203.
- Carter, M. J., Carlsen, A. N. & Ste-Marie, D. 2014. Self-controlled feedback is effective if it is based on the learner's performance: A replication and extension of Chiviacowsky and Wulf (2005). *Frontiers in Psychology* (5), 1325.
- Carter, M. J., Smith, V. & Ste-Marie, D. M. 2016. Judgments of learning are significantly higher following feedback on relatively good versus relatively poor trials despite no actual learning differences. *Human Movement Science* (45), 63–70.
- Chiviacowsky, S., Drews, R. 2016. Temporal-comparative feedback affects motor learning. *Journal of Motor Learning and Development* 4 (2), 208–218.
- Chiviacowsky, S. & Wulf, G. 2007. Feedback after good trials enhances learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 78 (2), 40–47.
- Deci, E. & Ryan, R. 2008. Self-determination theory: A Macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology* 49 (3), 182–185.
- Drost, D. K. 2012. Effects of teacher feedback and student skill performance on student motivation in physical education. The University of West Florida. *Health, Leisure and Exercise Science*, 3547418.
- Figueiredo, L. S, Ugrinowitsch, H., Freire, A. B., Shea, J. B. & Benda, R. N. 2018. External control of knowledge of results: Learner involvement enhances motor skill transfer. *Perceptual and Motor Skills* 125 (2), 400–416.
- Fredrickson, B. L. 2001. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist* 56 (3), 218–226.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu. Suomennos: Maija Savolainen. Helsinki: Lasten Keskus /LK-KIRJAT*, 22.

- Graham, G. 2008. Teaching children physical education: becoming a master teacher. 3. painos. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Graham, G., Elliot, F. & Palmer, S. 2016. Teaching children and adolescents physical education. 4. painos. Champaign. Human Kinetics.
- Hall, A. M., Larson, J., Heinemann, A. & Brusseau, T. A. 2015. Frequency and type of reinstruction strategies used by paraprofessionals and licensed teachers in elementary physical education settings. *Physical Educator* 72 (3), 433-444.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S., Brown, Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E. Brackett, M. A. & Hamagami, A. 2013. Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal* 113 (4), 461–487.
- Hansen, S., Pfeiffer, J. & Patterson, J. T. 2011. Self-control of feedback during motor learning: Accounting for the absolute amount of feedback using a yoked group with self-control over feedback. *Journal of Motor Behavior* 43 (2), 113–119.
- Heikinaro-Johansson, P. & Lyyra, N. 2018. Liikunnan opetus ja opetuksen analysointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Liikuntatieteellinen tiedekunta.
- Hunt, C. & West, L. 2009. Salvaging the self in adult learning. *Studies in the Education of Adults* 41 (1), 68–82.
- Huovinen, T. 2019. Oppilaiden osallistumista ja fyysistä aktiivisuutta edistävä liikunnanopetus perusopetuksen heterogeenisessä oppilasryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta 135.
- Jaakkola, T. & Digileidis, N. 2007. Establishing a positive motivational climate in physical education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis. (toim.) *Psychology for physical educators. Student in focus*. Champaign, IL: Human Kinetics, 3–20.
- Jaakkola, T. 2016. Taidon oppiminen rakentuu havainnon, toiminnan ja ympäristön vuorovaikutukselle. *Liikunta ja tiede* 53 (2–3), 32–39.
- Jung, H. & Choi, E. 2016. The Importance of indirect teaching behaviour and its educational effects in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 21 (2), 121–136.
- Kalaja, S. 2016. Liikuntataitojen oppimisen ja opettamisen uudet suunnat. *Liikunta ja tiede* 53 (2–3), 40–44.

- Koka, A. 2013. The relationships between perceived teaching behaviors and motivation in physical education: A one-year longitudinal study. *Scandinavian Journal of Educational Research* 57 (1), 33–53.
- Koka, A. & Hagger, M. S. 2010. Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education: A test of self-determined theory. *Research Quarterly For Exercise and Sport* (81), 74–86.
- Koka, A. & Hein, V. 2003. Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise* (4), 333–346.
- Koka, A. & Hein, V. 2005. The effect of perceived teacher feedback on intrinsic motivation in physical education. *International Journal of Sport Psychology* (36), 91–106.
- Kokkonen, M. & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen ja A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–235.
- Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2010. Productive interaction as agentic participation in dialogic enquiry. Teoksessa K. Littleton & C. Howe (toim.) *Educational dialogues: understanding and promoting productive interaction*. Oxon: Routledge, 48–63.
- Lauber, B. & Keller, M. 2014. Improving motor performance: Selected aspects of augmented feedback in exercise and health. *European Journal of Sport Science* 14 (1), 36–43.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. *Kasvatuspsykologia*. 3., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lémonie, Y., Light, R. & Sarremejane, P. 2016. Teacher-Student interaction, empathy and their influence on learning in swimming lessons. *Sport, Education and Society* 21 (8), 1249–1268.
- Li, W., Solmon, M., Lee, A., Purvis, G. & Chu, H. 2007. Examining the relationships between students' implicit theories of ability, goal orientations and the preferred type of augmented feedback. *Journal of Sport Behavior* 30 (3), 280–291.
- Lintunen, T., Kuusela, M. & Klemola, U. 2010. Tunne- ja vuorovaikutustaidot liikunnassa. Kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä liikuntatunneilla. Viitattu 5.5.2018.

- Lintunen, T. 2007. Pätevyyden kokemukset liikunnassa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 152–154.
- Lonka, K. 2014. Oivaltava oppiminen. Keuruu: Otava.
- Lyyra, N., Heikinaro-Johansson, P., & Palomäki, S. 2015. Video-reflektoinnin ja observointimenetelmien hyödyntäminen liikunnanopettajakoulutuksessa. *Liikunta ja tiede*, 52 (1), 70–77.
- Lyyra, N. & Heikinaro-Johansson, P. 2019. Liikunnan opettaminen on taitolaji – opettamisen taitoja voi oppia analysoimalla opetustilanteita. *Liikunta ja tiede* 56 (1), 15–19.
- Magill, R. & Anderson, D. 2017. *Motor learning and control: Concepts and applications*. 11. painos. New-York: McGraw-Hill.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä, e-kirja, opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp Oy.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 2008. *Teaching Physical Education*. Viitattu 7.4.2020. http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W. & Sideridis, G. 2008. The motivating role of positive feedback in sport and physical education: evidence for a motivational model. *Journal of sport & exercise psychology* 30 (2), 240–268.
- Moveatis-info. <https://moveatis.sport.jyu.fi/index.xhtml>. © 2016 Moveatis-projekti, 2019 Moveo-projekti.
- Nicaise, V., Bois, J. E., Fairclough, S., Amorose, A. & Cogérino, G. 2007a. Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences* 25 (8), 915–925.
- Nicaise, V., Cogérino, G., Bois, J. E. & Amorose, A. J. 2006. Students' perceptions of teacher feedback and physical competence in physical education classes: Gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education* 25 (1), 36–57.
- Nicaise, V., Cogérino, G., Fairclough, S., Bois, J. E. & Davis, K. 2007b. Teacher feedback and interactions in physical education: Effects of student gender and physical activities. *European Physical Education Review* October 13 (3), 319–337.
- Nummenmaa, L. 2009. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Opetushallitus. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

- Palomäki, S. 2003. Liikunnanopettajaksi opiskelevat oman opetuskäyttötymisen tutkijoina ja kehittäjinä opetuksen reflektiointi Didaktisen observoinnin -kursilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintyö.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Ramos, A. R., Esslinger, K. & Pyle, E. 2015. The effects of field experience on delivery of feedback. *Physical Educator* 72 (5), 278–287.
- Ridgers, N.D., Fazey, D. M. A. & Fairclough, S. J. 2007. Perceptions of athletic competence and fear of negative evaluation during physical education. *British Journal of Educational Psychology* 77 (2), 339–349.
- Rink, J. E. 2014. *Teaching physical education for learning*. 7. painos. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. 2012. Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology* 104 (3), 700–712.
- Saemi, E., Porter, J. M., Ghotbi-Varzaneh, A., Zarghami, M. & Maleki, F. 2012. Knowledge of results after relatively good trials enhances self-efficacy and motor learning. *Psychology of Sport & Exercise* 13 (4), 378–382.
- Schmidt, R. A. & Lee, T. D. 2014. *Motor learning and performance: From Principles to application*. 5. painos. Champaign, IL: Human kinetics.
- SHAPE America. 2010. PETE national standards & guidelines. Viitattu 11.5.2018. <https://www.shapeamerica.org/standards/petestandards.aspx>
- SHAPE America. 2013. Grade-level outcomes for K-12 physical education. Viitattu 11.5.2018. <https://www.shapeamerica.org/standards/pe/upload/Grade-Level-Outcomes-for-K-12-Physical-Education.pdf>
- Sidaway, B., Bates, J., Occhiogrosso, B., Schlagenhauer, J. & Wilkes, D. 2012. Interaction of feedback frequency and task difficulty in children's motor skill learning. *Physical Therapy* 92 (7), 948–957.
- Staarman, J. K., Mercer, N. 2010. The guided construction of knowledge: Talk between teachers and students. Teoksessa K. Littleton, C. Wood & J. K. Staarman (toim.) *International handbook of psychology in education*. Bingley: Emerald, 75–104.

- Talvio, M. & Klemola, U. 2017. Toimiva vuorovaikutus. Jyväskylä: PS-kustannus, 97–102.
- Tartas, V., Baucal, A. & Perret-Clermont, A-N. 2010. Can you think with me? The social conditions and fruits of learning. Teoksessa K. Littleton & C. Howe (toim.) Educational dialogues: understanding and promoting productive interaction. Oxon: Routledge, 64–82.
- Tzetzis, G, Votsis, E. & Kourtessis, T. 2010. The effect of different corrective feedback methods on the outcome and self confidence of young athletes. *Journal of Sports Science and Medicine* 9 (3), 371–378.
- Ulmanen, S. 2017. Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 2289.
- Uotila, M. 2013. Yläkoululaisten kokemuksia liikunnanopettajan palautteenannosta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Van Manen, M. 1994. Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry* 24 (2), 135–170.
- Virta, J. & Lintunen, T. 2009. Liikunnanopettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista - liian hyvää ollakseen totta? *Liikunta ja Tiede* 46 (6), 54–60.
- Wulf, G. & Lewthwaite, R. 2016. Optimizing performance through intrinsic motivation and attention for learning: The OPTIMAL theory of motor learning. *Psychonomic Bulletin & Review* 23 (5), 1382–1414.
- Zeng, H. Z. Leung, R., Wenhao, L. & Hipscher, M. 2009. Physical education in urban high school class settings: Features and correlations between teaching behaviors and learning activities. *Physical Educator* 66 (4), 186–196.

Liite 2. Oppilaskysely liikuntatunnin päätyttyä

1. Pvm: _____ Luokka: _____ Edellisen todistuksen pakollisen liikunnan numero _____

tyttö poika

2. Mitä mieltä olet koululiikunnasta? Rastita.

Pidän siitä erittäin paljon	Pidän siitä	En osaa sanoa	En pidä siitä	En pidä siitä lainkaan

3. Mikä oli tunnin aihe ja tavoite?

4. Millaiseksi koit tämän liikuntatunnin? Rastita vaihtoehto, joka vastaa mielipidettäsi.

Miellyttäväksi	Melko miellyttäväksi	Keskinkertaiseksi	Melko epämiellyttäväksi	Epämiellyttäväksi

5. Miten opettaja huomioi sinut ja muun ryhmän liikuntatunnin aikana? Lue kysymykset huolellisesti ja ympyröi käsitystäsi parhaiten vastaava vaihtoehto.	Asteikko				
	Ei lainkaan	Jonkin verran	Ei harvoin eikä usein	Usein	Hyvin usein
Opettaja keskusteli kanssani tai antoi minulle ohjeita	1	2	3	4	5
Opettaja antoi minulle myönteistä palautetta kehumalla tai kannustamalla (esim. "Hieno syöttö!")	1	2	3	4	5
Opettaja antoi minulle neuvoja suoritukseen (esim. "Syötä vähän lähemmäksi seuraavalla kerralla")	1	2	3	4	5
Opettaja antoi minulle kielteistä palautetta (esim. "Ei noin!")	1	2	3	4	5
Opettajalta saamani palaute liittyi liikuntataitoihini	1	2	3	4	5
Opettajalta saamani palaute liittyi työskentelyyni tai muuhun tuntitoimintaani (esim. ryhmätoverin huomioiminen, puhelimen käyttö tai keskittyminen)	1	2	3	4	5
Opettaja antoi palautetta koko ryhmälle tai useammalle yhtä aikaa (esim. "Peli kulkee hienosti!" tai "Tarkkailkaapa syöttötarkkuutta")	1	2	3	4	5
Opettajalta saamani/saamamme palaute oli tarkkaa (esim. "Hait hienosti vapaata paikkaa syötölle" tai "Kiinnitä vielä huomiota ranteiden käyttöön")	1	2	3	4	5
Opettajalta saamani palaute oli yleistä (esim. "Hienoa!" tai "Joo!" tai "Melkein")	1	2	3	4	5

6. Millaiseksi koit opettajalta saamasi palautteen ja oppitunnin sisällön? Lue kysymykset huolellisesti ja ympyröi käsitystäsi parhaiten vastaava vaihtoehto.	Asteikko				
	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei eri eikä sama mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Opettajalta saamani palaute auttoi minua oppimaan uusia taitoja	1	2	3	4	5
Opettajalta saamani palaute auttoi minua keskittymään tehtäviin ja toimintaan	1	2	3	4	5
Opettajalta saamani palaute kannusti minua yrittämään parhaani	1	2	3	4	5
Opettajalta saamani palaute oli minulle tärkeää	1	2	3	4	5
Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus oli positiivista	1	2	3	4	5
Opettaja huomioi oppilaat ja oppilaiden tarpeet	1	2	3	4	5
Sain vaikuttaa tunnin aikana omaan toimintaani	1	2	3	4	5
Oppilaiden mielipiteet otettiin huomioon tunnilla	1	2	3	4	5
Opettaja antoi selvät toimintaohjeet tunnilla käyttäytymiselle	1	2	3	4	5
Opettajan ei tarvinnut puuttua oppilaiden käytökseen tunnin aikana	1	2	3	4	5
Tunnin aikana pääsin harjoittelemaan tehtäviä tarpeeksi	1	2	3	4	5
Tunnilla tehtiin mielenkiintoisia ja mukavia tehtäviä	1	2	3	4	5
Tunnilla käytettiin monipuolisesti välineitä	1	2	3	4	5
Opettaja antoi minulle harjoittelurauhan	1	2	3	4	5
Opettaja hallitsi tunnin opetusaiheen	1	2	3	4	5
Ymmärsin opettajan käyttämät liikuntatermit	1	2	3	4	5

7. Vaikuttiko tarkkailijoiden läsnäolo tällä tunnilla omaan käyttäytymiseesi tai toimintaasi?

Ei lainkaan

Kyllä, kerro millä tavoin:

Kiitos vastauksestasi! 😊