

**Opettajan antama palaute ja sen taustalla vaikuttava
opettajan stressi ensimmäisen luokan oppitunneilla**

Meeri Lukinmaa & Hanna Mulari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lukinmaa, Meeri & Mulari, Hanna. 2021. Opettajan antama palaute ja sen taustalla vaikuttava opettajan stressi ensimmäisen luokan oppitunneilla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 56 sivua.

Pro gradu tutkielmassamme 'Opettajan antama palaute ja taustalla vaikuttava stressi ensimmäisen luokan oppitunneilla' tarkastellaan vähän, keskimääräisesti ja paljon stressaantuneiden opettajien antamaa suullista palautetta oppilaille ensimmäisen luokan oppituntien aikana. Tutkimukseen osallistui 27 ensimmäisen luokan opettajaa, jotka jaettiin kolmeen eri stressitasoryhmään kyselylomakevastausten perusteella. Tutkimusaineistona on oppitunneilla kuvattu videoaineisto, joka on kerätty osana Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimusta. Aineistosta tunnistettiin palautekommentteja, jotka analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla. Palautekommentit jaoteltiin Hattien ja Timperleyn (2007) teorian mukaisesti, jonka jälkeen tunnistettiin neljä aineistolähtöistä alaluokkaa palautteen kohdentumisen perusteella. Nämä alaluokat täydentävät ja antavat uutta tietoa Hattien ja Timperleyn (2007) teoriasta.

Tulokset osoittivat, että keskimääräisesti ja paljon stressaantuneiden opettajien palautteen kohdentuminen oli keskenään hyvin samansuuntaista, kun taas vähän stressaantuneiden opettajien ryhmä poikkesi tästä. Vähän stressaantuneet opettajat antoivat muita vähemmän itsesätelytason palautetta sekä enemmän prosessitason palautetta. Huomionarvoista on, että kaikista tunnistetuista palautekommenteista lähes 40 prosenttia oli kohdentamatonta palautetta, joka ei ohjaa oppilasta etenemään kohti asetettuja tavoitteita. Tämän tutkimuksen tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää opettajankoulutusta suunniteltaessa, jotta opettajien taitoa antaa laadukasta palautetta voitaisiin kehittää.

Asiasanat: palaute, stressi, vuorovaikutus, opettajankoulutus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
2	OPETTAJAN ANTAMA PALAUTE OPPIMISEN TUKENA	6
	2.1 Oppiminen vuorovaikutuksen avulla.....	6
	2.2 Arviointi ja palaute osana oppimisprosessia	7
	2.3 Palautteen kohdentumisen tasot	11
3	OPETTAJAT JA STRESSI	13
	3.1 Opettajan työperäinen stressi.....	13
	3.2 Stressitekijät opettajan työssä.....	14
	3.3 Stressin yhteys luokkahuonevuorovaikutukseen ja palautteeseen	16
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	20
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
	5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat.....	21
	5.2 Tutkimusaineisto.....	21
	5.3 Aineiston analyysi	23
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	27
6	TULOKSET	30
	6.1 Tehtävätaso	30
	6.2 Prosessitaso	33
	6.3 Itsesäätelytaso.....	35
	6.4 Persoonataso	38
7	POHDINTA	40
	LÄHTEET	47
	LIITTEET	54

1 JOHDANTO

Opettajan antama laadukas palaute tukee oppimistavoitteisiin pääsemistä ja on merkittävä osa oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta (Hattie & Timperley 2007, 81–82). Palautteen avulla opettajan on mahdollista kertoa oppilaalle tämänhetkisestä oppimisen, suoriutumisen ja ymmärtämisen tasosta sekä siitä, miten tavoitetta kohti tulisi vielä edetä (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam 2003, 42; Ramaprasad 1983, 4). Erityisesti koulupolun alussa vuorovaikutus opettajan kanssa on yhteydessä oppilaan uskomuksiin itsestään ja mahdollisuuksistaan menestyä, jotka ovat taas merkityksellisiä muun muassa motivaation näkökulmasta (Wigfield & Eccles 2000, Eskelä-Haapasen, Lerkkasen, Rasku-Puttosen & Poikkeuksen 2017 mukaan). Jotta oppilaan olisi mahdollista edetä oppimistavoitetta kohti, palautteen tulisi kohdentua tarkasti oppimistavoitteiden suuntaisesti (Hattie & Timperley 2007, 90).

Opettajien stressin on todettu vaikuttavan luokkahuonevuorovaikutukseen ja siten myös palautteen antamiseen ja laatuun (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016; Lerkkanen, Pakarinen, Messala, Penttinen, Aulén ja Jõgi 2020, 60; McIntyre, McIntyre & Francis 2017, 1). Opettajan korkea stressitaso on yhteydessä vähäisempään vuorovaikutukseen ja suorituskykyyn luokassa, mikä vaikeuttaa korkealaatuisten oppituntien järjestämistä ja oppimistavoitteisiin pääsemistä (Downer, Jamil, Maier & Pianta 2012, 140–141; Muhonen, jätetty arviointiin). Vuorovaikutuksen ja opettajan stressin välistä yhteyttä on tutkittu aiemmin esimerkiksi tunneilmapiirin (Friedman-Krauss 2014) ja dialogisuuden (Muhonen, jätetty arviointiin) kautta. Vähän ja paljon stressaantuneet opettajat yhdistettiin aiemmissa tutkimuksissa sekä alhaisempaan tunneilmapiiriin että vähäisempään opetusdialogin käyttöön luokassa. Näiden tutkimusten perusteella voidaan siis havaita, että keskimääräisesti stressaantuneet opettajat näkevät enemmän vaivaa vuorovaikutuksen eteen tavoittelemalla korkeampaa tunneilmapiiriä luokassa sekä käyttämällä määrällisesti enemmän dialogia opetuksessa kuitenkin siitä

liikaa kuormittumatta (Friedman-Krauss 2014, 546; Muhonen, jätetty arviointiin). Vaikka opettajien stressin on todettu olevan yhteydessä luokkahuonevuorovaiikutuksen laatuun (Friedmann-Krauss 2014, 546; Muhonen, jätetty arviointiin), on monia vuorovaikutuksen osa-alueita tutkittu vain vähän. Aiemmat tutkimukset opettajan antaman palautteen ja stressin yhteydestä ovat pääosin toteutettu määrällisin tutkimusmenetelmin (esim. Jennings & Greenberg 2009; Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016; Lerkkanen ym. 2020). Tässä tutkimuksessa huomiota kiinnitetään erityisesti siihen, miten vähän, keskimääräisesti ja paljon stressaantuneiden opettajien antama palaute kohdentuu ensimmäisen luokan oppitunneilla. Opettajan antaman palautteen kohdentumista tarkastellaan tässä tutkimuksessa Hattien ja Timperleyn (2007, 90) neljän palautteen tason kautta. Opettajan antama palaute voi kohdistua oppilaan tekemän yksittäisen tehtävän oikeellisuuteen, oppimisprosessiin ja -strategioihin sekä oppilaan itsesäätelyyn tai persoonaan (Hattie & Timperley 2007, 90). Tutkimukselle on tarvetta, sillä opettajan työn katsotaan olevan yksi stressaavimmista ammateista (Lawrence 1999, 55; Travers 2017, 23) ja opettajien työstressin määrä on noussut Suomessa huolestuttavasti (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018, 19). Palautteen ja stressin välisen yhteyden tutkiminen on tärkeää myös opettajankoulutuksen sekä jo työelämässä olevien opettajien jatkokoulutuksen kehittämisen kannalta. Näin tulevien opettajien on jo opintojensa aikana mahdollisuus kiinnittää huomiota antamansa palautteen laatuun. Aihe tarvitsee runsaasti huomiota myös kouluhallinnolta sekä päättäjiltä, jotta stressi ja siitä aiheutuvat ongelmat, kuten vuorovaikutuksen ja palautteen laadun heikentyminen, saataisiin vähenemään (McIntyre, McIntyre & Francis 2017, 1).

2 OPETTAJAN ANTAMA PALAUTE OPPIMISEN TU- KENA

2.1 Oppiminen vuorovaikutuksen avulla

Oppiminen määritellään usein jonkin tiedon tai taidon hankkimiseksi (Mercer & Littleton 2007, 3). Watkinsin (2005, 12–13) mukaan oppiminen on opetetuksi tulemistä, yksilöllistä merkitysten luomista sekä tiedon rakentamista yhdessä toisten kanssa. Suomalaisen peruskoulun oppimiskäsityksessä korostuu oppijan aktiivinen toimijuus ja itseohjautuvuus (Opetushallitus 2014, 17). Toisaalta se sisältää sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisen näkemyksen siitä, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa (Eskelä-Haapanen 2012, 32; ks. myös Opetushallitus 2014, 16). Myös Eskelä-Haapanen (2012, 32) on löytänyt suomalaisesta opetussuunnitelmasta yhteneväisyyksiä sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Hänen mukaansa sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy vuoden 2004 opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) muun muassa oppimisprosessin yhteisöllisyyden, kulttuurisen osallisuuden sekä vuorovaikutuksellisten työskentelytapojen korostamisena. Myös sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opetuksen tulisi olla yhteistoiminnallista, sosiaalisia taitoja kehittävää, tavoitteellista sekä motivoivaa (Eskelä-Haapanen 2012, 32). Tämä yhtäläisyys sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen voidaan todeta edelleen myös tämänhetkisestä opetussuunnitelmasta (Opetushallitus 2014, 17).

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys pohjautuu Vygotskyn teoriaan, jonka mukaan oppiminen tapahtuu ensin sosiaalisella tasolla ja sen jälkeen psykologisella tasolla. Vuorovaikutuksen avulla oppimisprosessi johtaa vähitellen lapsen ajattelutoiminnan itsenäistymiseen sekä kognitiivisten prosessien kehittymiseen (Vygotsky 1978, 52–57, 90–91). Vygotskyn (1978, 86) teoriassa lähikehityksen vyöhykkeellä oppija pääsee ongelmanratkaisussaan todellista kehitystasoaan sekä itsenäistä suoriutumistaan pidemmälle aikuisen tai osaavamman ver-

taisen tuella, jolloin lapsi saavuttaa potentiaalisen kehitystasonsa. Tapaa, jolla aikuinen tukee lasta oppimaan ja etenemään lähikehityksen vyöhykkeellä kutsutaan käsitteellä scaffolding (Sinclair & Coulthard 1975; Wood, Bruner & Ross 1976, 90). Scaffolding auttaa oppijaa suoritamaan tehtävistä, joita he eivät olisi pystyneet tekemään yksin (Mercer & Littleton 2007, 15). Arviointi ja palaute ovat siis ”rakennusvälineitä”, joilla opettaja auttaa oppilasta kehittymään ja oppimaan (vrt. scaffolding, Wood ym. 1976).

Salomon ja Perkins (1998, 6–16) ovat tunnistaneet neljä tapaa, joiden avulla kuvaillaan oppimista vuorovaikutuksellisenä toimintana. Ensimmäisenä he mainitsevat yksilöllisen oppimisen sosiaalisen välittymisen, jolla tarkoitetaan yksilön oppimista, kun oppiminen tapahtuu oppijan ja häntä tukevan henkilön tai henkilöiden, esimerkiksi opettajan, välillä. Näin toinen henkilö ohjaa toisen oppimisprosessia. Toisena mainitaan oppiminen osallistuvana toimintana sekä tiedon rakentamisena, jossa oppija nähdään aktiivisena osana oppimisprosessia. Kolmantena kerrotaan sosiaalisesta välittymisestä kulttuurin avulla, jolla tarkoitetaan sitä, miten erilaiset kulttuuriin liittyvät ”työkalut” ja esineet voivat tukea oppimista. Viimeisenä mainitaan sosiaalinen yksikkö oppijana, jolloin oppiminen tapahtuu yhteisötasolla ei yksilötasolla, esimerkiksi muutos luokkaympäristössä. (Salomon & Perkins 1998, 6–16; ks. myös Tynjälä 1999, 150–151.)

2.2 Arviointi ja palaute osana oppimisprosessia

Yleisen määritelmän mukaan *arvioinnilla* tarkoitetaan prosessia, jossa kerätään ja tulkitaan sellaista tietoa, jonka avulla voidaan arvioida oppilaiden oppimisen ja osaamisen tasoa. Tieto oppilaan osaamisen tasosta on merkityksellistä paitsi oppilaalle itselleen, myös vanhemmille, opettajalle, sekä tuleville oppilaitoksille (Atjonen 2007, 67; Atjonen 2014, 238). Suomalaisessa perusopetuksessa arviointi kohdistuu oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen (Opetushallitus 2014, 48–50). Toisaalta Blackin ja Wiliamin (2009, 26) mukaan arviointiin vaikuttavat

opettajan tärkeänä pitämät asiat, oppilaan sisäinen maailma ja ajatukset sekä näiden kahden edellä mainitun välillä vaikuttavat tekijät. Esimerkiksi siirtyessään esikoulusta ensimmäiselle luokalle oppilaalla on usein korkea motivaatio sekä myönteinen käsitys itsestään oppijana. Nämä käsitykset syntyvät ja muotoutuvat vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, joten on tärkeää ymmärtää myös opettajan merkitys oppilaan minäkuvan rakentumisessa. (Wigfield & Eccles 2000, Eskelä-Haapasen ym. 2017 mukaan.) *Formatiivisen arvioinnin* avulla saadaan tietoa siitä, miten oppilaiden töiden ja suoritusten arviointitietoa käytetään edistämään oppilaiden oppimista vähentämällä sattumanvaraisuutta sekä yrityksen ja erehdyksen kautta tapahtuvaa oppimista, kun oppilas voi hyödyntää formatiivista arviointia oppimisprosessinsa jatkuessa (Atjonen 2007, 66; Sadler 1989, 120). Arviointia voidaan pitää formatiivisena, kun se on kiinteä osa oppimisprosessia sen sijaan, että se olisi jollain tapaa oppimisesta erillistä (Winterbottom, Taber, Fisher, Finney & Riga 2008, 19). Keskeistä formatiivisessa arvioinnissa on myös opettajan huomion kohdistaminen enemmän oppimisprosessiin kuin varsinaiseen tuotokseen (Winterbottom ym. 2008, 19).

Formatiivisella arvioinnilla ja sen kehittämällä on todettu olevan myös konkreettisia vaikutuksia verrattuna muihin oppijan ulkopuolelta tuleviin arvioinnin tapoihin (William, Lee, Harrison & Black 2004, 7). Millerin ja Lavinin (2007, 19–20) tutkimuksessa huomattiin, että yksilöt, joiden ymmärrys omasta oppimisen tasosta perustui esimerkiksi korkeimman pistemäärän saavuttamiseen tai ensimmäisenä tehtävän valmiiksi saamiseen, tulivat formatiivisen arvioinnin avulla enemmän tietoisiksi omista kyvyistään suhteessa tavoitteisiinsa. Oppilaalle myös muodostui parempi käsitys oppimisestaan sekä vahvuuksista ja heikkouksista. Voitiin myös huomata, että oppilaan huomio siirtyi muiden tarkkailemisesta ja ”voittamisesta” omien taitojen kehittämiseen ja omien oppimistavoitteiden saavuttamiseen. (Miller & Lavin 2007, 19–20.)

Arvioinnilla on oppimista ohjaava tehtävä, joka toteutuu parhaiten formatiivisessa arvioinnissa. Ohjaavan tehtävänsä myötä arviointi toimii myös motivoijana. Kun oppilaalla on tietoa osaamisestaan sekä suunnitelma toimintansa jatkamisesta, se innostaa tavoittelemaan selkeästi asetettua päämäärää. (Atjonen

2007, 68.) Tätä tietoa oppilas saa opettajalta palautteen avulla, joka on keskeinen osa formatiivista arviointia (Atjonen 2007, 68; Opetushallitus 2014, 50). Palaute on tietoa, jonka kautta oppija voi varmistaa ja lisätä tietoaan, järjestellä muistiaan ja pohtia muistissa olevien asioiden tärkeyttä sekä saada tietoa itsestään ja kognitiivisista strategioistaan (Butler & Winne 1995, 275). Palautteen avulla pyritään antamaan tietoa ymmärryksen, oppimisen tai suoriutumisen tasosta (Hattie ja Timperley 2007, 81–82). Palautteen tarkoituksena on kertoa oppilaalle, miten kuuluu tämänhetkisen suorituksen ja asetetun tavoitteen välillä olisi mahdollista pienentää (Black ym. 2003, 42; Ramaprasad 1983, 4). Oppimiseen liittyvä palaute voidaan jakaa englanninkielisten käsitteiden *feedback* ja *feedforward* avulla. Walkerin (2013, 107) mukaan palautteessa voidaan keskittyä ajallisesti taaksepäin jo suoritettuun toimintaan (*feedback*) tai eteenpäin suuntaavaan palautteeseen (*feedforward*), jonka avulla tavoitteen ja suoritettun toiminnan välillä olevaa kuilu pyritään täyttämään. Walkerin (2013, 107–108) mukaan eteenpäin suuntaavasta palautteesta on oppimisen kannalta hyötyä myös tulevaisuudessa, mikä tekee tästä palautteesta erityisen arvokkaan. Tässä tutkimuksessa palautteella tarkoitetaan oppilaan opettajalta saamaa suullisesti esitettyä kommenttia, joka on annettu johonkin tiettyyn tehtävään tai toimintaan perustuen.

Jotta palaute olisi laadukasta eli edellä mainittu kuilu tavoitteen ja tämänhetkisen suoriutumisen välillä pieneneisi, on Hattien ja Timperleyn (2007, 86) mukaan annetulla palautteella vastattava kolmeen kysymykseen. Ensimmäisenä palautteen on kerrottava, mikä on se oppimisen tavoite, jota kohti oppija pyrkii (*Where am I going?*). Toisena oppijan tulee saada tietoa hänen tämänhetkisestä tasostaan kyseisen tavoitteen suhteen (*How am I going?*). Kolmantena oppijalle kerrotaan palautteen avulla, millaisin keinoin hän pääsee kohti asetettua tavoitetta (*Where to next?*). Palautteen kautta saatu tieto, liittyen esimerkiksi tehtäviin, suoritukseen, oppimisprosessiin ja prosessin lopputulokseen, sekoittuu muun ympäristöstä saadun tiedon kanssa vaikuttaen oppilaan tietoihin sekä uskomuksiin (Butler & Winne 1995, 275).

Laadukaskaan palaute ei suoraan takaa oppimista palautteen avulla, vaan siihen vaikuttaa myös palautteen vastaanottaja eli oppilas itse (Kulhavy 1977,

229). Siihen, miten oppilas lopulta vastaanottaa ja tulkitsee hänelle annetun palautteen, vaikuttaa muun muassa palautteen luonne sekä oppilaan uskomukset itsestään. Oppilas voi hyödyntää palautetta näiden uskomusten vahvistamiseen sekä muokkaamiseen. (Butler & Winne 1994, 275; Hattie & Timperley 2007, 101.) Toisaalta jos palaute ei vastaa oppilaan uskomuksia itsestään, oppilas saattaa myös jättää palautteen kokonaan huomiotta (Chinn & Brewer 1993, 4). Jotta oppilas voisi hyödyntää saamaansa palautetta, palautteen on Shuten (2008, 159) mukaan oltava mahdollisimman ymmärrettävä. Vaikka täsmällisesti annettu palaute voi usein olla laadultaan paremmaksi katsottua palautetta verrattuna yleisesti annettuun palautteeseen, on kuitenkin huomioitava palautteen muodossa annetun tiedon pituus ja monimutkaisuus. Jos annettu palaute on liian pitkä ja monimutkainen, oppija voi ohittaa tiedon ja ajatella sen olevan hänelle hyödyttö. Annettaessa pitkää palautetta, saattaa palautteesta unohtua tai muuttua sen tärkein sisältö. (Shute 2008, 159.) Myös palautteen kohdentumista voidaan pitää sen ymmärrettävyyden ja tehokkuuden kannalta kriittisen tärkeänä (Hattie & Timperley 2007, 24; Miller & Lavin 2007, 4). Jos palaute ei ole kohdennettua, sen avulla ei myöskään voida vastata Hattien ja Timperleyn (2007, 86) esittämiin kolmeen kysymykseen (ks. edellä), eikä se siten pienennä kuilua tavoitteen ja tämänhetkisen suoriutumisen välillä. Kohdennettua palautetta annettaessa opettajan on mietittävä, mitä sisältöä ja kuinka paljon tietoa hän palautteessaan antaa (Shute 2008, 159). Opettajan on myös otettava huomioon, mikä on palautteen tehokkuuden kannalta sopiva tilanne ja tapa antaa palautetta (Hattie & Timperley 2007, 100). Palautteen kohdentumista tarkastellaan lisää seuraavassa luvussa (2.3).

Sanallisen palautteen lisänä opettaja voi hyödyntää sanatonta viestintää, kuten katsetta, nyökkäystä, hymyä, huomiotta jättämistä ja muita liikkeitä sekä eleitä. Sanattoman viestinnän on todettu lisäävän oppimista sekä vähentävän fyysistä ja psykologista etäisyyttä opettajan ja oppilaan välillä. (Witt & Wheelless 2001, 327.) Tässä tutkimuksessa tutkitaan ainoastaan sanallista palautetta ja sanaton viestintä rajautuu tutkimuksesta pois. Sanallinen palaute voidaan jaotella positiiviseksi tai negatiiviseksi, jotka molemmat voivat olla oppimisen kannalta

suotuisia (Kluger & DeNisi 1996, 260–265). Positiivinen palaute liitetään usein kehuvaan palautteeseen, jolla tarkoitetaan opettajan antamaa sanallista kiitosta tai kannustusta, ja joka osoittaa opettajan olevan tyytyväinen oppilaan suoriutumiseen (White 1975, 368). Negatiivisella palautteella tarkoitetaan usein korjaavaa palautetta, jonka avulla kerrotaan oppilaalle, miten hän voi parantaa tai muuttaa käytöstään tai suoritustaan toivotumpaan suuntaan (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 73–75). Rohkaiseva, myönteinen ja realistinen palaute on keskeinen osa oppimista tukevaa vuorovaikutusta ja sen avulla vahvistetaan oppilaan luottamusta omiin kehittymismahdollisuuksiinsa (Hätönen & Romppainen 2005, 8; Opetushallitus 2014, 17). Hattie & Timperleyn (2007, 98) mukaan palautteen vaikutuksia oppimiseen tulisi tarkastella ennemminkin palautteen kohdentumisen mukaan kuin sen, onko palaute positiivista vai negatiivista.

2.3 Palautteen kohdentumisen tasot

Hattie ja Timperley (2007, 90) jaottelevat palautteen neljään eri tasoon palautteen kohdentumisen mukaan. Luokittelun mukaan palaute kohdistuu tehtävään, prosessiin, itsesäätelyyn ja persoonaan.

Tehtävätason palaute kohdistuu oppilaan tehtävään tai suoritukseen. Tällä tasolla palaute on usein korjaavaa, jolloin se kertoo suoraan, onko tehtävä oikein vai väärin. Palaute voi myös ohjata oppilasta korjaamaan tai lisäämään tehtävänsä tietoja. Tehtävätason palautetta ovat esimerkiksi kirjallinen arvosana koosteesta ja opettajan antama suullinen palaute tehtävässä suoriutumisesta. Tehtävätason palaute on usein sävyiltään korjaavaa, kuten punakynällä merkityt virheet koepaperissa. Huomioitavaa on, ettei pelkkä virheen osoittaminen johda ymmärrykseen asiasta, vaan tehokkaan oppimisen kannalta oppilaalle tulisi tarjota mahdollisuuksia virheellisten käsitystensä oikaisemiseen. (Hattie & Timperley 2007, 91–92.)

Prosessitason palaute kohdistuu siihen, millaisin strategioin oppilas etenee suorituksessaan. Oppilaalle voidaan esimerkiksi antaa palautetta siitä, ettei ker-

totaulut ole jäänyt mieleen sen vuoksi, ettei oppilas ole tehnyt työtä niiden harjoittelamisen eteen. Prosessitason palaute on hyödyllisintä silloin, kun se auttaa oppilasta virheellisten käsitysten oikaisemiseen antamalla vihjeitä oppimisstrategian parantamiseen. Oppimisprosessi vaatii myös oppijalta itseltään virheiden tunnistamista, tavoitteeseen pääsemisen uudelleenarviointia, uuden etenemistavan löytämistä sekä tarvittaessa avun pyytämistä. (Hattie & Timperley 2007, 93, 102.) Prosessitason palaute alkuopetuksessa on erityisen tärkeää esimerkiksi matemaattisten taitojen oppimisen tukena, sillä matematiikan oppimisessa uudet merkitykset rakentuvat aiemmin opitun varaan ja varhaiset matemaattiset taidot ennustavat lapsen matemaattista osaamista myös myöhemmin (Mononen, Aunio, Väisänen, Korhonen & Tapola 2017, 16).

Itsesäätelytason palaute kohdistuu oppilaan toimintaan ja tarkkaavuuteen, eikä varsinaiseen tehtävään tai tehtävässä edistymiseen. Tämän tason palautteen avulla oppilas säätelee ja suuntaa tekemistään kohti asetettua oppimisen tavoitetta. Itsesäätelytason palautteen kautta oppilaalla on mahdollisuus kehittää itsekontrolliaan, itsevarmuuttaan sekä sitoutumista oppimiseen. (Hattie & Timperley 2007, 87, 93–96, 102.) Positiivinen palaute on yksi tärkeimmistä keinoista tukea lapsen käyttäytymistä ja tarkkaavuutta (esim. Horner, Sugai & Anderson 2010, 4–6).

Persoonatason palaute, kuten lausahdus ”Oletpas fiksu!”, kohdistuu sananmukaisesti oppilaan persoonaan. Persoonatason palaute auttaa harvoin oppilasta saavuttamaan asetetun oppimistavoitteen, sillä se ei kerro oppilaalle hänen tavoitteestaan, etenemisestään, saati siitä, mitä hänen tulisi jatkossa tehdä tavoitteensa saavuttamiseksi. Tämän tason palaute vie myös huomiota sellaisen palautteen antamisesta, josta oppilas todella hyötyisi. (Hattie & Timperley 2007, 96, 102.) Suomalaisessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 48) mainitaan, että arviointi ei kohdistu oppilaan persoonaan tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, vaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen.

3 OPETTAJAT JA STRESSI

3.1 Opettajan työperäinen stressi

Stressi on tilanne yksilön ja ympäristön välisessä suhteessa, jolloin yksilö arvioi ympäristön vaatimusten ylittävän yksilön omat voimavarat ja myös yksilön hyvinvointi vaarantuu (Lazarus & Folkman 1984, 21). Opettamisen katsotaan olevan yksi stressaavimmista ammateista (mm. Lawrence 1999, 55; Travers 2017, 23). Kyriacou (2001, 28) määrittelee opettajan stressin opettajan kokemina epämiellyttävinä tunteina, kuten viha, ahdistus, jännitys, turhautuminen tai masennus, jotka aiheutuvat nimenomaan työstä opettajana. Opetusalan ammattijärjestö OAJ (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018, 19) on selvittänyt opettajien työhyvinvointia, työoloja sekä turvallisuutta työolobarometrin avulla. Barometrin mukaan opettajien kokema työstressin määrä on noussut huolestuttavasti ja koetun stressin määrä on myös selvästi korkeampi kuin muussa suomalaisessa työelämässä (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018, 19). Yleisinä syinä työn kuormittavuuteen nähdään liian suuri työmäärä suhteessa käytettävissä olevaan työaikaan (Austin, Shah & Muncer 2005, 77; Lawrence 1999, 55), kykyjen riittämättömyys suhteessa vaatimukseen (Travers 2017, 25), sekä toimimaton yhteistyö ja tehtävien epätasainen jakautuminen (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018, 2). Useissa tutkimuksissa on nähty stressiä aiheuttavina tekijöinä myös työyhteisön ongelmat, yhteistyöhaluttomat ja aggressiiviset lapset sekä ylimääräiset työhön kuulumattomat tehtävät. Lisäksi myös huoli lasten oppimisesta ja useimmin mainittu riittämättömyyden tunne aiheuttavat opettajille stressiä. (Lawrence 1999, 55–56.)

Sonntagin ja Fresen (2013, 8–9) mukaan työstressin seuraukset ulottuvat sekä yksilöön että työyhteisöön. Se, miten työstressi näkyy tai miten sitä havaitaan, riippuu olosuhteista, mutta myös yksilön persoonallisuudesta, tavoista, arvoista, taidoista sekä työyhteisöstä (Kyriacou 2001, 29). Työn aiheuttama stressi voi aiheuttaa yksilössä reaktioita välittömästi tai ne voivat kehittyä pidemmällä aikavälillä, jolloin stressillä voi olla vakavia fyysisiä, sosiaalisia ja psyykkisiä seurauksia (Cox & Griffiths 2010, 33). Fysiologiset ja emotionaaliset stressireaktiot

vastaavat yleisiä stressioireita, mutta stressireaktiot voivat ilmetä myös käyttäytymisessä heikentäen suorituskykyä, sitoutumista, työmuistia ja tarkkaavuutta (Sonnentag & Frese 2013, 8–9). Pitkään jatkuessa stressi voi johtaa burnouttiin eli työuupumukseen, jolla on kolme ulottuvuutta: emotionaalinen uupumus, kielteinen suhtautuminen työhön sekä alentunut ammatillinen itsetunto (Leiter & Maslach 2016, 89).

3.2 Stressitekijät opettajan työssä

Sonnentagin ja Fresen (2013, 6–7) mukaan työhön liittyvät stressitekijät voidaan jakaa kahdeksaan ryhmään. *Fyysisillä* stressitekijöillä tarkoitetaan työolosuhteisiin liittyviä haittoja, kuten melua, likaa ja huonoa työergonomiaa. *Työtehtäviin liittyviin* stressitekijöihin taas luetaan pitkäaikaiset paineet sekä ylikuormittuminen ja työn yksitoikkoisuus. *Rooleihin liittyvillä* stressitekijöillä tarkoitetaan epäselvyyksiä ja ristiriitoja työrooleissa. *Sosiaaliset* stressitekijät ilmenevät työyhteisön huonossa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja konfliktitilanteissa esimiehen tai kollegoiden kanssa. Myös vaikeiden asiakkaiden kohtaaminen työssä katsotaan sosiaalisesti stressitekijäksi. *Työaikatauluihin kohdistuvat* stressitekijät liittyvät työn aikatauluihin, esimerkiksi pitkiin työpäiviin ja ylitöihin. *Uraan liittyvillä* stressitekijöillä tarkoitetaan työpaikan saamisen epävarmuutta ja huonoja uramahdollisuuksia. *Traumaattiset kokemukset*, esimerkiksi altistuminen katastrofille tai onnettomuudelle, ovat yksittäisiä tapahtumia, jotka aiheuttavat stressiä. Myös *muutokset organisaatiossa*, kuten irtisanomiset tai uusien teknologioiden käyttöönotto, nähdään stressitekijänä. Muutokset voivat johtaa myös muihin stressitekijöihin, kuten konflikteihin ja epävarmuuteen työpaikasta. (Sonnentag & Frese 2013, 6–7.)

Antoniou, Polychroni ja Vlachakis (2006, 3) jakavat opettajan työhön liittyvät stressitekijät kolmeen luokkaan. Ensimmäisenä *opettajan työn luonteeseen* liittyvinä opettajaa stressaavina tekijöinä he mainitsevat työn kuormittavuuden, luokan heterogeenisyyden sekä kurinpito-ongelmat (Antoniou, Polychroni &

Vlachakis 2006, 3). Jo opettaminen itsessään voidaan luokitella melko stressaavaksi tekijäksi, ja kun siihen lisätään esimerkiksi lasten erilaiset taustat ja motivaatio oppimiseen, voi työstä tulla yhä enemmän stressaava. Opettamisen lisäksi opettaja on vastuussa myös kasvatuksesta sekä ryhmään liittyvistä tekijöistä, kuten sen hallinnasta. (Hartney 2008, 43–44.) Greenen, Beszterczeyn, Katzensteinin, Parkin ja Goringin (2002, 86–87) tutkimuksessa todettiin, että luokkahuonevuorovaikutuksessa ilmenevät, erityisesti käyttäytymiseen liittyvät ongelmat ovat merkittäviä opettajan stressin lisääjiä. Myös Friedman-Krauss ja kumppanit (2014, 545–546) toivat tutkimuksessaan esille, että suuri määrä lasten käyttäytymisen pulmia syyslukukaudella ennusti opettajan korkeampaa työstressiä kevätlukukaudella. Heidän mukaansa suuri määrä lasten käyttäytymisongelmia johtaa lasten ja opettajan välisiin ristiriitoihin, mikä johtaa opettajan stressin lisääntymiseen (Friedman-Krauss ym. 2014, 545–546). Myös opettajan omien työstä seurausta olevien negatiivisten tunteiden kanssa selviytyminen on myös yksi suuri stressitekijä opettajille (Jennings & Greenberg 2009, 497).

Toiseksi opettajien välillä on *yksilöllisiä eroja* siinä, millaiset kyvyt heillä on hallita stressiä. Erityisesti opettajan nuorella iällä on havaittu yhteys korkeampaan stressitasoon. Todennäköisesti tämä johtuu siitä, ettei nuorilla opettajilla ole vielä toimivia strategioita vähentää työhön liittyvien ongelmien vaikutusta omaan hyvinvointiin. (Antoniou, Polychroni & Vlachakis 2006, 3.) Myös Suomessa on tutkittu opettajien työstressin määrää eri ikäryhmissä. Työstressin määrä on kasvanut huolestuttavasti nuoremmissä ikäryhmissä ja alle 30-vuotiaista työstressiä kokivat yli puolet opettajista. (Golnick & Ilves 2019, 22.) Lisäksi opettajan toimintatavoilla on havaittu olevan yhteys stressiin. Erityisesti oppijakeskeisen pedagogiikan käyttäminen on yhdistetty opettajan alhaisempaan stressitasoon lukukauden aikana. (Hoglund, Klinge & Hosan 2015, 348.) Opettajan olisi hyvä olla tietoinen omista kyvyistään ja taidoistaan tiedostaa ja hallita stressiä (Aulén, Pakarinen, Feldt & Lerkanen 2021, 6–8).

Kolmanneksi *hallinnollisilla tekijöillä* tarkoitetaan kouluorganisaatioon ja hallintoon liittyviä stressitekijöitä. Näitä voivat olla muun muassa riittämätön

koulutus, tiedon puute ajankohtaisista koulutuksellisista asioista, jatkuvat muutokset opetussuunnitelmassa, vuorovaikutukselliset vaikeudet vanhempien kanssa, liian vähäinen tuki päättäjiltä sekä koulun hallinnon liialliset vaatimukset. (Antoniou, Polychroni & Vlachakis 2006, 3.) Collien, Perryn ja Martinin (2017, 17) mukaan myös opettajien saamalla ammatillisella tuella sekä koulutuspoliittisilla tekijöillä, kuten koulutuksellisilla innovaatioilla on yhteys opettajan stressiin. Kyriacoun ja Sutcliffen (1979, 89) mukaan opettajaan kohdistetut vaatimukset voivat vaikuttaa edelleen opettajan itsetuntoon ja hyvinvointiin.

3.3 Stressin yhteys luokkahuonevuorovaikutukseen ja palautteeseen

Stressi vaikuttaa merkittävästi opettajien psykologiseen toimintaan, jolloin stressin vaikutukset voivat ulottua myös luokkahuonevuorovaikutukseen sekä opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin (Collie, Perry & Martin 2017, 17; Jennings & Greenberg 2009, 496–499). Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan korkea stressitaso on yhteydessä vähäisempään vuorovaikutukseen ja suoriutumiskykyyn luokassa (Downer ym. 2012, 140–141; Muhonen, jätetty arviointiin). Korkea stressitaso voi vaikuttaa opettajan vuorovaikutukseen alentamalla johtamis- ja toimintakykyä, jota tarvitaan oppimistavoitteisiin pääsemisessä ja korkealaatuisten oppituntien järjestämisessä (Downer ym. 140–141). Verrattuna keskimääräisesti stressaantuneisiin opettajiin, korkealla stressin määrällä voi olla yhteys myös opettajan itsesäätelyyn, ja on mahdollista, että paljon stressaantuneilla opettajilla on heikentynyt kyky harkita omia reaktioitaan eri tilanteissa (Friedman-Krauss ym. 2014, 546; Sonnentag & Frese 2013, 8–9). Paljon stressaantuneet opettajat todennäköisemmin puuttuvat ylireagoiden lievään häiriökäyttäytymiseen, keskittyvät negatiiviseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa esimerkiksi antaessaan palautetta, sekä käsittelevät luokkaa ja sen toimintaa tehottomasti (Jennings & Greenberg 2009, 499–512). Nämä tekijät voivat vaikuttaa lasten käyttäytymisen pulmiin, luokan tunneilmapiiriin sekä opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin negatiivisesti (Friedman-Krauss ym. 2014, 546; Jennings & Greenberg 2009, 496–499).

Friedman-Krauss kumppaneineen (2014, 546) ovat löytäneet tutkimuksessaan merkittävän epäsuoran yhteyden opettajan työstressin ja luokan tunneilmapiirin välillä. Vähän ja paljon stressaantuneet opettajat yhdistettiin alhaisempaan tunneilmapiiriin luokassa, kun taas keskimääräisesti stressaantuneet opettajat yhdistettiin korkeampaan tunneilmapiiriin luokassa. Korkealaatuisen tunneilmapiirin ylläpitäminen luokassa sekä lasten käyttäytymisen pulmien käsittely harmitulla ja tilanteisiin sopivalla tavalla ovat kognitiivisesti haastavia tehtäviä. Heikentyneen harkintakyvyn myötä paljon stressaantuneiden opettajien reaktiot eri tilanteissa voivat olla automaattisia ja usein myös vähemmän tilanteisiin sopivia. (Friedman-Krauss 2014, 546.) Myös Jenningsin ja Greenbergin (2009, 515) tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että stressaavat tilanteet vaikuttavat luokanhallintaan, oppimisen tukemiseen sekä opettajien kykyyn luoda ja ylläpitää toivottua vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Sen sijaan vähän stressaantuneiden opettajien alhaisempaa tunneilmapiiriä luokassa voi selittää alhaisempi motivaatio tai paine sekä sitoutumattomuus korkealaatuisemman tunneilmapiirin tavoittelemiseksi (Friedman-Krauss ym. 2014, 546).

Edellä kuvatut Friedman-Kraussin ja kumppaneiden (2014, 546) tutkimustulokset tunneilmapiiristä eri tavoin stressaantuneiden opettajien luokissa ovat täysin linjassa myös Muhosen (jätetty arviointiin) tutkimukseen, jossa eri tavoin stressaantuneiden opettajien vuorovaikutusta tutkittiin dialogisuuden kautta. Tutkimuksessa huomattiin, että keskimääräisesti stressaantuneet opettajat käyttivät työssään eniten opetusdialogia, kun taas vähiten dialogisuutta käyttivät vähän stressaantuneet opettajat. Havaintojen perusteella voidaan todeta, että keskimääräisesti stressaantuneet opettajat voivat nähdä vuorovaikutuksen eteen enemmän vaivaa kuitenkin siitä liikaa kuormittumatta. Vaikka dialogisuuden ja siten myös vuorovaikutuksen määrä vaihteli Muhosen tutkimuksessa (jätetty arviointiin) kolmen eri stressiryhmän opettajien välillä, dialogisuuden laatu oli kuitenkin suhteellisen korkea sitä käytettäessä. Vähän stressaantuneet opettajat voivat panostaa vuorovaikutukseen vähemmän ja tämän vuoksi käyttää dialogi-

suutta työssään harvemmin. Paljon stressaantuneiden opettajien vähäinen dialogisuuden käyttäminen voi taas olla seurausta voimien ja valmiuksien puutteesta. (Muhonen, jätetty arviointiin.)

Lerkkasen, Pakarisen, Messalan, Penttisen, Aulénin ja Jögin (2020, 60) tutkimuksen mukaan stressaantunut opettaja ei välttämättä tue niin paljon oppilaiden kesken tapahtuvaa vuorovaikutusta tai kannusta oppilaita osallistumaan opetukseen. Opettaja haluaa kontrolloida enemmän oppilaiden toimintaa esimerkiksi noudattamalla tarkasti suunnitelmaansa. (Lerkkanen ym. 2020, 60.) Lerkkanen kumppaneineen (2020, 60) on tutkinut opettajien työhyvinvointia ja sen yhteyttä pedagogisen tuen laatuun. Tutkimuksessa huomattiin, että suomalaisilla opettajilla on kehitettävää kohdennetun palautteen antamisessa niin, että se mahdollistaa oppilaan laajemman ymmärryksen aiheesta. Palautteen tulisi myös edistää oppilaan oppimista sekä kohdistua mahdollisimman tarkasti opeteltavaan asiaan. Opettaja voi myös omilla kysymyksillään edistää oppilaan oppimista, jos kysymykset ovat oppimista tukevia, keskustelua edistäviä sekä avoimia ja oppimista laajentavia. (Lerkkanen ym. 2020, 60.) Lerkkasen ja muiden (2020, 61) tutkimuksesta kävi ilmi myös se, että opettaja, jolla ei ole työssä jaksamisen kanssa pulmia, kykenee pitämään kiinni sovitusta asioista ja toimii luokassa niin, että se edistää oppimista ja luokan toimintaa.

Opettajan stressin vaikutuksia luokahuonevuorovaikutukseen sekä siihen liittyviin tekijöihin, erityisesti palautteeseen, on tutkittu vain vähän (ks. esim. Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016). Aikaisempaa tutkimusta ei juuri ole esimerkiksi siitä, onko paljon stressaantuneiden opettajien heikentyneillä voimavaroilla ja harkintakyvyllä (Friedman-Krauss ym. 2014, 546; Muhonen, jätetty arviointiin; Sonnentag & Frese 2013, 8–9) tai vähän stressaantuneiden opettajien alhaisemmalla panostuksella (Friedman-Krauss ym. 2014, 546; Muhonen, jätetty arviointiin) yhteyttä opettajan antamaan palautteeseen. Tutkimuksia opettajan antaman palautteen kohdentumisesta ja sen taustalla vaikuttavasta opettajan stressistä tarvitaan lisää.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Opettajien stressin on todettu olevan yhteydessä luokkahuonevuorovaikutuksen laatuun (Friedmann-Krauss 2014, 546; Muhonen, jätetty arviointiin), mutta opettajan antaman palautteen ja stressin yhteyttä on tutkittu vain vähän ja tutkimusta on tehty pääasiassa määrällisin tutkimusmenetelmin (esim. Jennings & Greenberg 2009; Lehtinen, Vauras, Lerkkanen 2016; Lerkkanen ym. 2020). Erityisesti alkuopetuksessa palautteen merkitys osana oppilaan minäkuvan rakentumista on suuri (Eskelä-Haapanen ym. 2017), joten palautteen kohdentumista on syytä tutkia lisää.

Tämän pro gradu -tutkielman tehtävänä on tarkastella, miten opettajan stressitaso (vähäinen, keskimääräinen ja korkea) heijastuu hänen antamassaan suullisessa palautteessa oppilaalle. Lisäksi olemme kiinnostuneita opettajan antaman suullisen palautteen kohdentumisesta. Palautteen kohdentumista tarkastellaan tässä tutkimuksessa Hattie ja Timperleyn (2007) teoreettisten palautteen kohdentumisen tasojen (tehtävätaso, prosessitaso, itsesäätelytaso, persoonataso) avulla. Tutkimustehtävämme mukaan tutkimuskysymykseksi muotoutui:

Miten vähän, keskimääräisesti ja paljon stressaantuneiden opettajien antama palaute kohdentuu ensimmäisen luokan oppitunneilla?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksessa käytettiin aineistoa, joka on kerätty osana Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Stressi ja vuorovaikutus (Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom), TESSI -tutkimusta (Lerikkanen & Pakarinen 2016–2022). TESSI on seurantatutkimus, jossa pyritään selvittämään oppilaiden ja opettajien hyvinvointia sekä niihin vaikuttavia tekijöitä. TESSI-tutkimuksessa tarkastelun kohteena on myös opetustyön vaativuuden heijastuminen vuorovaikutukseen sekä oppilaiden oppimiseen ja motivaatioon. Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistoa, joka on kerätty vuonna 2018 ensimmäisen luokan kevätlukaudella.

Tähän TESSI-tutkimuksen osatutkimukseen osallistui 52 ensimmäisen luokan opettajaa. Opettajista neljä oli miehiä ja loput naisia. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ikä oli keskimääräisesti 44,6 vuotta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat taustaltaan suomalaisia ja työskentelivät Keski-Suomen alueella. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opettajilla on maisteritason koulutus. Opettajien työkokemus vaihteli 0,5–39 vuoden välillä, ollen keskimääräisesti 16 vuotta. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista poikia oli 51 % ja tyttöjä 49 %, yhteensä oppilaita oli 877. Aineisto on kerätty opettajien täyttämien stressikyselyin sekä videoin, joita on kuvattu kolmen oppitunnin aikana tavallisen koulupäivän aikana. Videointiaikana luokissa olleiden oppilaiden lukumäärä oli keskimääräisesti 19 oppilasta.

5.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineiston muodostaa tutkimukseen osallistuneilta opettajilta kerätty stressikysely (kyselylomakeaineisto) sekä kolmen tavallisen koulupäivän aikana kuvattu videoaineisto.

Opettajien stressi. Opettajien pitkittynyttä stressiä mitattiin Bergen Burnout Inventory -kyselyn (Salmela-Aro, Pietarinen & Pyhältö 2011, 1104) perusteella, joka mittaa stressin kolmea ulottuvuutta: työssä uupumista, kyynisyyttä työn merkityksen suhteen ja riittämättömyyden tunnetta työssä (ks. Maslach & Jackson 1986). Opettajien kokemusta omasta stressistään mitattiin yhdeksällä kysymyksellä, esimerkiksi "Tunnen hukkuvani työhöni." ja "Kun aloitin nykyisen työni, odotin työltäni ja aikaansaannoksiltani enemmän kuin nyt.". Opettajat vastasivat kysymyksiin asteikolla 1-6 (1= Täysin eri mieltä, 6= Täysin samaa mieltä). Tämän lisäksi opettajien stressiä mitattiin yksittäisellä kysymyksellä: "Stressillä tarkoitetaan tilannetta, jossa ihminen tuntee itsensä jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi, tai hänen on vaikea nukkua asioiden vaivatessa mieltä. Tunnetko sinä nykyisin tällaista stressiä?" (Elo, Leppänen & Jahkola 2003, 445), jota mitattiin myös asteikolla 1-6 (1= En lainkaan, 6= Erittäin paljon). Bergen Burnout Inventorysta ja tästä edellä mainitusta kysymyksestä muodostettiin yksi keskiarvosummamuuttuja ($\alpha = .84$), jota hyödynnettiin tässä tutkimuksessa kuvaamaan opettajan stressitasoa.

Opettajien valinta stressitason perusteella. Opettajien vastausten perusteella opettajat jaettiin kolmeen eri stressitason luokkaan: vähän stressiä, keskimääräisesti stressiä ja paljon stressiä. On huomioitava, että tilastollisesti määritellyt stressitasot eivät kerro opettajan todellisesta stressistä, vaan opettajien stressijakaumasta tämän tutkimuksen otoksessa. Opettajien stressitason tunnistus perustui muodostettuun stressin keskiarvosummamuuttujaan. Vähän stressaantuneiksi tunnistettiin ne opettajat, joiden stressiarvio oli vähemmän kuin -1 keskihajontaa otoksen keskiarvosta (mittaripistemäärä vähemmän kuin 1.59, standardoitu mittaripistemäärä vähemmän kuin -1). Keskimääräisesti stressaantuneiksi tunnistettiin opettajat, joiden stressiarvio vaihteli -1 ja +1 keskihajonnan välillä (mittaripistemäärä 1.59 - 3.28, standardoitu mittaripistemäärä -1 - +1). Paljon stressaantuneiksi tunnistettiin opettajat, joiden stressiarvio oli enemmän kuin +1 keskihajontaa otoksen keskiarvosta (mittaripistemäärä enemmän kuin 3.28, standardoitu mittaripistemäärä enemmän kuin +1). Tämän jaottelun perusteella koko 52 opettajan aineistosta tunnistettiin yhdeksän vähän stressaantunutta

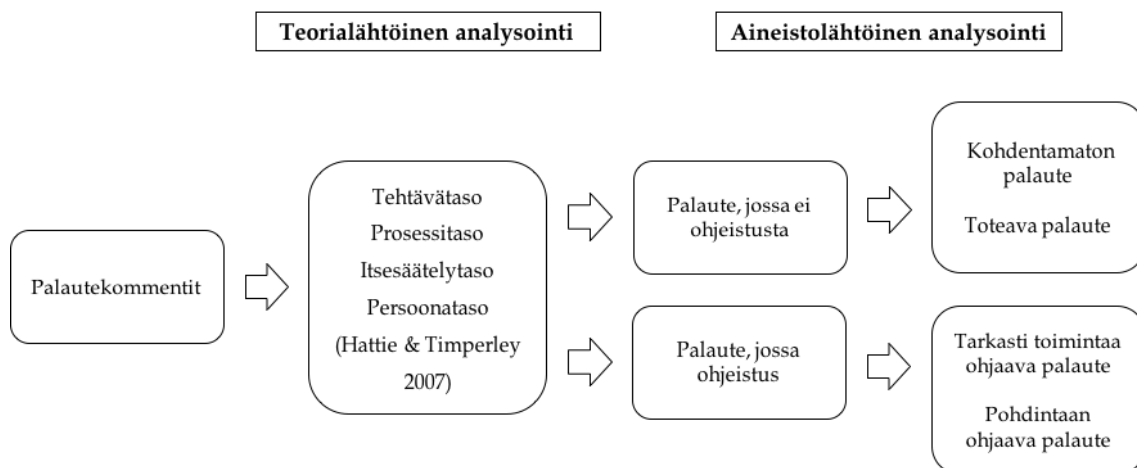
opettajaa, 34 keskimääräisesti stressaantunutta opettajaa ja 10 paljon stressaantunutta opettajaa. Tähän tutkimukseen valikoitui 27 opettajaa, sama määrä kunkin stressiryhmän edustajia. Kaikki yhdeksän vähän stressaantunutta opettajaa valittiin tutkimukseen. Keskimääräisesti stressaantuneista opettajista tutkimukseen valittiin satunnaisesti yhdeksän. Paljon stressaantuneista opettajista poistettiin satunnaisesti yksi, jolloin heitäkin osallistui tutkimukseen yhdeksän.

Oppituntien videointi. Jokaiselta ensimmäisen luokan opettajalta on kuvattu tavallisena koulupäivänä kolme oppituntia, pääsääntöisesti aamun ja aamupäivän aikana. Oppituntien kesto oli noin 45 minuuttia ja oppiaineina oli äidinkieltä, matematiikkaa, ympäristöoppia, käsitöitä, kuvataidetta ja uskontoa. Videokuvattujen oppituntien tarkoituksena oli tallentaa mahdollisimman autenttista vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden kesken, minkä vuoksi opettajia ja lapsia kehoitettiin toimimaan tunnilla tavalliseen tapaan. Luokassa oppitunnit kuvattiin kahdella kameralla, joista toinen oli sijoitettu luokan etunurkkaan ja toinen takanurkkaan. Videotallenteita on jokaisesta oppitunnista siis kaksi. Videoiden lisäksi aineistoon kuului myös opettajan mukana olleen erillisen mikrofonin äänittämä äänitiedosto. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu 81 oppitunnista ja jokaiselta 27 opettajalta oppitunteja on aineistossa kolme.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysi koostui neljästä päävaiheesta, jotka on esitelty kuviossa 1. Ensimmäisessä vaiheessa tunnistettiin ja litteroitiin opettajien suullisesti antamat palautekommentit. Palautekommentilla tarkoitetaan opettajan antamaa suullista lausumaa oppilaalle jonkin toiminnan tai tehtävän aikana tai sen jälkeen. Koska tutkimuksessa tutkijoita on kaksi, jaettiin videot molemmille tutkijoille niin, että videot jakaantuivat tutkijoille tasaisesti stressitasoittain. Ennen palautekommenttien itsenäistä keräämistä, yhdestä videosta kerättiin palautekommentit yhdessä, jotta saatiin yhdenmukainen käsitys palautekommenttien tunnistamisesta. Jokainen video katsottiin läpi kertaalleen ja tarvittaessa apuna ai-

neiston keräämisessä käytettiin äänitallenteita. Analyysivaiheessa hyödynnettävää teoriaa ei otettu huomioon vielä litterointivaiheessa. Näin jätettiin mahdollisuus teorian ulkopuolisille aineistolähtöisille luokille, mikäli osa palautteista ei sopisi teorialähtöiseen analyysirunkoon (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018). Myös opettajien äänensävyt, ilmeet ja eleet jätettiin litteroidessa kirjaamatta, sillä tässä tutkimuksessa tutkittiin ainoastaan suullisen palautteen kohdentumista. Tutkimusaineiston videot oli kansioitu niin, että opettajan tunnistekoodi ja stressitaso olivat aineistoa litteroitaessa tutkijoilla tiedossa. Palautekommentteja litteroitiin videoilta niin, ettei stressitasoltaan samaan opettajaryhmään kuuluvien opettajien videoita katsottu peräkkäin vaan satunnaisessa järjestyksessä. Näin toimimalla jokaisen opettajaryhmän videot litteroitiin systemaattisesti samalla tavalla. Havainnot ja ajatukset aineistosta eroavat ihmisten välillä riippuen esimerkiksi tutkijan persoonasta (Patton 2015, 410). Tämän vuoksi ennen palautekommenttien keräämistä keskusteltiin tutkijoiden kesken siitä, mikä tässä tutkimuksessa on palautetta, kuinka tarkasti palautekommentit kirjataan sekä siitä, mitä rajautuu ulos aineistosta, esimerkiksi edellä mainitut ilmeet ja eleet. Näin muodostettiin yhtenäinen käsitys aineiston analyysistä.



Kuvio 1. Analyysin vaiheet.

Analyysin toisessa vaiheessa, litteroidut palautekommentit järjestettiin stressiryhmittäin ja tämän jälkeen palautekommentit analysoitiin teorialähtöisesti käyt-

täen analyysirunkona Hattien ja Timperelyn (2007) neljää palautteen kohdentumisen tasoa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018). Esimerkit palautekommenttien teorialähtöisestä analysoinnista on esitelty taulukossa 1. Tehtävätason palautteet kohdistuvat tehtävään tai suoritukseen, prosessitason palautteet oppilaan oppimisstrategioihin, itsesäätelytason palautteet toimintaan ja tarkkaavuuteen sekä persoonatason palautteet oppilaan persoonaan. Jokaiselle palautekommentille löydettiin sen kohdentumista vastaava taso Hattien ja Timperleyn (2007) luokitelusta.

TAULUKKO 1. Analyysin toinen vaihe, teorialähtöinen analysointi.

Tehtävätaso	<i>Hienoa!</i>
Prosessitaso	<i>Kauheen hyvin lähti nyt tarinat lentoon. Mä oon ihan niinku mykistyny tästä. Verrattuna siihen, ku viimeksi tehtiin.</i>
Itsesäätelytaso	<i>Mikko tosi hyvin rauhoittaa itseään tuolla, hyvä!</i>
Persoonataso	<i>Sä oot niin hyvä keksimään näitä!</i>

Kolmannessa vaiheessa aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti laadullisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti. Laadullinen sisällönanalyysi (content analysis) tutkii sitä, mitkä asiat nousevat esiin aineistossa. Sisällönanalyysin avulla voidaan löytää aineistossa toistuvia asioita sekä rakenteita. Näistä yhdenmukaisuuksista voidaan muodostaa teemoja ja nimetä nämä teemat sisältönsä mukaan. (Patton 2015, 541.) Tässä tutkimuksessa aineiston palautekommenttien välillä huomattiin sekä sisällöllisiä eroavaisuuksia että samankaltaisuuksia. Osa palautekommenteista sisälsi oppilaalle annetun ohjeen tavoitteen suuntaista etenemistä varten ja osa ei sisältänyt ohjetta lainkaan, ja näistä muodostui aluksi kaksi teemaa. Teemat nimettiin palautteiksi, jossa ei ole ohjeistusta sekä palautteiksi, jossa on ohjeistus (liite 1). Nämä kaksi teemaa jakautuivat sisällöllisten erojensa myötä vielä kahteen osaan, jolloin alaluokkia muodostui yhteensä neljä (kuvio 1). Alaluokat ovat kaikkien teorialähtöisten pääluokkien alla samat ja ne nimettiin palautteen kohdentumista kuvaileviksi.

Analyysin neljännessä vaiheessa tunnistetut aineistolähtöiset alaluokat nimettiin ja määriteltiin tarkasti (liite 2). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on mahdollista etsiä lausumista toistuvia samankaltaisuuksia, ja näin voidaan muodostaa ja jaotella aineiston ydinsisältöjä (Patton 2015, 453). Palautekommenteista, jotka eivät sisältäneet ohjeistusta, löydettiin sisällöllinen eroavaisuus kohdentumiseen liittyen. Osa palautekommenteista ei kohdentunut mihinkään tiettyyn asiaan oppilaan suoriutumisessa, kun taas toiset palautekommentit sisälsivät oppilaan suoriutumista toteavia lausumia. Nämä alaluokat nimettiin kohdentamatomaksi palautteeksi ja toteavaksi palautteeksi. Kohdentamaton palaute tarkoittaa opettajan lausumia lyhyitä kommentteja, joista oppilas pystyy mahdollisesti pääättelemään yksittäisessä tehtävässä tai tilanteessa onnistumisestaan, mutta ei saa tietoa laajemmin onnistumisestaan suhteessa tavoitteisiin. Kohdentamaton palaute ei kerro, kuinka oppilaan tulisi edetä kohti asetettua tavoitetta. Toteava palaute kohdentuu kertomaan oppilaalle, miten ja missä asiassa hän on onnistunut suhteessa tavoitteisiin. Toteava palaute ei kuitenkaan anna oppilaalle tietoa, miten hänen tulisi seuraavaksi edetä tavoitteen suuntaisesti.

Sisällöllinen eroavaisuus löytyi myös niistä palautekommenteista, jotka sisälsivät ohjeet. Palautekommenttiin liittyvä ohje sisälsi joko oppilaalle annetut tarkat ohjeet suoriutumisen jatkamiseksi, tai vaihtoehtoisesti se kannusti oppilasta itse miettimään, miten hän voisi jatkaa kohti tavoitetta. Tämän perusteella ohjeita sisältäneet palautekommentit nimettiin tarkasti toimintaa ohjaavaksi palautteeksi ja pohdintaan ohjaavaksi palautteeksi. Tarkasti toimintaa ohjaava palaute eroaa toteavasta palautteesta siten, että palautteenannon yhteydessä oppilas saa tarkat ohjeet siitä, miten hänen tulisi toimia seuraavaksi tavoitteen saavuttamiseksi. Pohdintaan ohjaava palaute kertoo oppilaalle suoriutumisesta ja sen lisäksi kannustaa oppilasta arvioimaan ja pohtimaan itse, miten voisi edetä jatkossa kohti tavoitteita (ks. liite 2). Lopuksi analysoidut palautekommentit järjesteltiin ja taulukoitiin stressiryhmän kesken.

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012, 8) mukaan tieteellistä tutkimusta tuloksineen voidaan pitää luotettavana, uskottavana ja eettisesti hyväksyttävänä vain, jos se on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Tutkimuseetiikalla tarkoitetaan tutkijoiden ammattietiikkaa, johon sisältyy sellaisia eettisiä periaatteita, normeja, arvoja ja hyveitä, joita tutkimusta tehdessä tulisi noudattaa (Kuula 2006, 23). Tutkimuseetiikan normit on jaettu kolmeen pääryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat normit, jotka liittyvät totuuden etsimiseen ja tiedon luotettavuuteen. Toiseen ryhmään luetaan normit, jotka liittyvät tutkittavien ihmisarvoon ja kolmanteen normit, jotka liittyvät tutkijoiden keskinäisiin suhteisiin. (The National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities 2001, 7.)

Totuuden etsimiseen ja tiedon luotettavuuteen liittyvät normit suuntaavat tutkimustyötä tieteellisen tutkimuksen menetelmien noudattamiseen sekä luotettavien tulosten esittämiseen sellaisella tavalla, että tiedeyhteisön on mahdollista tarkistaa tulosten oikeellisuus. Tämä vaatii tutkijoilta huomion kiinnittämistä tutkimusaineiston keruuseen, käsittelyyn ja arkistointiin asianmukaisella tavalla. (Kuula 2006, 24.) Tässä tutkimuksessa ratkaisuja, analyysiä sekä tulkintoja oli tekemässä kaksi tutkijaa, mikä lisää tämän tutkimuksen tulosten luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty Jyväskylän yliopiston TESSI-hankkeessa (Lerkkanen & Pakarinen 2016–2022), joka on saanut Jyväskylän yliopiston Eettisen toimikunnan myönteisen lausunnon. Tutkimukseen liittyvistä tutkimusluvista, aineiston käsittelystä sekä säilyttämisestä vastaa TESSI-hanke. TESSI-hankkeessa kirjalliset tutkimusluvut on pyydetty kaikilta tutkimukseen osallistuvilta opettajilta. Tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmat ovat antaneet sekä oman että lastensa suostumuksen. Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista ja osallistujat olivat tietoisia mahdollisuudesta jättäytyä pois tutkimuksesta missä vaiheessa tutkimusta tahansa. EU:n yleinen tietosuojailmoitus tehtiin hankkeen toimesta. Tämän tutkimuksen käyttöön saadun aineiston käsittelyyn ja säilyttämiseen liittyvistä asioista on sovittu TESSI-hankkeen edus-

tajan kanssa kirjallisella sopimuksella ja tutkimusaineistot on säilytetty asianmukaisesti tutkimuksen ajan. Tutkimuksen valmistuttua aineisto palautetaan takaisin TESSI-tutkimuksen tutkijoille kokonaisuudessaan. Samalla kaikki tutkimuksessa käytetty aineistoon liittyvä materiaali, kuten litteraatit sekä luokitteluvaiheessa syntynyt kirjallinen materiaali, hävitetään asianmukaisesti.

Tutkittavien ihmisarvoon perustuvat normit painottavat tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamista sekä tutkimuksesta aiheutuvan vahingon välttämistä. Näihin normeihin on kiinnitettävä huomiota aina, kun tietoja kerätään tutkimustarkoituksiin ihmisiltä tai ihmisistä. (Kuula 2006, 24.) Tutkittavien henkilötietoja ei luovutettu aineiston mukana tätä tutkimusta varten. Tutkimukseen osallistujien nimet oltiin anonymisoitu eli vaihdettu tunnistekodeihin jo ennen aineiston luovuttamista tätä tutkimusta varten (ks. esim. Kuula 2006, 214–215). Tämän tutkimuksen aikana tunnistekoodit vaihdettiin vielä kertaalleen hyvän tutkimuskäytännön mukaisesti, jotta ne eivät olisi samat kuin TESSI-hankkeen tiedossa olevat tunnistekoodit (Patton 2015, 496). Tutkittavien taustatiedot voivat olla hyvin tärkeitä tietoja aineiston ymmärrettävyyden sekä jatkotutkimuksen kannalta (Kuula 2006, 218). Tutkittavien taustatiedot on raportoitu niin, ettei yksittäinen osallistuja ole tunnistettavissa. Esimerkiksi osallistujien ikä on ilmoitettu keskiarvona. Videoaineistossa oli esillä kuitenkin myös sellaisia tietoja tutkittavista, joista yksittäiset osallistujat on mahdollista tunnistaa, kuten henkilöille tunnusomaiset fyysiset piirteet, puheääni ja videoilla kuuluvat nimitiedot. Aineistoa käsitellessä on pidetty huolta siitä, etteivät nämä yksilön tunnistamiseen johtavat tiedot ole kulkeutuneet missään muodossa ulkopuolisten tietoon. Tutkimukseen osallistuneet opettajat esiintyvät tässä tutkimuksessa tunnistekodein (esimerkiksi O1, paljon stressiä = Opettaja nro 1, paljon stressiä -ryhmä). Antaessaan suullista palautetta opettajat mainitsevat usein oppilaiden nimiä, joten aineiston ymmärrettävyyden parantamiseksi lapset esiintyvät pseudonyymeillä eli peitenimillä tunnistekoodien sijaan (Kuula 2006, 215). Tutkimuseettisesti huomionarvoista on myös aiheen valitseminen ja rajaaminen niin, että se vastaa tutkimuskysymykseen ja tutkitaan sellaisia asioita, joista tutkittaville on etukäteen

kerrottu (Patton 2015, 495–496). Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole arvioida opettajien taitoja tai ominaisuuksia, vaan saada tietoa palautteesta eri stressitasoilla.

Tutkijoiden keskinäisiin suhteisiin liittyvät normit tukevat tieteen yhteisöllistä luonnetta. Yhteisöllisyyden toteutumiseksi toisten tutkijoiden työ huomioidaan ja sitä kunnioitetaan (Kuula 2006, 24). Tätä tutkimusta tehdessä on perehdytty aiheesta tehtyyn aiempaan tutkimukseen sekä kirjallisuuteen. Muiden tutkijoiden työtä on kunnioitettu siihen asianmukaisesti viittaamalla.

6 TULOKSET

Yhteensä aineistosta tunnistettiin 2033 opettajan palautekommenttia. Vähän stressaantuneet opettajat antoivat palautetta 619, keskimääräisesti stressaantuneet 736 ja paljon stressaantuneet 678 kertaa. Tässä luvussa tarkastellaan tuloksia palautetasojen (tehtävätaso, prosessitaso, itsesäätelytaso ja persoonataso) mukaisesti.

6.1 Tehtävätaso

Tehtävätason palautteita annettiin kaiken kaikkiaan 1036 kertaa. Taulukko 2 esittelee, kuinka tehtävätason ja sen alaluokkien palaute jakaantui opettajien kolmen stressiryhmän kesken. Eniten tehtävätason palautteita antoivat keskimääräisesti stressaantuneet opettajat (n = 367).

TAULUKKO 2. Tehtävätason palautteet eri opettajaryhmissä.

	Vähän stressiä	Keskimääräisesti stressiä	Paljon stressiä	Yhteensä
Kohdentamaton palaute	229 (66.0 %)	214 (58.3 %)	192 (59.6 %)	635 (61.3 %)
Toteava palaute	69 (19.9 %)	87 (23.7 %)	69 (21.4 %)	225 (21.7 %)
Tarkasti toimintaa ohjaava palaute	28 (8.1 %)	45 (12.3 %)	52 (16.2 %)	125 (12.1 %)
Pohdintaan ohjaava palaute	21 (6.0 %)	21 (5.7 %)	9 (2.8 %)	51 (4.9 %)
Yhteensä	347 (100.0 %)	367 (100.0 %)	322 (100.0 %)	1036 (100.0 %)

Tehtävätason palautteista suurin osa eli hieman yli 60 prosenttia oli kohdentamatonta palautetta ja palautekommentteja tunnistettiin yhteensä kaikista opettajaryhmistä 635. Opettajista vähän stressaantuneet antoivat kohdentamatonta palautetta eniten (n = 229). Kaikkien opettajaryhmien kohdentamattomissa palautteissa korostui kommentti "Hyvä!". Sitä oli jokaisessa opettajaryhmässä noin puolet kaikesta annetusta kohdentamattomasta palautteesta. Muita tyypillisiä esimerkkejä palautteista olivat esimerkiksi "Kyllä", "Just niin" ja "Joo", joita käytettiin kaikissa opettajaryhmissä. Palaute osoitti enimmäkseen vastausten tai tehtävien olevan oikein.

Toteavaa palautetta annettiin eniten keskimääräisesti stressaantuneiden opettajien ryhmässä (n = 87). Vähän ja paljon stressaantuneet opettajat antoivat toteavaa palautetta keskenään saman verran (n = 69). Annettu toteava palaute eri opettajaryhmien välillä oli sisällöltään samankaltaista. Palaute oli usein toteavaa ja se annettiin usein jonkin oppimistilanteen päätteeksi.

Oi, oi, oi, pelottava kummitus. -- Tommoseen kummitukseen minä toivon törmääväni, tuommoseen, jos nyt kummitukseen pitää törmätä. (O6, vähän stressiä)

Joo selvä. Olipa mielenkiintosa punnerruksia, maha viisti lattiaa. (O2, vähän stressiä)

Ai sä teit sinne ihan väärään kohtaan. (O17, keskimääräisesti stressiä)

Toteavaa palautetta annettiin eri asioista myös oppimistilanteiden aikana. Kesken oppimistilanteen annettu palaute oli usein oppilasta kannustavaa.

Se on juuri hyvä noin, ei sen tarvi olla tuon kummempi. (O15, keskimääräisesti stressiä)

Upeita kirjaimia, hienoa Henna! (O20, paljon stressiä)

Toimintaa tarkasti ohjaava palaute oli vähäisintä vähän stressaantuneiden opettajien ryhmässä (n = 28). Keskimääräisesti stressaantuneet opettajat antoivat tarkasti toimintaa ohjaavaa palautetta 45 kertaa ja paljon stressaantuneet 52 kertaa. Toimintaa tarkasti ohjaava palaute liittyi usein tarkkuutta vaativiin oppimistilanteisiin, kuten oikeinkirjoitukseen ja matematiikan laskuihin.

Hyvä. Hienosti oot kysymysmerkin muistanu, nyt vielä laita tuonne iso alkukirjain kaikkiin. (O9, vähän stressiä)

Nyt tuota... minäpäsin lainaan... tai missä sun oma kumi on? Nyt sinä kirjoitat siististi. Sinä näät, miten tuolla on kirjoitettu. Täällä on viivat, sinä käytät hyödyksi. Ruo.. ja nyt jatkat, sanaväli, ja seuraava sana. (O19, paljon stressiä)

Vieläki [väärin]. Piirrä se tähän se lasku, kolmetoista palloa ja vedät siitä kahdeksan yli. (O18, keskimääräisesti stressiä)

Kädentaitoja harjoittavissa oppimistilanteissa tarkasti toimintaa ohjaavaa palautetta hyödynnettiin runsaasti.

Joo, paitsi tuonne ei voi jäädä sitte suora reuna. Se ois vähä hassun näkönen, jos puussa ois ihan suora reuna. (O9, vähän stressiä)

No toi (lankamäärä) nyt on ehdottomasti liikaa. Ota tommonen, vähä pitempi ku tää. Ihan pikkusen enemmän. Se menee sitte vaan koko ajan solmuun. Tee silleen niinku mä sanon. (O11, keskimääräisesti stressiä)

Paljon stressaantuneet opettajat antoivat pohdintaan ohjaavaa palautetta vähiten (n = 9). Sekä vähän että keskimääräisesti stressaantuneet opettajat antoivat palautetta 21 kertaa. Palaute oli usein kysyvässä muodossa ja oppilaan tuli itse pohdita, mikä on tehtävässä mennyt väärin tai miten korjaisi tehtävänsä. Kaikilla opettajaryhmillä pohdintaan ohjaava palaute liittyi pääasiassa virheellisiin suorituksiin.

Hyvä. Just. Ja tossa oli sama juttu. Miten korjaisit? (O20, paljon stressiä)

Hei tiiätkö mitä. Katopa sukunimi. Siinä on pieni virhe. Mikä sieltä puuttuu? (O12, keskimääräisesti stressiä)

6.2 Prosessitaso

Prosessitason palautteita annettiin yhteensä 35 kertaa, mikä on määrällisesti vähiten kaikista palautetasoista. Taulukko 3 esittelee prosessitason palautteen jakautumisen opettajien eri stressiryhmien kesken. Prosessitason palautteen tulee kohdistua oppimisprosessiin, joten tällä palautteen tasolla ei ole mahdollista esiintyä kohdentamatonta palautetta.

TAULUKKO 3. Prosessitason palautteet eri opettajaryhmissä.

	Vähän stressiä	Keskimääräisesti stressiä	Paljon stressiä	Yhteensä
Kohdentamaton palaute	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)
Toteava palaute	7 (41.2 %)	2 (25.0 %)	2 (20.0 %)	11 (31.4 %)
Tarkasti toimintaa ohjaava palaute	6 (35.3 %)	3 (37.5 %)	6 (60.0 %)	15 (42.9 %)
Pohdintaan ohjaava palaute	4 (23.5 %)	3 (37.5 %)	2 (20.0 %)	9 (25.7 %)
Yhteensä	17 (100.0 %)	8 (100.0 %)	10 (100.0 %)	35 (100.0 %)

Keskimääräisesti stressaantuneet opettajat antoivat tarkasti toimintaa ohjaavaa palautetta puolet vähemmän ($n = 3$) kuin vähän ($n = 6$) ja paljon stressaantuneet opettajat ($n = 6$). Usein toimintaa ohjaavissa palautteissa puututtiin oppilaan hätköimiseen tehtävissä ja ohjattiin tekemään tehtäviä uudelleen.

Kalle, ihan kiva, että oot näin pitkällä, mutta sinä et oo muistanu sitä hyvää käsialaa. Alappas käymään kirjaimet läpi, et siitä saa selvää. (O7, vähän stressiä)

Toimintaa ohjaavissa palautteissa ohjattiin myös oppilasta pyytämään apua, mikäli tehtävät tuntuvat vaikeilta.

Sun pitää Mari heti pyytää apua jos sä et tiedä. (O11, keskimääräisesti stressiä)

Tiiätkö, nää on nyt vähä niitä hommia mistä puhuttiin siinä arviointikeskustelussa. Nyt, jatkat niitä eteenpäin, eiks niin. Sä oot hienosti saanu laskettua, tarviitsä apua? (O23, paljon stressiä)

Toteavaa palautetta antoivat lukumäärällisesti eniten vähän stressaantuneet opettajat (n = 7). Sekä keskimääräisesti että paljon stressaantuneiden opettajien ryhmissä toteavaa palautetta annettiin kaksi kertaa. Palautteissa usein verrattiin oppilaan osaamista aikaisempaan tai toisaalta todettiin, että asian pariin täytyy vielä palata seuraavalla kerralla. Myös oppilaan onnistumisesta arvioida omaa taitotasoaan annettiin palautetta.

Kauheen hyvin lähti nyt tarinat lentoon. Mä oon ihan niinku mykistyny tästä. Verrattuna siihen, ku viimeksi kirjoitettiin, ihan loistavaa. (O18, keskimääräisesti stressiä)

Eiku nää ei oo vielä virkkeitä, mutta katotaan näitä kuule ens kerralla yhdessä. (O26, paljon stressiä)

Hyvä Joonas, oliko se vaan se alku kaikista vaikein. Nyt menee ihan oikein, jes. (O21, paljon stressiä)

Hyvin valitsitte hyvin niinku sitä sopivaa tehtävää itelle. (O4, vähän stressiä)

Pohdintaan ohjaavaa palautetta antoivat eniten vähän stressaantuneet opettajat (n = 4). Paljon stressaantuneet opettajat antoivat tätä palautetta kaksi kertaa. Pohdintaan ohjaava palaute ohjasi oppilasta sanoittamaan opettajalle ääneen omaa ajatteluaan sekä myös ottamaan asioista selvää itse.

Mmm [vastaus väärin], kerropas mulle, minkälaisen laskun sä laskit. (O26, paljon stressiä)

Kaikki eivät vielä viittaa, joten mietitäänpä tää yhdessä. (O1, vähän stressiä)

Sinä kyllä tiedät, kaksikymmentäkaksi. Ja jos ei aina kaikkea tiedä, niin voi vaikka plärätäki sitä kirjaa ja sitte varmaan löytää sieltä sen. (O14, keskimääräisesti stressiä)

6.3 Itsesäätelytaso

Itsesäätelytason palautetta opettajat antoivat yhteensä 912 kertaa (ks. taulukko 4). Eniten itsesäätelytason palautetta antoivat keskimääräisesti stressaantuneet opettajat (n = 344). Vähiten tätä palautetta antoivat vähän stressaantuneet opettajat (n = 237).

TAULUKKO 4. Itsesäätelytason palautteet eri opettajaryhmissä.

	Vähän stressiä	Keskimääräisesti stressiä	Paljon stressiä	Yhteensä
Kohdentamaton palaute	27 (11.4 %)	25 (7.3 %)	44 (13.3 %)	96 (10.5 %)
Toteava palaute	50 (21.1 %)	46 (13.4 %)	57 (17.2 %)	153 (16.8 %)
Tarkasti toimintaa ohjaava palaute	143 (60.3 %)	265 (77.0 %)	220 (66.5 %)	628 (68.9 %)
Pohdintaan ohjaava palaute	17 (7.2 %)	8 (2.3 %)	10 (3.0 %)	35 (3.8 %)
Yhteensä	237 (100.0 %)	344 (100.0 %)	331 (100.0 %)	912 (100.0 %)

Itsesäätelytason palautteista suurin osa, lähes 70 prosenttia oli tarkasti toimintaa ohjaavaa palautetta. Tarkasti toimintaa ohjaavaa palautetta antoivat eniten keskimääräisesti stressaantuneet opettajat (n = 265). Vähiten palautetta antoivat vähän stressaantuneet opettajat (n = 143). Palaute kohdistui kaikissa opettajaryhmissä usein äänenkäyttöön ja opetukseen kuulumattomaan keskusteluun.

Hei, kuule. Nyt haluan, että ajattelet. Nyt toi on vähä, menee höpöttelyks ku sä heti kysyt. Istut sinne ja mietit, katsot taululta piirrustuksia, sit jos et tiedä, nii sit vasta kysyt. Ja katot ympärillesi, mitähän muut on tehnyt. (O11, keskimääräisesti stressiä)

Santtu, onkos se reilua häiritä oppituntia aivan koko ajan? Mmm. Laitapa kuulokkeet niin sä keskityt. Nyt mä haluan et sä saat tehtyä niitä hommia. (O13, keskimääräisesti stressiä)

Tiiätkö mitä Lukas, sun taidot on paljon paljon paremmat kuin mitä sä oot nyt ehtiny. Tiiätkö mistä se johtuu? Sä et käytä sun taitoja vaan höpötät. Käyppäs tekemään. (O24, paljon stressiä)

Myös omalla paikalla istuminen ja siihen kehottaminen esiintyivät useasti kaikkien opettajaryhmien palautteissa.

Nyt Iida menee oman paikan luokse, sä et saa Lillin valtakuntaan mennä, mee sinne toiselle puolelle. (O5, vähän stressiä)

Ja Enni, istu ihan kunnolla, nyt pitää malttaa vähä aikaa keskittyä. (O27, paljon stressiä)

Matti oma paikka. (O21, paljon stressiä)

Ville, Ville, sä et käyttäydy nyt niinku pitäis. Sun pitäis olla tossa, sulle on annettu monta kertaa ohjeeksi omalle paikalle, eikä Mikan paikalle. Jos mä haluan, et sä meet Mikan paikalle, niin mä sanon sen kyllä. (O10, keskimääräisesti stressiä)

Palautteen avulla ohjattiin myös oman puheenvuoron pyytämiseen, ohjeiden seuraamiseen sekä muuhun toivotunlaiseen käyttäytymiseen.

Hei, viittaa, jos haluat kertoa jotaki. Yks kerrallaan. (O8, vähän stressiä)

Aaro, nyt pitäis olla kuulolla et mitä tähän tarvitaan. Laita sakset pöydälle. (O22, paljon stressiä)

Noniin liiro, älä etuile. Hermannin vuoro oli ensin. (O25, paljon stressiä)

Hei, asian voi esittää toisellakin tavalla, sitä ei tarvii tolleen huutaa toiselle. Voi sanoa, että anteeksi, voitko lopettaa, en pysty oikeastaan keskittymään. (O15, keskimääräisesti stressiä)

Toteavan palautteen osalta eri opettajaryhmien väliset palautteen määrälliset erot olivat melko vähäisiä. Kuitenkin eniten sitä antoivat paljon stressaantuneet opettajat (n = 57). Palautteet liittyivät usein työskentelytaitoihin ja käyttäytymiseen, kuten viittaamiseen, keskustelemiseen ja muuhun ohjeiden noudattamiseen.

Shh, hei nyt on Miran vuoro. Hyvin keksit, mutta et viitannu. (O24, paljon stressiä)

Ella, sä teet nyt jotain muuta mitä oli ohje. (O10, keskimääräisesti stressiä)

Joo, se on totta Vilma, että silloin ku sää luet yksin, ni nyt pitäis sujuvasti lukea, mutta silloin ku luetaan koko porukka, ni ei voi sitä omaa tahtia, vaan silloin luetaan porukalla. (O7, vähän stressiä)

Oppilaat saivat myös kehuva palautetta toivotusta käyttäytymisestä, esimerkiksi hyvästä työrauhasta ja ohjeiden mukaisesta työskentelystä.

Voi että miten täällä on hyvä työrauha. Siis voinko mä niinku uskoa tätä todeksi. Ihan oikeasti, niinku niin mahtavaa. Mitähän mä oikeen keksisin teille palkinnoksi. (O18, keskimääräisesti stressiä)

Hienosti osasitte ja nyt oli ilo katsoa sitä, että kaikkia maltoi niinku viitata, että et huu-dellu vaikka ois kuinka tehny [mieli]. (O5, vähän stressiä)

Nonii, mahtavaa! Tiiätkö mitä, mä laitan Wilmaan semmosen plussamerkinnän, et tää on nyt just sitä mistä me puhuttiin äitin kanssa silloin, muistatko. -- Aivan mahtavaa, sä sait laskettua koko aukeaman! (O23, paljon stressiä)

Kohdentamatonta palautetta antoivat eniten paljon stressaantuneet opettajat (n = 44). Vähän stressaantuneiden opettajien ryhmässä kohdentamatonta palautetta annettiin 27 kertaa ja keskimääräisesti stressaantuneiden opettajien ryhmässä 25 kertaa. Palaute keskittyi kaikissa opettajaryhmissä oppilaiden opetukseen liitty-mättömän keskustelun hiljentämiseen erilaisin tavoin, kuten "Shh!", "Hei!" ja "Tytöt!". Kohdentamatonta palautetta annettiin oppilaille myös henkilökohtai-sesti kutsumalla keskustelemaa oppilasta nimeltä, esimerkiksi "Veera!".

Vähän stressaantuneet opettajat antoivat eniten oppilaan omaan pohdin-taan ohjaavaa palautetta (n = 17). Keskimääräisesti (n = 8) ja paljon stressaantu-neiden (n = 10) välillä ero ei ollut määrällisesti suuri. Pohdintaan ohjaavan pa-lautteen avulla kehoitettiin oppilasta palauttamaan mieleen tai seuraamaan tove-reilta mallia, minkä ohjeen mukaisesti pitäisi toimia. Pohdintaan ohjattiin myös oppilaiden välisissä ristiriitatilanteissa.

Otto hyvä. Katso mitä vierustoverit tekee. Mikä pitää nyt olla auki? (O19, paljon stressiä)

Opettaja: Niko, Niko, toimitkos sää oikein nyt Artun kanssa äsken?

Oppilas: En.

Opettaja: Joo. No mitäs sit vois tehdä asialle?

Oppilas: Anteeks.

Opettaja: Kato vähä Arttuun päin. Joo. Mmm. Ei me sellasta lällättelyjuttua harrasteta ol-lenkaan. (O13, keskimääräisesti stressiä)

6.4 Persoonatase

Persoonatason palautetta opettajan antoivat yhteensä 50 kertaa (ks. taulukko 5). Määrälliset erot opettajaryhmien välillä olivat pieniä. Koska persoonatason palaute kohdistuu aina oppilaan persoonaan, ei tällä palautetasolla ole mahdollista antaa kohdentamatonta palautetta.

TAULUKKO 5. Persoonatason palautteet eri opettajaryhmissä.

	Vähän stressiä	Keskimääräisesti stressiä	Paljon stressiä	Yhteensä
Kohdentamaton palaute	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)
Toteava palaute	18 (100.0 %)	8 (47.1 %)	11 (73.3 %)	37 (74.0 %)
Tarkasti toimintaa ohjaava palaute	0 (0.0 %)	8 (47.1 %)	3 (20.0 %)	11 (22.0 %)
Pohdintaan ohjaava palaute	0 (0.0 %)	1 (5.8 %)	1 (6.7 %)	2 (4.0 %)
Yhteensä	18 (100.0 %)	17 (100.0 %)	15 (100.0 %)	50 (100.0 %)

Persoonatason palaute oli enimmäkseen toteavaa palautetta, ja tätä antoivat eniten vähän stressaantuneet opettajat (n = 18). Toteava palaute oli kaikissa opettajaryhmissä oppilaan persoonaa kehuva.

Montako kymppiä ja montako ykköstä? Matikkataituri Jere, osaatko sanoa? (O3, vähän stressiä)

No Siiri, ihanaa ku oot innokas. (O5, vähän stressiä)

Tosi moni oli rohkea ja uskalsi lähteä hiihtämään kilpaa [hiihtokilpailuissa]. (O16, keskimääräisesti stressiä)

Ihana, ku te muksut ootte niin tarkkaavaisia. (O21, paljon stressiä)

Tarkasti toimintaa ohjaavaa persoonatason palautetta antoivat eniten keskimääräisesti stressaantuneet opettajat (n = 8), ja paljon stressaantuneet (n = 3) määrällisesti noin puolet heitä vähemmän. Vähän stressaantuneet opettajat eivät antaneet tätä palautetta kertaakaan. Palautteissa todettiin oppilaan olevan tietynlainen, kuten kriittinen, mutta annettiin myös tarkkoja ohjeita oman toiminnan kehittämiseen.

Niin, mutta se että ku sä oot fiksu poika, niin sä käyttädyt, niinku sä tiedät miten pitää olla. (O12, keskimääräisesti stressiä)

Älä ole liian kriittinen Lilja, tiukka itelles että mikään ei kelpaa, vaan nyt vaan hyväksyt. Se oli ihan hyvä, et kumita koko ajan! Hyväksy, että se oli hieno, se on oikeesti iha hyvä. Sulla nyt ei vaan näköjään kelpaa mikään. Piirrä ja hyväksy, paina enteriä. (O17, keskimääräisesti stressiä)

Myös pohdintaa ohjaava palaute oli kaikkien kolmen opettajaryhmän kesken harvinaista. Sekä keskimääräisesti että paljon stressaantuneiden opettajien oppitunneilta tunnistettiin yksi pohdintaa ohjaava palautekommentti.

Ootko sä ystävällinen Milla? (O24, paljon stressiä)

7 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, millaista suullista palautetta vähän, keskimääräisesti ja paljon stressaantuneet opettajat antavat oppitunneillaan ensimmäisen luokan oppilaille. Tutkimusaineiston analyysirunkona käytettiin Hattien ja Timperleyn (2007) palautteen kohdentumisen tasoja, joita ovat tehtävätaso, prosessitaso, itsesäätelytaso ja persoonataso. Aineistolähtöisen analyysin myötä (ks. Patton 2015, 541) aineistosta löytyi teorialähtöisille palautteen kohdentumisen tasoille neljä alaluokkaa, jotka tarkentavat Hattien ja Timperleyn (2007) luomaa kuvausta palautteen sisällöstä: kohdentamaton palaute, toteava palaute, tarkasti toimintaa ohjaava palaute sekä pohdintaan ohjaava palaute.

Tehtävätason palaute kohdistuu oppilaan suoritukseen ja kertoo, onko tehtävä oikein vai väärin. Lisäksi sen tulisi ohjata ja antaa tietoa, jotta oppilas kykenisi korjaamaan mahdollisesti virheellisen käsityksensä. (Hattie & Timperley 2007, 91–92.) Tehtävätason palautetta annettiin eniten keskimääräisesti stressaantuneiden opettajien ryhmässä. On kuitenkin huomionarvoista, että tehtävätason palautteesta suurin osa oli kohdentamatonta palautetta, jota annettiin eniten vähän stressaantuneiden opettajien ryhmässä. Myös Friedman-Kraussin ja muiden (2014, 546) tutkimuksessa alhainen tunneilmapiiri vähän stressaantuneiden opettajien luokissa yhdistettiin opettajien mahdolliseen sitoutumattomuuteen tai vähäisempään motivaatioon työtä kohtaan. Lisäksi Muhosen tutkimuksessa (jätetty arviointiin) todettiin, että vähän stressaantuneet opettajat hyödynsivät työssään vähiten opetusdialogia. Tämä voi selittää myös vähän stressaantuneiden opettajien antaman kohdentamattoman palautteen suurta määrää.

Itsesäätelytason palautteella ohjataan oppilaan toimintaa ja tarkkaavuutta kohti oppimisen tavoitteen saavuttamista (Hattie & Timperley 2007, 93–96). Itsesäätelytason palautetta annettiin eniten keskimääräisesti ja paljon stressaantuneiden opettajien ryhmissä. Palautteista suurin osa oli tarkasti toimintaa ohjaavaa, jonka katsotaan olevan arvokasta, sillä se kertoo oppilaalle tavoitteen suuntaisesta tämänhetkisestä suoriutumuksesta sekä siitä, miten oppilas voisi jatkossa edetä tavoitetta kohti (Hattie & Timperley 2007, 86). Kohdennettu, positiivinen

palaute on myös yksi tärkeimmistä keinoista tukea lapsen käyttäytymistä ja tarkkaavuutta (esim. Horner, Sugai & Anderson 2010, 4–6). Tarkasti toimintaa ohjaavan palautteen hyötyä voidaan tarkastella myös englanninkielisen käsitteen *feedforward* avulla, sillä tulevaisuuteen suuntaavalla palautteella pyritään pienentämään kuilua tavoitteen ja suoriutumisen välillä (Walker 2013, 107–108). Tutkimuksissa on havaittu, että suuri määrä lasten käyttäytymisen pulmia ennustaa korkeampaa opettajien työstressiä (Friedman-Krauss ym. 2014, 545–546). On mahdollista, että opettajan keskimääräisellä tai korkealla stressitasolla voi olla yhteys hänen antamansa itsesäätelytason palautteen määrään. Käyttäytymiseen liittyvien ongelmien on todettu olevan merkittävä opettajan stressiä lisäävä tekijä (Antoniou, Polychroni ja Vlachakis 2006, 3; Friedman-Krauss ym. 2014, 545–546; Greene ym. 2002, 86–87), mikä taas voi johtaa suureen määrään annettua itsesäätelytason palautetta. Toisaalta suuri määrä itsesäätelytason palautetta voi myös kertoa siitä, että opettaja antaa hyvin samansisältöistä palautetta useamman kerran oppituntiansa aikana. Saman palautteen ja ohjeen toistaminen jatkuvasti uudelleen on Aron ja Närhen (2003, 57) mukaan tehotonta ja turhauttavaa sekä opettajalle että oppilaalle. Tällaisessa tilanteessa tulisi ensisijaisesti varmistaa, että lapsi todella ymmärtää palautteen merkityksen, eli mitä häneltä odotetaan. Ohjeen toistamisen sijaan olisi myös tehokkaampaa ottaa käyttöön konkreettinen seuraus ohjeen noudattamatta jättämiseen. (Aro & Närhi 2003, 57.)

Prosessitason palautteella tarkoitetaan palautetta, joka kohdistuu oppilaan oppimisstrategioihin. Palaute on tehokkainta silloin, kun sen avulla on mahdollisuus parantaa käytössä olevaa oppimisstrategiaa, ja kun oppija itse tunnistaa virheitä sekä etsii uusia etenemisen tapoja. (Hattie & Timperley 2007, 102.) Rohkaiseva, myönteinen ja realistinen palaute on keskeinen osa oppimista tukevaa vuorovaikutusta ja sen avulla vahvistetaan oppilaan luottamusta omaan kehittymismahdollisuuksiinsa (Hätönen & Romppanen 2005, 8). *Prosessitason* palautteita annettiin kaikissa opettajaryhmissä vain vähän, mutta eniten sitä antoivat vähän stressaantuneet opettajat. Vähän stressaantuneilla opettajilla ei ole stressin aiheuttamaa alentunutta suoriutumiskykyä ja tarkkaavuutta (Sonntag & Frese

2013, 8–9), joten heillä voi olla paremmat mahdollisuudet tarjota oppilaille prosessitason palautetta. Alhainen stressitaso on yhdistetty myös oppijakeskeisempään pedagogiikkaan (Hoglund ym. 2015, 348). Suomalaisessa koulussa alkuopetuksen tavoitteena on koululaiseksi kasvaminen ja oppimistaitojen valmiuksien kehittäminen (Opetushallitus 2014, 98–99). On mahdollista, että koululaiseksi kasvaminen ja oppimisvalmiuksien kehittäminen liittyvät usein oppimisstrategioiden näkökulmasta käyttäytymisen säätelyyn ja oman toiminnan ohjaamiseen. Oppimisvalmiuksia kehittävät tehtävät ovat alkuopetuksessa hyvin konkreettisia ja yksinkertaisia, ja usein tehtävien oikeellisuus tai virheellisyys on kiistatonta. Tällöin palautekin kohdistuu enemmän tehtävään tai itsesäätelyn ohjaamiseen. Kun opettajan palautteen antamiseen kohdistuva aika oppitunnilla liittyy pääasiassa näiden palautteiden antamiseen, aikaa prosessitason palautteiden antamiseen ei välttämättä jää. Prosessitason palaute olisi kuitenkin tärkeää esimerkiksi matemaattisten taitojen oppimisen tukena, sillä matematiikan oppiminen on prosessi, jossa uudet merkitykset rakentuvat aiemmin opitun varaan ja varhaiset matemaattiset taidot ennustavat lapsen matemaattista osaamista myös myöhemmin (Mononen ym. 2017, 16). Alkuopetuksessa saavutetaan matematiikan oppimisen kannalta keskeisiä perustaitoja, ja heikkoudet niissä voivat myöhemmin johtaa siihen, ettei lapsi ylemmillä luokka-asteilla enää saa onnistumisen kokemuksia tai myönteistä palautetta matematiikan opetuksessa (Mononen ym. 2017, 81).

Persoonatason palaute kohdistuu sananmukaisesti oppilaan persoonaan (Hattie & Timperley 2007, 96, 102). Vähän, keskimääräisesti ja paljon stressaantuneet opettajat antoivat kaikki ainoastaan yksittäisiä persoonatason palautteita. Persoonatason palautteiden vähäistä määrää ei ole syytä pitää huolestuttavana, sillä persoonatason palautteet eivät anna oppilaille tietoa oppimistavoitteesta, tämänhetkisestä etenemisestä tai siitä, miten hänen tulisi edetä jatkossa tavoitteen suuntaisesti. Siten se ei auta oppilasta tavoitteen saavuttamisessa ja vie mahdollisesti tilaa sellaiselta palautteelta, josta oppilas hyötyisi enemmän. (Hattie & Timperley 2007, 96, 102.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 48) korostetaan, ettei arvioinnin tule kohdistua oppilaan

persoonaan tai ominaisuuksiin, vaan ainoastaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Toisaalta on mahdollista, että opettajat antavat enemmän persoonatason palautetta oppituntien ulkopuolella muissa kuin opetuksellisissa vuorovaikutustilanteissa, mutta sitä ei tässä tutkimuksessa tutkittu.

Palautteen kohdentuminen oli keskimääräisesti ja paljon stressaantuneiden opettajien ryhmissä hyvin samansuuntaista, mutta vähän stressaantuneiden opettajien ryhmä poikkesi tästä. Vähän stressaantuneet opettajat antoivat itsesääteletason palautetta huomattavasti vähemmän kuin muut opettajat. Muhosen (jätetty tarkastukseen) tutkimuksen mukaan vähän stressaantuneet opettajat voivat panostaa luokkahuoneessa vähemmän vuorovaikutukseen ja tämän vuoksi vuorovaikutuksellisten keinojen, kuten dialogisuuden, käyttö opetuksessa voi olla vähäisempää. Tämä voi vaikuttaa myös palautteen antamiseen luokassa. Havainto on poikkeava, sillä myös korkea stressitaso on yhdistetty opettajan heikompaan luokkahuonevuorovaikutukseen (Downer ym. 2012; Lerkkanen ym. 2020; Sonnentag & Frese 2013). Lisäksi on huomioitava, että vähän stressaantuneet opettajat antoivat muita opettajia enemmän prosessitason palautetta, joten vähän stressaantuneiden opettajien vuorovaikutuksen ja palautteen laatu ei ole yksiselitteinen. Lerkkasen ja muiden (2020, 61) tutkimuksessa korostui nimenomaan työssä hyvin jaksavien opettajien toimiminen luokassa oppimista edistävällä tavalla. Opettajan olisi hyvä olla tietoinen omista kyvyistään ja taidoistaan tiedostaa ja hallita stressiä (Aulén ym. 2021, 6–8), sillä opettajien työstressin määrä Suomessa on noussut huolestuttavasti viime vuosina (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018, 19). Jo opettajankoulutuksessa tulisi riittävästi käsitellä opettajan työn kuormittavuutta sekä ohjata tulevia opettajia kehittämään toimivia stressinhallintakeinoja, sillä erityisesti opettajan nuorella iällä on havaittu yhteys korkeampaan stressitasoon, jota on selitetty nuorten opettajien puutteellisilla strategioilla vähentää työhön liittyvien ongelmien vaikutusta omaan hyvinvointiin (Antoniou, Polychroni & Vlachakis 2006, 3).

Palautteen merkitys oppimisen tukemisessa on kiistaton (Atjonen 2007, 68; Opetushallitus 2014, 50). Muun muassa oppilaan kuva itsestään oppijana syntyy

ja muotoutuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, joten on tärkeää ymmärtää myös opettajan merkitys oppilaan minäkuvan rakentumisessa (Wigfield & Eccles 2000, Eskelä-Haapasen ym. 2017 mukaan). Tarkasteltaessa palautteen laatua kokonaisuutena tämän tutkimusaineiston pohjalta, huomio kiinnittyi kohdentamattoman palautteen suureen määrään koko aineistossa. Kaikesta annettusta palautteesta (n = 2033) kohdentamatonta palautetta (n = 731) oli melkein 40 prosenttia. Myös Lerkkänen kumppaneineen (2020, 60) on tutkimuksessaan havainnut, että suomalaisilla opettajilla olisi kehitettävää kohdennetun palautteen antamisessa niin, että se mahdollistaisi oppilaan laajemman ymmärryksen opettavasta aiheesta. Kohdentamaton palaute, kuten palautekommentti "Hyvä!", ei anna oppilaalle tietoa tavoitteesta tai hänen tämänhetkisestä suoriutumistaan, saati ohjaa oppilasta tavoitteen saavuttamista edistävään toimintaan (Hattie & Timperley 2007, 86). Kohdentamatonta palautetta ei siis voida pitää oppimista ohjaavana laadukkaana palautteena, jolloin sen suuri määrä tässä aineistossa on huolta herättävä tieto.

Tämän tutkimuksen tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää opettajankoulutusta suunniteltaessa, jotta opettajien taitoa antaa laadukasta palautetta voitaisiin kehittää ja opettajilla olisi työkaluja tarkastella antamaansa palautetta kriittisesti jo opintojen aikana. Palautetta tulisikin käsitellä opettajaopinnoissa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta teoriaopinnot kyettäisiin yhdistämään luokahuoneissa tapahtuvaan harjoitteluun niin ikään opintojen varhaisessa vaiheessa. Erityisesti olisi syytä tarkastella palautteen laatua ja sen merkitystä oppimiseen ja vuorovaikutukseen (Hattie & Timperley 2007, 24, 86; Miller & Lavin 2007, 4). Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksessa palautteen anto osana arviointiprosessia (OKLS1109 Arviointi opettajan työssä) sisältyy opintojen syventävään vaiheeseen (Jyväskylän yliopisto 2020b). Laadukkaan palautteen piirteitä tulisi tarkastella jo opintojen varhaisemmassa vaiheessa. Opettajankoulutuksessa voitaisiin tulevaisuudessa keskittyä esimerkiksi oppimisen strategioiden tunnistamiseen sekä laadukkaan prosessitason palautteen antamiseen. Aineistossa prosessitason palautetta annettiin vain vähän, ja kuitenkin sen merkitys oppimisen

ja erityisesti oppimisstrategioiden tukemisessa on keskeinen. Sen sijaan kohdentamaton palaute oli aineistossa suuri määrä, joten koulutuksessa tulisi tuoda esille, ettei kohdentamaton palaute vielä riitä ohjaamaan oppilaan oppimista.

Tutkimuksen toteutuksessa nousi esiin joitakin haasteita ja rajoituksia, jotka vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Videoaineistoa litteroitaessa videoiden ääninauhassa esiintyi ajoittain puutteita ja esimerkiksi opettajan ja oppilaiden keskinäinen puhe kuului ajoittain heikosti taustahälyn vuoksi. Tällaisessa tilanteessa epäselvää videon kohtaa katsottiin ja kuunneltiin uudestaan sekä tarvittaessa hyödynnettiin myös pelkkää äänitiedostoa oppitunnista. Myös tutkimusavustajien rapistelu ja keskustelu nauhoitusten aikana heikensi toisinaan luokahuonekeskusteluiden kuulemistakin. Kahden eri kameran kuvaamien videoiden tuksi aineistoon kuului myös äänitiedostot, jotka oli äänitetty opettajalla mukana olleen erillisen mikrofoniin avulla. Äänitiedostoja käytettiin litteroinnin tukena silloin, kun esimerkiksi opettajan ja oppilaan kahdenkeskisiä keskusteluita ei ollut mahdollista pelkältä videotallenteelta kuulla. Äänitallenteita ei ollut kuitenkaan jokaiselta oppitunnilta, joten on mahdollista, että yksittäisiä palautekommentteja on tällaisessa tilanteessa jäänyt litteroimatta.

Tutkimuksen osallistujamäärä, 27 opettajaa, oli kattava laadulliseen tutkimukseen. Tutkimuksessa ei tehty tilastollisia analyyskejä eikä kolmen stressiryhmän eroja palautekommenttimäärissä testattu tilastollisesti, joten tilastollisesti merkitseviä eroja palautteen ja stressin yhteydestä ei tässä tutkimuksessa voida todeta. Laadullisen tutkimuksen tuloksia tulkitessa on huomioitava, että tuloksia tulkitaan aina jossakin kontekstissa ja ne ovat riippuvaisia tutkimuksesta sekä tutkijoista (Patton 2015, 658). Tässä tutkimuksessa esimerkiksi videoitujen oppituntien oppiainetta ei otettu huomioon. Oppiaineella saattaa olla vaikutusta siihen, millaista palautetta opettaja antaa oppilailleen oppiaineiden eriävien työskentelymuotojen vuoksi. Myös opettajien stressitasot olivat tiedossa analysointia tehdessä. Videot analysoitiin läpi aineiston systemaattisesti samalla tavalla siten, ettei samaan opettajaryhmään kuuluvien opettajien videoita katsottu peräkkäin.

Jatkotutkimuksen kannalta voisi pohtia, edistäisikö opettajien stressitason häivyttäminen analyysivaiheessa tutkimuksen luotettavuutta.

Tässä tutkimuksessa löydettiin tarkentavia alaluokkia Hattien ja Timperleyn (2007) teoreettisille palautteen kohdentumisen tasoille. Jatkotutkimuksen kannalta keskeistä olisi selvittää, voidaanko nämä aineistolähteiset palauteluokat löytää uudelleen myös toisesta aineistosta. Uusia tutkimuksia voitaisiin tehdä suuremmalla osallistujamäärällä määrällisesti tutkien opettajan stressin yhteyttä palautteen laatuun, sillä stressillä ei vaikuttaisi olevan ainoastaan kielteisiä vaikutuksia opettajan antamaan palautteeseen tämän tutkimuksen tulosten perusteella. Myös oppilaiden iällä voi olla merkitystä tutkimustulosten kannalta. Alkuopetuksessa harjoitellaan vielä paljon itsesäätelyä ja oman toiminnan ohjausta, mikä saattaa näkyä korostuneesti itsesäätelytason palautteen määrässä verrattuna vanhempiin oppilaisiin. Jatkossa tutkimusta palautteen laadusta voisi tehdä opettajista, jotka opettavat vanhempia oppilaita. Tällöin olisi mahdollista selvittää, onko esimerkiksi oppilaiden murrosiällä ja opettajan antaman palautteen kohdentumisella yhteyttä. Samalla olisi syytä tutkia, annetaanko oppimisen kannalta tärkeää prosessitason palautetta enemmän vanhemmille oppilaille. Opettajien kykyä ohjata ja kasvattaa lapsia laadukkaan palautteen avulla tulee kehittää tutkimuksen avulla myös tulevaisuudessa ja huomioida samalla opettajan työn kuormittavuus, joka on tälläkin hetkellä koronapandemian vuoksi vain lisääntynyt.

LÄHTEET

- Ahonen R. & Lohtaja-Ahonen S. 2014. *Palaute kuuluu kaikille*. Espoo: Human interest.
- Antoniou, A-S., Polychroni, F., Vlachakis, A-N. 2006. Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (7), 682–690. DOI:10.1108/02683940610690213
- Aro, T. & Närhi, V. 2003. KUMMI 2. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa. Niilo Mäki Instituutti.
- Aulén, A-M., Pakarinen, E., Feldt, T. & Lerkkanen, M-K. 2021. Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach. *Teaching and Teacher Education*, 102. DOI:10.1016/j.tate.2021.103323
- Austin, V., Shah, S. & Muncer, S. 2005. Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12(2), 63-80. Whurr Publishers Ltd. DOI:10.1002/oti.16
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi
- Atjonen, P. 2014. Teachers' views of their of their assessment practice. *The Curriculum Journal*, 2014. Vol. 24, No. 2, 238–259. DOI:10.1080/09585176.2013.874952
- Black P., Harrison, C., Lee C., Marshall, B. & Wiliam, D. 2003. *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Maidenhead UK: Open University.
- Black, P. & Wiliam, D. 2009. Developing the theory of formative assessment. *Educ Asse Eval Acc* 21, 5, 2009. DOI:10.1007/s11092-008-9068-5
- Butler, D. & Winne, P. 1995. Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, Fall 1995, Vol. 65, No. 3, pp. 245-281. DOI:10.3102/00346543065003245
- Chinn, C. & Brewer, W. 1993. The Role of Anomalous Data in Knowledge Acquisition: A Theoretical Framework and Implications for Science Instruction. *Review of Educational Research*. Spring 1993, Vol. 63, No. 1, 1-49. DOI:10.2307/1170558

- Collie, R., Perry, N. & Martin, A. School Context and Educational System Factors Impacting Educator Stress. Teoksessa McIntyre, T., McIntyre, S., & Francis, D. 2017. Educator Stress. And Occupational Health Perspective. Springer.
- Cox, T. & Griffiths, A. 2010. Work-Related Stress: A Theoretical Perspective. Teoksessa Stavroula, L. & Houdmont, J. (toim.) Occupational Health Psychology. 2010. Blackwell Publishing Ltd.
- Downer, J. T., Jamil, F., Maier, M. F. & Pianta, R. C. 2012. Implications of Information Processing Theory for Professional Development of Early Educators. Teoksessa Howes, C., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (toim.) 2012. Effective Early Childhood Professional Development. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.g Co., Inc.
- Elo, A-L., Leppänen, A., & Jahkola A. 2003. Validity of a single-item measure of stress symptoms. Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 29(6), 444-451. DOI:10.5271/sjweh.752
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampere University Press.
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H. & Poikkeus, A.-M. 2017. Children's Beliefs Concerning School Transition. Early Child Development and Care, 187(9), 1446-1459. DOI:10.1080/03004430.2016.1177041
- Friedman-Kraus, A., Raver, C., Morris, P., & Jones, S. 2014. The Role of Classroom-Level Child Behavior Problems in Predicting Preschool Teacher Stress and Classroom Emotional Climate. Early Education and Development, 25:4, 530-552. DOI:10.1080/10409289.2013.817030
- Golnick, T. & Ilves, V. 2019. Opetusalan työolobarometri 2019. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.
- Greene, R., Beszterczey, S., Katzenstein, T., Park, K. & Goring, J. 2002. Are Students with ADHD More Stressful to Teach? Patterns of Teacher Stress

in an Elementary School Sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Summer 2002, Vol. 10, No. 2.

DOI:10.1177/10634266020100020201

Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The Power of Feedback. *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH* 2007, 77: 81. DOI:10.3102/003465430298487

Hartney, E. 2008. *Stress management for teachers*. London: Continuum International Publishing Group.

Hoglund, W., Klinge, K. & Hosan, N. 2015. Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology* 53, 337–357. DOI:10.1016/j.jsp.2015.06.002

Horner R., Sugai G, & Anderson, C. 2010. Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children* 42(8): 1-14. DOI:10.17161/fec.v42i8.6906

Hätönen, H. & Romppanen, B. 2005. *Arviointi ja palaute oppimisen ja kehityksen tukena*. Helsinki: Educa-instituutti.

Jennings, P. & Greenberg, M. 2009. The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*. Spring 2009, Vol. 79, No. 1, pp. 491–525. DOI:10.3102/0034654308325693

Jyväskylän yliopisto. 2020a. Stressi ja vuorovaikutus luokassa -tutkimus (TESSI). Viimeksi muokattu 13.10. Saatavilla: <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/kotisivut/teSSI>

Jyväskylän yliopisto. 2020b. Luokanopettajan maisteriohjelma. Opinto-opas 2020-23. Saatavilla: <https://opinto-opas.jyu.fi/2020/fi/tutkintoohjelma/luoma2020/>

Kluger, A. & DeNisi, A. 1996. The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin* 1996, Vol. 119, No. 2, 254-284. DOI:10.1037/0033-2909.119.2.254

- Kulhavy, R. 1977. Feedback in Written Instruction. *Review of Educational Research* Winter 1977, Vol. 47, No. 1, 211-232.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kyriacou, C. 2001. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-36. DOI:10.1080/00131910120033628
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. 1979. Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21(2). 89-96. DOI:10.1080/0013188790210202
- Lawrence, D. 1999. Teaching with a confidence. London: Paul Chapman.
- Lazarus, R. S. and Folkman S. 1984. *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkkanen, M.-K. 2016. *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leiter, M. & Maslach, C. 2016. Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research* 3 (2016) 89-100. DOI:10.1016/j.burn.2016.09.001
- Lerkkanen, M-K. & Pakarinen, E. 2016-2022. Stressi ja vuorovaikutus luokassa – tutkimus (TESSI). Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/kotisivut/teessi>. Luettu 12.3.2021.
- Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A-M. & Jögi, A-L. 2020. Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen tuen laatuun. *Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja* 358. Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. *OAJ:n julkaisusarja* 5:2018.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. 1986. *Maslach burnout inventory*. Manual (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- McIntyre, T. M., McIntyre, S. E., & Francis, D. J. 2017. *Educator Stress*. An Occupational Health Perspective. Springer.

- Miller, D. & Lavin, F. 2007. 'But now I feel I want to give it a try': formative assessment, self-esteem and a sense of competence. *Curriculum Journal*, March 2007, p. 3-25. DOI:10.1080/09585170701292109
- Mercer, N. & Littleton, K. 2007. *Dialogue and the Development of Children's Thinking A Sociocultural Approach*. Routledge.
- Mononen, R., Aunio, P., Väisänen, E., Korhonen, J. & Tapola, A. 2017. *Matemaattiset oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Muhonen, H. 2020. Educational dialogue and teacher stress in preschool classrooms. Artikkelikäsikirjoitus lähetetty lehteen.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Patton, M. 2015. *Qualitative Research & Evaluation Methods: integrating theory and practice*. 4. Edition. Sage Publications Ltd.
- Ramaprasad, A. 1983. On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, 4-13.
- Sadler, R. 1989. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Salmela-Aro, K., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. 2011. Teacher- working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1101-1110. DOI:10.1016/j.tate.2011.05.006
- Salomon, G. & Perkins, D. 1998. Individual and Social Aspects of Learning. *Review of Research in Education* 1998; 23; 1.
- Shute, V. 2008. Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research* March 2008, Vol. 78, No. 1, 153-189. Florida State University. DOI:10.3102/0034654307313795
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.

- Sonnentag, S., & Frese, M. 2013. Stress in organizations. Teoksessa N. W. Schmitt, S. Highhouse, & I. B. Weiner (toim.), Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology, 560–592. John Wiley & Sons Inc.
- The National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities. 2001. Guidelines for research ethics in the social sciences, law and the humanities. NESH 2001.
- Travers, C. 2017. Current Knowledge on the Nature, Prevalence, Sources and Potential Impact of Teacher Stress. Teoksessa McIntyre, T., McIntyre, S., & Francis, D. 2017. Educator Stress. An Occupational Health Perspective. Springer.
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
Saataavilla: <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Walker, M. 2013. Feedback and feedforward: student responses and their implications. Teoksessa Merry, S., Price, M., Carless, D. & Taras, M. 2013. Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing Dialogue with Students. Routledge, 103-112.
- Watkins, C. 2005. Classrooms as Learning Communities: What's in it for schools? Taylor & Francis Group.
- White, M. 1975. Natural rates of teacher approval and disapproval in the classroom. Journal of applied behavior analysis 1975, s. 367-372, Number 4, Winter 1975.

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
DOI:10.1006/ceps.1999.1015
- William, D., Lee, C., Harrison, C. & Black, P. 2004. Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 11(1), 49–65.
DOI:10.1080/0969594042000208994
- Winterbottom, M., Brindley, S., Taber, K., Fisher, L., Finney, J., & Riga, R. 2008. Conceptions of assessment: Trainee teachers' practice and values. *The Curriculum Journal*, 19(3), 193–213. DOI:10.1080/09585170802357504
- Witt, P. & Wheelless, L. 2001. An experimental study of teachers' verbal and nonverbal immediacy and students' affective and cognitive learning. *Communication Education* 50, 327–342. DOI:10.1080/03634520109379259
- Wood, H., Bruner, J. & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17: 89–100.
DOI:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

LIITTEET

LIITE 1 Analyysin kolmas vaihe, aineistolähtöinen analysointi.

Tehtävätaso

Palaute, jossa ei ohjeistusta	<i>Se on aivan oikein!</i>
Palaute, jossa ohjeistus	<i>Hyoä. Just noin. Nuo isot kirjaimet voisit vielä kattoa, et ne alkais sieltä ullakolta.</i>

Prosessitaso

Palaute, jossa ei ohjeistusta	<i>Kauheen hyvin lähti nyt tarinat lentoon. Mä oon ihan niinku mykistyny tästä. Verrattuna siihen, ku viimeksi kirjoitettiin, ihan loistavaa.</i>
Palaute, jossa ohjeistus	<i>Miika, ihan kiva, että oot näin pitkällä, mutta sinä et oo muistanu sitä hyvää käsialaa. Alappas käymään kirjaimet läpi, et siitä saa selvää.</i>

Itsesäätelytaso

Palaute, jossa ei ohjeistusta	<i>Aili, nyt on aika levotonta.</i>
Palaute, jossa ohjeistus	<i>Oliver, nyt riittää! Ei se oo varmaan kauheen hauskaa muiden mielestä, että sää sanot sen vastauksen, vaikka on muiden vuoro. Hienoa, että tiedät, mutta seki on yks juttu, että nostetaan käsi ylös tämmönessä porukassa, mikä pitää muistaa.</i>

Persoonataso

Palaute, jossa ei ohjeistusta	<i>Markus oli nopee!</i>
Palaute, jossa ohjeistus	<i>Alvin, sul on jo kirja, ni rupeeppa keskittyä hyvin.</i>

LIITE 2 Analyysin neljäs vaihe, aineistolähtöinen analysointi.

Tehtävätaso

Kohdentamaton palaute	<i>Hyoä!</i>
Toteava palaute	<i>Hieno tuli, hyoä.</i>
Tarkasti toimintaa ohjaava palaute	<i>Alko vähä liian tuolta ylhäältä, nii sen takia näyttää nyt A:lta. Määpäs laitan sulle nyt alotuspisteen siihen. -- Hyoä! Oi, miten upea!</i>
Pohdintaan ohjaava palaute	<i>Hyoä. Just. Ja tossa oli sama juttu. Miten korjaisit?</i>

Prosessitaso

Kohdentamaton palaute	-
Toteava palaute	<i>Hyoä Vilma, oliko se vaan alku kaikista vaikein. Nyt menee ihan oikein, jes.</i>
Tarkasti toimintaa ohjaava palaute	<i>Teepäs tuo uusiksi, nyt et tenhy niinku piti, huomaaan heti, ku sä äsken osait saman. Samaa viivaa takasi, tuolta vasta. Noin, hyvältä näyttää.</i>
Pohdintaan ohjaava palaute	<i>Mmm, kerropas mulle, minkälaisen laskun sä laskit?</i>

Itsesäätelytaso

Kohdentamaton palaute	<i>Shh...</i>
Toteava palaute	<i>Mä pyysin sua olemaan omalla paikalla ja nyt sä oot siinä [väärällä paikalla].</i>
Tarkasti toimintaa ohjaava palaute	<i>Haluan, että olet paikallasi. Eelis, jos sä kovasti liikehdit, häiritset toisten keskittymistä. Sä voit istua tai muulla tavoin olla omalla paikalla. Omalla paikalla.</i>
Pohdintaan ohjaava palaute	<i>Nyt mä en tiitä, että pelleiletkö, mutta tää ei oo enää hauskaa, jos tää on pelleilyä. Pitäisköhän sun katsoo vähä. Katopa, ku kaveri tekee vieressä, ni katopas, mitä hänellä on, sil on maalia, tarttisitkohan säki maalia?</i>

Persoonataso

Kohdentamaton palaute	-
Toteava palaute	<i>Nyt oot ollu hirveen ahkera, hyvä Veera. Tosi ahkera!</i>
Tarkasti toimintaa ohjaava palaute	<i>Oppilas: Ei, mä en edes tule. Mä jään luokkaan enkä tule tänne. Opettaja: Mmm niin, mutta se, että ku sä oot fiksu poika, niin sää käyttäydyt, niinku sää tiedät, miten pitää olla.</i>
Pohdintaan ohjaava palaute	<i>Ootko sä ystävällinen Milla?</i>