



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Opettajan verbaalinen palautteenanto opetuksessa Minkälaista se on ja mihin se kohdistuu?

Helsingin yliopisto
Erityispedagogiikka
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Toukokuu 2020
Taru Kankainen

Ohjaaja: Eira Suhonen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Taru Kankainen		
Työn nimi - Arbetets titel Opettajan verbaalinen palautteenanto opetuksessa		
Title Minkälaista se on ja mihin se kohdistuu?		
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Eira Suhonen	Aika - Datum - Month and year 5/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 52 s
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin minkälaista opettajien antama verbaalinen palaute on. Verbaalisen palautteen antaminen on olennainen ja jatkuvasti opetustyössä mukana oleva osa. Sen vuoksi olisikin tärkeää, että opettajat kiinnittäisivät siihen itse aktiivisesti huomiota ja kehittäisivät jatkuvasti omaa palautteenantamistaan. Selvitin kuinka paljon ja minkä tyyppistä palautetta opetuksen aikana annettiin ja kuinka suuri osa palautteesta on positiivista. Tarkastelin aineistoa Hattien ja Timberleyn (2007) tehokkaan palautteen mallin pohjalta, jossa palautetta tarkastellaan tehtävä-, prosessi-, itsesäätely ja persoonatason kautta. Tutkimuksessa on luotu kuvaus yhden helsinkiläisen luokanopettajan tavasta antaa verbaalista palautetta opetuksen aikana. Tutkimuksessa on huomioitu, kuinka oppilaiden käyttäytyminen vaikuttaa annettuun palautteeseen. Tutkimuksen tavoitteena on kiinnittää huomiota opettajien palautteenantoon ja näin ollen lisätä opettajien valmiuksia tarkastella omaa palautteen antoaan.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa käytettiin aineistona eräässä helsinkiläisessä yhtenäiskoulussa videoita opetusta, jota kerättiin kolmen päivän ajan. Koko aineisto on kerätty saman luokanopettajan sekä saman viidennen luokan opetuksesta. Aineistosta on litteroitu kohdat, joissa opettaja antoi verbaalista palautetta yksittäiselle tai useammalle oppilaalle. Kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen on vastattu teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla. Kolmannen tutkimuskysymyksen analysointiin käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.</p> <p>Opettaja antoi eniten tehtävätasolle, toiseksi eniten itsesäätelytasolle, kolmanneksi eniten prosessitasolle kohdistuvaa palautetta eikä yhtään persoonatason palautetta. Suurin osa opettajan antamasta palautteesta oli positiivista. Kun oppilaat joko tekivät tai eivät tehneet annettua tehtävää, opettajan palaute kohdistui tehtävätasolle ja oli suurimmaksi osaksi positiivista. Kun oppilaat käyttäytyivät häiritsevästi, palaute kohdistui itsesäätelytasolle ja oli muodoltaan ei positiivista.</p>		
Avainsanat - Nyckelord palaute, opettaja, opetus, arviointi, luokkahuone		
Keywords		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Taru Kankainen		
Työn nimi - Arbetets titel Teachers verbal feedback during classroom teaching		
Title What is it like and for what is directed?		
Oppiaine - Läroämne - Subject Special education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Eira Suhonen	Aika - Datum - Month and year 5/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 52 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>In this Master thesis my aim is to research how teachers give verbal feedback. Giving verbal feedback is big part of teaching. Therefore, it is important that teachers evaluate their own way to give feedback. I examined how much teachers are giving feedback during lessons and what type of feedback. I also examined how much teachers are giving positive feedback. For the analyse I am using Hattie´s and Timperley`s (2007) Model of feedback. According this model feedback effect on four different levels. These include the level of task performance, the level of process of understanding how to do a task, the regulatory or metacognitive process level, and/or the self or personal level. On this research I have created account of one teacher´s way to give verbal feedback during lessons. I have also examined how pupil´s behaviour effect on teacher way to give feedback. The purpose of this study is pay attention to teacher´s way to give feedback and therefore encourage to teachers evaluate their own ways to give feedback.</p> <p>My study is qualitative research and my target group is one fifth class from Helsinki. I filmed data on three different days. In the transcript of the data I included only the past where teacher was giving verbal feedback. The first and the second research question were analysed with theory-based content analysis. The third research question was analysed with data-based content analysis.</p> <p>The result shows that most of the teacher´s feedback is directed to the task level. Second most-used feedback was targeted to the process level third most to the self-regulation level and none of the teacher´s feedback was directed to the personal level. Most of the teacher´s feedback was positive. When pupils were working on task most used was positive task level feedback. When pupil´s behaviour was disruptive teacher was giving feedback on self-regulation level.</p>		
Avainsanat - Nyckelord feedback, teacher, teaching, evaluation, classroom		
Keywords		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	4
2	PALAUTE OSANA ARVIOINTIA.....	6
2.1	Arviointi peruskoulussa.....	6
2.2	Palaute	7
2.2.1	Palautteen vaikuttavuus	8
2.2.2	Positiivinen palaute	10
3	TEHOKKAAN PALAUTTEEN MALLI	12
3.1	Oppimista edistävät kysymykset	12
3.1.1	Mikä on toiminnan tavoite?	12
3.1.2	Kuinka tavoitteiden saavuttaminen sujuu tällä hetkellä?	13
3.1.3	Mitä pitää tehdä seuraavaksi?	13
3.2	Palautteen tasot.....	14
3.2.1	Tehtävätaso	14
3.2.2	Prosessitaso.....	15
3.2.3	Itsesäätelytaso	15
3.2.4	Persoonataso	16
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	17
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	18
5.1	Sisällönanalyysi	18
5.2	Aineiston keruu	19
5.3	Aineiston analyysi	19
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	23
6.1	Palautteen muodot ja jakaantuminen eri tasoille	23
6.1.1	Tehtävän suorittamiseen liittyvä tukeva ja ei tukeva palaute.....	25
6.1.1	Työskentelyä ja oppimisprosesseja koskeva palaute.....	29
6.1.2	Tehtävä- ja prosessitasoja yhdistelevä palaute.....	31
6.1.2	Käyttäytymisen säätelyä koskeva palaute	31
6.1.3	Persoonatason palaute.....	33
6.1.4	Yhteenveto palautteesta palautteen jakautumisesta	34
6.2	Oppilaan käyttäytyminen ja sen vaikutus palautteen tasoon	35
6.2.1	Oppilas tekee annettua tehtävää	36
6.2.2	Oppilas ei tee annettua tehtävää juuri sillä hetkellä	37

6.2.3	Oppilas on vuorovaikutuksessa opettajan kanssa	37
6.2.4	Oppilas käyttäytyy häiritsevästi.....	38
6.3	Erityispedagoginen näkökulma oppilaan käyttäytymisen merkityksestä ja opettajan antaman palautteeseen	39
6.3.1	Positiivisen palautteen vaikutus.....	39
6.3.2	Ei positiivinen palaute.....	40
6.3.3	Ulkoisen palautteen merkitys oppilaalle	40
6.3.4	Opettajan huomion ja hyväksynnän hakeminen.....	41
7	LUOTETTAVUUS JA POHDINTAA	43
7.1	Luotettavuus	43
7.1.1	Tutkimuksen eettisyys	43
7.2	Pohdinta	44
	LÄHTEET	46

TAULUKOT

Taulukko 1. Aineistona olevat oppitunnit	19
Taulukko 2. Palautteen neljä eri tasoa.....	21
Taulukko 3. Palautteen jakaantuminen eri tasoille.....	23
Taulukko 4. Palautteen määrät oppitunneittain.....	24
Taulukko 5. Positiivinen palaute tasoittain	24

1 Johdanto

Oppilaat viettävät suuren osan valveillaoloajastaan koulussa. Varsinkin alakoulun puolella sama opettaja on usein oppilaiden kanssa suurimman osan päivästä, joten yksittäisellä opettajalla suuri vaikutus siihen, miten oppilaat kokevat koulunkäynnin. Se minkälaista palautetta oppilaat saavat, vaikuttaa heidän oppimiseensa ja saavutuksiin, joko positiivisesti tai negatiivisesti (Hattie & Timperley, 2007). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan koulu on oppimisyhteisö, jossa kannustetaan kaikkia, niin oppilaita kuin opettajia, oppimaan koko ajan lisää. Opettaja voi tukea oppilaan oppimista antamalla hänelle monipuolisesti positiivista sekä rakentavaa palautetta. (POPS, 2014.) Oikein kohdennetun palautteen on todettu parantavan opiskelumotivaatiota ja oppimista (Hattie & Timperley, 2007). Opettajan antaman positiivisen palautteen on todettu parantavan oppilaan minäkuvaa (Chalk & Bizo, 2004; Beaman & Wheldall, 2000). Sosiaalisesta käyttäytymisestä kehumisen on todettu vähentävän oppilaiden häiritsevää käyttäytymistä (Pisacreta, Tincan, Conell & Axelrod, 2011).

Hakiessani artikkeleita tietokannoista huomasin, ettei opettajan palautteenannosta oppilaille löytynyt kovin monia suomenkielisiä artikkeleja. Myös opettajan antamaa kehuva palautetta aidoissa ja luonnollisissa opetustilanteissa on tutkittu vain vähän suomalaisessa koulussa (Kempainen, Pietiläinen & Vehkakoski, 2015). Opettajan palautteenanto on mielestäni yksi merkittävimpiä opetusvuorovaikutuksen osia, siksi sitä on sitä tärkeä tutkia. Tutkimustiedon pohjalta opettajilla on mahdollisuus kehittää omaa palautteenantoaan. Lisäksi minulla on ollut jo pitkään henkilökohtainen kiinnostus opettajan erilaisiin palautteenanto tapoihin ja siihen, minkälainen palautteenanto tyyli olisi parhain oppimisen ja kehittymisen kannalta. Kiinnostus on herännyt voimistelu harrastuksen parissa, jossa on perinteisesti ollut valloillaan hyvin negatiivinen palautteenantotyyli. Minua kiinnostaa erityisesti tutkia opettajan palautteen muotoja ja positiivisen palautteen määrää.

Käytän tutkimuksen pohjana Hattien ja Timperleyn (2007) tehokkaan palautteen mallia, koska sen avulla palautteen tutkiminen on mielestäni kiinnostavaa ja tarkoituksenmukaista. Oppilaan arvioinnin tulee kohdistua oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen (POPS, 2014, s.49). Opettajan antama tarkoituksen mukainen palaute on yksi keino, jolla toteutetaan arvioinnin tavoitetta tukea ja kannustaa oppilaan oppimista. (POPS, 2014, s. 47). Näin ollen on mielekästä käyttää opettajan palautteenannon tutkimisessa tehokkaan palautteen mallia, jossa tutkitaan palautteen jakaantumista tehtävä-, prosessi- ja itsesäätelytasolle. Mielestäni palautetta oppimista voidaan tutkia etenkin

tehtävä- ja prosessitasolla, palautetta työskentelyä voidaan arvioida prosessi- ja itsesää- telyntasoilla ja itsesääätelyntaso sopii myös käyttäytymisen tutkimiseen.

Tässä tutkimuksessa tutkin sitä, kuinka opettaja antaa verbaalista palautetta oppilaille luokassa tapahtuvan opetuksen aikana, minkä tyyppistä palaute on ja mihin se kohdis- tuu. Tutkimuksessani keskityn nimenomaan verbaaliseen palautteeseen, eli kun jat- kossa käytän termiä palautteenanto, se tässä työssä tarkoittaa ainoastaan verbaalista palautetta. Tutkimuksessani käytän Hattien ja Timperleyn (2007) tehokkaan palautteen mallia, jossa palaute luokitellaan tehtävä-, prosessi-, itsesäätely- tai persoonatasoon. Selvitän myös, kuinka suuri osa opettajan antamasta palautteesta on positiivista.

2 Palaute osana arviointia

Asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välistä vertailua kutsutaan arvioinniksi (Ouakrim-Soivio, 2015, 13; Atjonen, 2007, 19). Teoreettisemmin arviointi voidaan määrittellä erilaisten prosessien ja niiden tulosten arvon tai ansion määrittämiseksi. (Atjonen, 2007, 19). Suomen kielessä termillä arviointi kuvataan muun muassa toimintoja, joilla mitataan oppilaan osaamista, suoritustasoa sekä ohjataan oppimisprosessia. Arviointi sanan etymologinen perusta juontaa juurensa sanasta arvo (Ouakrim-Soivio, 2015, 10). Nykyisissä perusopetuksen perusteissa käytetään termiä oppimisen arviointi (POPS, 2014, 49).

2.1 Arviointi peruskoulussa

Suomalaisessa peruskoulussa arvioinnin perustana on perusopetuslaki (L628/1998, 22 §), jossa arvioinnin tehtäväksi on määriteltä oppilaan opiskelun ohjaaminen ja kannustaminen sekä itsearviointi taitojen kehityksen tukeminen. Arviointia tehdessä oppilaan osaamista tulee verrata ennalta asetettuihin tavoitteisiin (L852/1998, 10 §). Vastuu oppilaan arvioinnista on opettajilla, sillä sitä ei suorita mikään koulun ulkopuolinen taho tai kansallinen testistö (Vitikka & Kauppinen, 2017, 9-10). Arvioinnin tulee kohdistua oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen ja näitä on arvioitava monipuolisesti (POPS, 2014, 49). Arviointi toteutetaan vuorovaikutuksessa oppilaan ja opettajan kanssa, tässä vuorovaikutuksessa opettajan vastuulla on antaa oppilaalle riittävästi kannustavaa palautetta hänen edistymisestään ja osaamisestaan. Antamalla tarkoituksen mukaista palautetta, opettaja voi tukea ja kannustaa oppilaan oppimista, joka on yksi arvioinnin tehtävistä. Arviointia toteutetaan yhteistyössä kodin kanssa, niin että huoltajat saavat säännöllisesti tietoa oppilaan edistymisestä ja käyttäytymisestä. Oppilaan oppimisen arviointi on myös opettajan yksi keino reflektoida omaa opetustaan ja sen vaikuttavuutta. (POPS, 2014, 47.) Koulussa tapahtuva arviointi jaetaan kahteen erityyppiseen arviointiin, jatkuvaan lukuvuoden aikana tapahtuvaan ohjaavaan eli formatiiviseen arviointiin sekä lukuvuoden päätteeksi annettavaan summatiiviseen päättöarviointiin, jossa arvioidaan oppilaan osaamista opintojakson päättyessä. (POPS, 2014, 48; Ouakrim-Soivio, 2015, 12-13). Formattiivinen arviointi koostuu erilaisista oppimista edistävästä toimista, jotka auttavat oppilasta pääsemään tavoitteisiinsa. Formattiivista arviointia voi tehdä opettajat, oppilas itse sekä muut oppilaat (Black & William, 2009.) Black ja William (2009) ovat määritelleet formatiiviselle arvioinnille viisi strategiaa, joiden avulla toteuttaa

sitä. Näitä ovat oppimistavoitteiden selkeä määrittely ja niistä kertominen, opetuskeskustelun edistäminen ja muiden oppimista lisäävien aktiviteettien ohjaaminen luokassa, palautteen antaminen, oppilaiden tukeminen toistensa opiskelun apuna sekä oppilaiden auttaminen vastuun ottamisessa omasta opiskelustaan (Black & William, 2009.) Laadukas palaute on tärkeä osa formatiivista arviointia (Black & Wiliam, 1998). Summatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan kokoavaa arviointia, joka suoritetaan tietyn opintojakson päätteeksi (Strijbos & Sluijsman, 2010). Summatiivisen arvioinnin yksi tärkeimmistä tehtävistä on todistaa oppilaan osaamisen tietty taso. Erilaisissa todistuksilla onkin suuri merkitys nykyajan koulutuksen piirissä (Boud, 2000, 155).

2.2 Palaute

Palaute on tietoa henkilön sen hetkisestä suorituksesta tai ymmärryksestä, palautteen antaja voi olla toinen henkilö kuten opettaja tai toinen oppilas, mutta myös henkilö itse voi antaa palautetta itselleen. Palaute on seurausta toiminnasta, johon annettu palaute kohdistuu. (Hattie & Timperley, 2007.) Palautteen tavoitteena on auttaa oppilasta saavuttamaan ennalta määritellyt tavoitteet (Sadler, 1989; Hattie & Timperlye, 2007). Palautteessa verrataan oppijan suoriutumista tai oppimisen nykytilaa suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja annetaan informaatiota siitä, kuinka nämä tavoitteet voidaan saavuttaa (Black & Wiliam, 1998; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Ollakseen tehokasta palautteen tulee olla yhteydessä oppimiskontekstiin. (Hattie & Timberley, 2007). Palaute ei ole sama asia kuin ohjeistus, mutta palautteeseen voi sisältyä myös ohjeistusta. (Hattie & Timperley, 2007). Palautteeseen sisältyvän ohjeistuksen on annettava tietoa siitä, kuinka oppimistavoitteet voidaan täyttää (Sandler, 1989). Yksi palautteen muoto on suuntaamaton palaute, jossa palautetta ei kohdisteta mihinkään tiettyyn toimintaan tai kohteeseen (Burnet & Mandel, 2010). Burnettin ja Mandelin (2010) tutkimuksessa selvisi, että suurin osa opettajan antamasta palautteesta oli suuntaamatonta keuhvaa palautetta, tätä oli 77% kaikesta annetusta palautteesta.

Usein palaute määritellään opettaja keskeisesti, siten että se on jotain, mitä opettaja antaa oppilaille, jotta he voivat kehittyä (Scott, 2014; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Hyvä ulkoinen palaute auttaa oppilasta ratkaisemaan ongelmansa ja toimimaan niin, että tavoitteiden saavuttaminen edistyy. Palaute on yhteydessä tehtävän tavoitteisiin, vaatimustason ja kriteereihin. Oppilaan tulee ymmärtää palautteen ja tavoitteiden sekä vaatimustason välinen yhteys. Palautetta tulee antaa rajattu määrä kerrallaan, jotta oppilas

pystyy hyödyntämään palautteen. Opettajan antaessa palautetta hänen tulee tehdä priorisointia ja miettiä, mihin asiaan keskittyä sillä hetkellä ja antaa siitä palautetta. Oppilas voi myös tuottaa palautetta itselleen tarkkaillessaan omaa sitoutumista ja suoritummista oppimistehtävissä, vertaillen hänen tämänhetkistä osaamistansa tavoitteena olevaan osaamisen tasoon. Sisäistä palautetta voidaan tuottaa kognitiivisella, motivaation ja käyttäytymisen tasoilla. (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006.)

Vaikka koulumaailmassakin käytetyt ulkoiset palkinnot, esimerkiksi tarrat, ovat seurausta oppilaan toiminnasta niitä ei kuitenkaan lasketa palautteeksi, sillä ne sisältävät niin vähän tietoa itse tehtävästä. Ulkoiset palkkioiden on todettu laskevan motivaatiota, etenkin kiinnostavissa tehtävissä. Ei kiinnostavien tehtävien kohdalla negatiivinen vaikutus ei ollut niin suuri. (Deci, Koestner & Rayn, 1999.) Toisinaan palautetta käytetään behavioristisen vahvistimen tapaan, vaikka ne eivät olekaan täysin vastaavia keskenään (Swinson & Harrop, 2001). Antamalla positiivista palautetta tai kehumalla toivottua toimintaa voidaan toivotun toiminnan määrää lisätä. Verbaalisen kehun voidaan katsoa toimivan positiivisena vahvistajana, mikäli se lisää tietyn toiminnan säännöllisyyttä. Vastaavasti antamalla negatiivista palautetta, on tarkoitus vähentää tiettyä toimintaa, jolloin sen voidaan ajatella toimivan rangaistuksena. (Wheldall & Merrett, 1984, 19-20.) Alun perin termit positiivisen vahvistus (englanniksi positive reinforcement) sekä rangaistus (englanniksi punishment) ovat peräisin Skinnerin operantin ehdollistumisen teoriasta (Skinner, 1953, 185-186).

2.2.1 Palautteen vaikuttavuus

Yksilöllisellä palautteen antamisella voidaan ohjata ja kannustaa oppilaan oppimista. Palautteen tavoitteena on kannustaa, motivoida ja tukea oppilaan oppimista. (Vitikka & Kauppinen, 2017, 10.) Palaute tulee aina suhteuttaa oppilaan ikään niin, että se on oppilaan ymmärrettävissä. Palautteen tulee myös tukea onnistumisen kokemuksia ja tuoda ilmi oppilaan kehitystä suhteessa aiempaan osaamiseen. (POPS, 2014, 48.) Tehokkaan palautteen tulee sisältää korjaavaa tietoa, joka auttaa oppilasta saavuttamaan oppimistavoitteet. Joidenkin tutkimusten mukaan palautteeseen tulisi lisäksi sisältyä kehu tai tieto, mitkä asiat ovat menneet jo hyvin (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että ollakseen tehokasta ja toimivaa palautteen on oltava tietyn tyyppistä (Hattie & Timberley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Sadler, 1989). Ollakseen tehokasta palautteessa tulee ilmetä, mikä on toiminnan tavoitteena (Hattie & Timberley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1989) ja sen on

oltava laadukasta (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Toimiakseen tehokkaasti palautteenannon on myös ajoitettava niin, että se on lähellä tehtävänteko ajankohtaa (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Yksi palautteenannon tavoitteista on auttaa oppilasta saavuttamaan oppimistavoitteensa (Black & Wiliam, 1998). Akateemisen toiminnan tavoitteet ovat yhdistelmä opettajan antamista tavoitteista sekä oppilaan itse asettamista tavoitteista alkuperäisten opettajan ohjeiden pohjalta (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Palaute voi auttaa oppimistavoitteiden saavuttamisessa monella eri tapaa (Hattie & Timperley, 2007). Tavoitteiden saavuttaminen palautteen avulla voidaan tapahtua prosessiin vaikuttamalla, lisäämällä oppilaan panostamista, motivaatiota tai sitoutumista tehtävään. Vaihtoehtoisesti tavoitteet voidaan saavuttamalla vaikuttamalla kognitiivisiin prosesseihin. Tämä voi tapahtua muokkaamalla oppilaan ymmärrystä, osoittamalla oppilaalle, että hän on oikeassa tai väärässä tai kertomalla, että lisää informaatiota on tarjolla sekä osoittamalla mihin suuntaan oppilaan tulisi edetä. (Hattie & Timberley, 2007.) Palaute voi lisätä oppilaan työskentelyä tavoitteen eteen (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996) ja näin ollen mahdollistaa siirtymiseen yhä haastavampien tehtävien pariin (Kluger & DeNisi, 1996). Opettajat voivat auttaa tavoitteiden saavuttamisessa muotoilemalla tavoitteet selkeästi (Hattie & Timperley, 2007, 87). Yksi keino päästä tavoitteisiin on madaltaa tavoitteitaan, jotta ne olisivat helpommin saavutettavia (Hattie & Timperley, 2007). Tehokas palaute edesauttaa oppimistavoitteiden saavuttamista (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Palautteella, joka sisältää tietoa tehtävästä ja siitä, kuinka tehdä se tehokkaammin, on positiivinen vaikutus oppimistulosten saavuttamiseen. Kun taas pelkällä kehulla, palkinnolla ja rangaistuksella on vain vähän vaikutusta oppimistavoitteiden saavuttamiseen (Hattie, 2009) sillä ne sisältävät vain vähän tietoa oppimisesta (Kluger & DeNisi, 1996). Palaute on tehokkaampaa, kun se sisältää tiedon oikeasta vastauksesta, kuin tietoa väärästä vastauksesta. Viittaaminen aiemmin opittuun palautteenantotilanteessa on todettu myös toimivaksi keinoksi oppimisen kannalta. (Kluger & DeNisi, 1996.) Tehokkaimmin palaute toimii, kun se kohdistuu väärinymmärryksiin, ei niinkään täyteen ymmärryksen puutteeseen (Hattie & Timperley, 2007). Myös oppimistavoitteilla on todettu olevan vaikutus palautteen tehokkuuteen. Kun tavoite on selkeästi määritelty ja sopivan haastava, mutta ei kuitenkaan liian monimutkainen, niin palautteella on todettu olevan positiiviset vaikutukset tavoitteeseen pääsyn suhteen. (Kluger & DeNisi, 1996.) Jos palautteen avulla koitetaan kontrolloida oppilaita, niin vaikutukseen oppimiseen ovat heikot (Deci, Koestner & Rayn, 1999).

Tehokas palaute edesauttaa itsearviointitaitojen kehittymistä, rohkaisee opiskelukeskusteluun, ylläpitää positiivista motivaatiota sekä itsetuntoa, auttaa oppilasta refleктоimaan omaa toimintaansa ja mahdollistaa oppimistavoitteiden saavuttamisen (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Palaute kehittää oppilaan itsearviointikykyä. Palautetta saaneet oppilaat ovat kyvykkäämpiä verbaaliseen itsearviointiin ja olivat tietoisempia itsearvioinnin prosessista kuin ne oppilaat, jotka eivät saaneet palautetta. (Labuhn, Zimmerman & Haselhorn, 2010.) On todettu, että opettajan antama palaute auttaa vahvistaa oppilaan itesääätelytaitoja (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Toimivan palautteen avulla opettaja saa myös itse tietoa, jonka perusteella hän voi kehittää omaa opettamistaan (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Epätarkka palaute, jossa ei käy ilmi asiat, joissa oppilas on onnistunut ja asiat, jotka vaativat vielä harjoittelua, aikaan saa negatiivisia tuloksia, kuten synnyttää oppilaan epävarmaa minäkuvaa ja aiheuttaa heikkoa akateemista menestystä. (Thompson & Richardson, 2001).

2.2.2 Positiivinen palaute

Positiivista palautetta, kehumista ja kehuva palautetta käytetään usein synonyymeina ja monessa tutkimuksessa ei kuitenkaan ole tarkemmin eritelty, minkälaisesta palautteesta on kyse, kun puhutaan kehusta tai positiivisesta palautteesta. Välillä positiiviseksi palautteeksi on laskettu vahvistimena toimivat kehut sekä palkinnot, kun taas välillä positiivinen palaute sisältää informaatiota oppilaan oppimisprosessista ja työskentelystä. (Hattie & Timperley, 2007). (Hattie & Timperley, 2007). Toisinaan kehuva palaute lasketaan yhdeksi positiivisen palautteen muodoksi (Hattie & Timperley, 2007). Yhden määritelmän mukaan kehuvalaute sisältää aina jonkin kehuvan adjektiivin (Blöte, 1995; Lipnevich & Smith, 2009). Kehuva palaute määritellään verbaaliseksi kehuksi tai rohkaisuksi. Mukaan lasketaan kaikki opettajan puhe, jonka katsotaan osoittavan sitä, että opettaja on tyytyväinen oppilaan toimintaan, esimerkiksi oppilaan vastauksen toistaminen positiiviseen sävyyn. (Harrop & Swinson, 2000; White, 1975.) Tässä tutkimuksessa jaan positiivisen palautteen kehuksi ja kehuva palautteeksi, käytän positiivista palautetta kattoterminä, jolla viitataan sekä kehuun että kehuvaan palautteeseen. Kehuiksi lasketaan kaikki opettajan lyhyet verbaaliset puheenvuorot, jotka sisältävät kehuva adjektiivin tai ilmaisevat muuten sitä, että opettaja on tyytyväinen oppilaan toimintaan. Kehuvaksi palautteeksi lasken kaikki opettajan puheenvuorot, jotka sisältävät kehuva lisäksi tarkempaa positiivista palautetta oppilaan toiminnasta tai tehtävästä.

Silloin kun positiivinen palaute ei sisällä informaatiota oppimistehtävästä, sen vaikutus oppimisen on pieni tai lähes olematon (Kluger and DeNisi, 1998; Hattie & Timperley, 2007). On kuitenkin eroa, minkälaista positiivinen palaute on ja kohdistuuko se oppilaan persoonaan, hänen tekemään tehtävään, työskentelyyn vai prosessiin. Jälkimmäisissä tapauksissa positiivisen palautteen vaikutus suoriutumiseen ja oppimiseen on suurempi. Kun positiivinen palaute kohdistuu oppilaan työskentelyyn, sen on todettu vaikuttavan oppilaan panostukseen, itsearviointiin, sitoutumiseen sekä oppimisprosessiin ja tehtävän suorittamiseen. Näin ollen positiivinen palaute lisää oppilaan kokemusta omasta pystyvyydestään, joka puolestaan vaikuttaa tehtävän suorittamiseen. (Hattie & Timperley, 2007.) Positiivisella palautteella on suuremmat vaikutukset oppilaan akateemisiin suoriutuksiin, kun se kohdistuu oppimisprosessin ja oppimistavoitteisiin, eikä oppilaan kykyihin tai älykkyyteen (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Verbaalinen positiivinen palaute voi kasvattaa oppilaan sisäistä motivaatiota (Deci, Koestner & Rayn, 1999).

Oppilaat pitävät siitä, että he saavat kehuja ja kehuva palautetta (Burnett & Mandel, 2010). Usean tutkimuksensa mukaan opettajat antavat huomattavasti enemmän positiivista kuin negatiivista palautetta. (Burnett & Mandel, 2010; Beaman & Wheldall, 2000; Harrop & Swinson, 2000; Nafpaktitis, Mayer & Butterworth, 1985; Swinson & Harrop, 2001). Kuitenkin tarkkaa luokkahuoneessa tapahtuvaa oppilaan käyttäytymistä tai työskentelyä koskevaa positiivista palautetta annetaan vain vähän (Burnett & Mandel, 2010). Myös opetussuunnitelman perusteissa (2014) on määritely, että opettajien on tuettava oppilainen itsearviointi taitojen kehitystä antamalla myönteistä palautetta ja auttamalla oppilaita tunnistamaan omia vahvuuksiaan (POPS, 2014, s.49).

3 Tehokkaan palautteen malli

Hattien ja Timperleyn (2007) tehokkaan palautteen malli perustuu palautteen määrittelyyn, jossa palautteen tavoitteena on pienentää kuilua tämänhetkisen osaamisen ja tavoitteena olevan osaamisen välillä. Kaikki palaute ei ole yhtä toimivaa. Hattie ja Timperley (2007) kuvaavat tehokasta palautetta seuraavasti. Tehokkaan palautteen tulee vastata kolmeen kysymykseen. Mikä on toiminnan tavoite? Kuinka tavoitteiden saavuttaminen edistyy tällä hetkellä? Mitä tulisi tehdä seuraavaksi? Jo 20 vuotta aikaisemmin Sandler (1989) on päättänyt tutkimuksessaan käyttämään samoja kysymyksiä määrittelyssä tehokasta palautetta. Ihanteellisinta oppimisen kannalta olisi, jos opettaja ja oppilas etsisivät yhdessä vastauksia näihin kolmeen kysymykseen (Hattie & Timperley, 2007). Mallissaan Hattie ja Timberley ovat myös jakavat palautteen tehtävä-, prosessi-, itsesääätely- ja persoonatasoon. Palautteen tehokkuuteen vaikuttaa se mihin tasoon annettu palaute kohdistuu ja onko se otollinen kyseiseen tehtävään nähden. (Hattie & Timperley, 2007.)

3.1 Oppimista edistävät kysymykset

Hattien ja Timperley (2007) mallissa tehokkaan palautteen tulisi vastata kolmeen oppimista edistävään kysymykseen. Näitä ovat, mikä on toiminnan tavoite, kuinka tavoitteen saavuttamiseen edistyy tällä hetkellä ja mitä tulisi tehdä seuraavaksi, jotta tavoitteeseen päästäisiin. Nämä kolme kysymystä toimivat yhdessä tuottaen tehokasta palautetta. (Hattie & Timperley, 2007). Seuraavaksi esittelen kysymykset tarkemmin.

3.1.1 Mikä on toiminnan tavoite?

Tähän kysymykseen vastaamalla saadaan selville, mikä on toiminnan tavoitteena. Tavoitteet voivat olla hyvin vaihtelevia. Näitä voi olla esimerkiksi polkupyörällä ajaminen, laulun laulaminen, esseen kirjoittaminen tai käsityön tekeminen. Tavoitteiden saavuttamista voidaan arvioida monella tapaa ja tätä arviointia voidaan toteuttaa viidellä eri tapaa. Ensiksikin arviointi voi tapahtua suoraan, kuten läpäisemällä tietyn testin tai kokeen. Toiseksi arviointia voidaan toteuttaa vertailemalla, vertailua voidaan tehdä toisiin oppilaisiin tai sitten oppilaan aiempaan suoriutumiseen nähden. Kolmanneksi arviointi voidaan toteuttaa sosiaalisella tasolla, joka voi näkyä muun muassa opettajan hyväksynnän hakemisella. Neljästapa tehdä arviointia on tarkastella oppilaan sitoutumista, joka voi

näkyä esimerkiksi kirjoittamalla tehtävän loppuun. Viides arvioinnin muoto on automaattisesti ulkoapäin syntyvä arviointi, joka näkyy muun muassa niin, että oppilas suorittaa tehtävän hyvin tai etsii itse haastavampia tehtäviä. Tavoitteet voivat olla tiettyjä saavutuksia, ymmärrystä tai erilaisia kokemuksia. Tavoitteet ilmenevät kahdella tasolla, haastavuuden ja sitoutumisen tasolla. Palaute auttaa hahmottamaan sitä, milloin tavoitteet on saavutettu sekä auttaa asettamaan uusia tavoitteita mahdollistaen jatkuvan oppimisen. Usein saattaa olla niin, että palautetta annetaan asiasta, joka ei ole toiminnan tavoitteena. Tämä ei edistä tavoitteen saavuttamista. (Hattie & Timperley, 2007.) Esimerkiksi jos tavoitteena on kirjoittaa fantasia aiheinen satu, jossa on monisyinen juoni, niin palaute pilkkujen ja välimerkkien käytöstä ei tue tavoitteen saavuttamista.

3.1.2 Kuinka tavoitteiden saavuttaminen sujuu tällä hetkellä?

Vastaus tähän kysymykseen sisältää opettajan, ikätoverin, tehtävän tai oppilaan itsensä antamaa tietoa siitä, kuinka tehtävän tai tavoitteen suorittaminen sujuu. Tämä tieto on yleensä suhteessa odotettuun suoriutumisen tasoon, aiempaan suoriutumiseen ja aiempaan menestymiseen tai epäonnistumiseen. Palaute on tehokasta, kun se sisältää tietoa prosessista sekä siitä, kuinka jatkaa tästä eteenpäin. Testit ja kokeet ovat yksi keino tuottaa tätä palautetta, mutta ne usein epäonnistuvat tiedon välittämisessä ja oppilaat eivät saa tietää, kuinka heidän tavoitteensa saavuttaminen sujuu. (Hattie & Timperley, 2007.)

3.1.3 Mitä pitää tehdä seuraavaksi?

Kun tähän kysymykseen vastataan tarkoituksenmukaisesti, voidaan vaikuttaa voimakkaasti oppilaan oppimiseen. Liian usein kuitenkin opettajat vastaavat tähän kysymykseen antamalla lisää tietoa ja uusia tavoitteita, jolloin spesifin tavoitteen saavuttaminen ei etene. Tehokas palaute parhaimmillaan mahdollistaa itsearviointitaitojen kehittymisen oppimisprosessin aikana, sujuvuuden ja automaation lisääntymisen, uusien oppimisstrategioiden käyttämisen, syvemmän ymmärryksen sekä informaation lisääntymisen siitä, mitkä asiat on jo ymmärretty ja mitkä asiat vaativat lisää opiskelua. (Hattie & Timperley, 2007.) On tärkeää, että oppilas tietää, mitä seuraavaksi tulisi tehdä, jotta hän osaa suunnata huomionsa opittavan asian kannalta oleellisiin asioihin. (Hattie, 2012).

3.2 Palautteen tasot

Hattie ja Timperley (2007) ovat erotelleet neljä eri tasoa, joihin palaute voi kohdistua. Ensimmäinen on tehtävätaso, tällä tasolla palaute kohdistuu tehtävään tai tuotokseen. Toinen taso on prosessitaso, jossa palaute kohdistuu prosessiin, jonka avulla tavoite on tarkoitus saavuttaa. Kolmannella tasolla palaute kohdistuu itsesäätelyyn. Neljännellä tasolla palaute kohdistuu oppilaan persoonaan. Se mihin palaute kohdistetaan, on yksi merkittävimpiä seikkoja palautteenannon onnistumisen kannalta (Hattie & Timperley, 2007.)

3.2.1 Tehtävätaso

Suurin osa opettajan antamasta palautteesta on tehtävätason palautetta. Tehtävätason palautteeseen sisältyy tieto siitä, kuinka hyvin kyseinen tehtävä on suoritettu. Tämä voi ilmetä arviointina siitä, kuinka hyvin jokin taito opittu tai vastauksena onko tehtävä tehty oikein vai väärin. Tehtävätason palaute on hyvin yleistä oppitunneilla ja tätä palautetta kutsutaan myös korjaavaksi palautteeksi. Tehtävätason palaute on tehokkainta silloin, kun on kyse väärinymmärryksestä eikä niinkään puutteellisista tiedoista. Jos oppilaalla puutteita tiedossa ohjeistus toimii paremmin kuin palaute. Tehtävätason palaute on tehokasta myös silloin, kun se auttaa oppilasta korjaamaan virheellisiä ajatusmallejaan tai se antaa vihjeitä, joiden avulla oppilas löytää tehokkaampia strategioita. Palautteen tehtäväsidoonaisuuden takia tämän tason palaute ei ole välttämättä yleistettävissä muihin tehtäviin. Jos palaute on liian yksityiskohtaista ja runsasta saattaa, se ohjata oppilasta käyttämään tehtävänratkaisussa yritykseen ja erehdykseen keskittyviä menetelmiä, eikä tällöin lisää kognitiivisia prosesseja. Tehtävätason palaute saattaa myös ohjata oppilasta keskittymään liiallisesti yksittäiseen tavoitteeseen sen sijaan, että hän keskittyisi laajempiin oppimiskokemuksiin ja strategioihin. Palautetta tulisi antaa sopiva määrä kerrallaan, jotta oppilas pystyy hyödyntämään sitä. Liiallinen määrä palautetta kerralla voi olla enemmän haitaksi kuin hyödyksi. Palautteen tulisi olla riittävän yksinkertaista ja selkeää, jotta oppilaan on mahdollista hyödyntää sitä. (Hattie & Timperley, 2007). Tehtävätason palaute on hyödyllisempää yksinkertaisissa tehtävissä kuin monimutkaisissa tehtävissä (Balzer, Doherty & O'Connor, 1989). Oikein ajoitettuna ja muotoiltuna tehtävätason palaute voi olla itsessään hyvin vaikuttavaa. Tehtävätason palautteesta saatava tieto mahdollistaa prosessointi- ja itsesäätelytaitojen kehittymisen. Tehokkainta on palaute, jonka tarkoituksena on saada oppilas siirtymään tehtävätasolta prosessointiin ja siitä edelleen itsesäätelyn tasolle. Tehtävätason palautetta voidaan antaa kerrallaan yksilölle tai koko ryhmälle (Hattie & Timperley, 2007.)

3.2.2 Prosessitaso

Prosessitason palaute keskittyy oppimis- ja työskentelyprosesseihin ja palautetta annetaan nimenomaan työskentelystä, eikä niinkään valmiista tuotoksesta. Palautetta voidaan antaa tiedon prosessoinnista, oppimisprosessista tai muusta vaadittavasta työskentelystä, jota tavoitteen saavuttaminen edellyttää. Suurin osa prosessitason palautteesta kohdistuu oppilaiden strategioihin, joiden avulla välttää virheet. Kun oppilas huomaa, että hänen käyttämä strategia ei toimi tavoitteen saavuttamiseen, hänellä on mahdollisuus muokata strategiaansa, etsiä uusi strategia, käyttää strategiaa tehokkaammin tai pyytää apua. Tämän tason palaute edesauttaa tehokkaasti prosessoinnin sekä ajattelun kehittymisestä. Prosessitason palaute voi toimia myös vihjeitä antavana ja johtaa tehokkaampaan tiedonhakuun sekä tehokkaampaan työskentelyyn, joka puolestaan edesauttaa tavoitteen saavuttamista (Hattie & Timperley, 2007). Syvälinen oppiminen vaatii ymmärtämistä, asiayhteyksien välisten suhteiden ymmärtämistä, kognitiivista prosessointia ja syvällisellä oppimisella on siirtovaikutus edelleen haastavampiin tehtäviin (Purdie, Hattie & Douglas, 1996). Prosessitason palautteen onkin todettu olevan tehokkaampaa syvällisenoppimisen edistämässä kuin tehtävätason palautteen (Balzer, Doherty & O'Connor, 1989).

3.2.3 Itsesäätelytaso

Itsesäätelyssä tarvitaan sitoutumista, kontrollia sekä itseluottamusta. Itsesäätelyproses- sissa nämä kolme osa-aluetta ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Opiskelun kannalta tämä tarkoittaa oppilaan kykyä tarkkailla, ohjata ja säätää omaan toimintaansa niin, että oppimistavoitteet on mahdollista saavuttaa. Tämä näkyy oppilaan autonomisuutena, itsehillintänä, itseohjautuvuutena sekä itsekurina. Itsesäätelyntasolla palautetta annetaan oppilaan itsesäätelytaidoista, eli kyvyistä tarkkailla, arvioida ja säädellä omaa toimintaansa. Itsesäätelyyn alle lukeutuu itsearviointitaidot ja luottamus itseensä oppijana, kun nämä kehittyvät, oppilaalla on paremmat edellytyksen sitoutua vastaavanlaisiin tehtäviin jatkossa. Itsearviointin avulla oppilas pystyy myös aktiivisesti valitsemaan ja tulkitsemaan tietoa niin, että se toimii palautteena. Antamalla itsesäätelytason palautetta on mahdollista vaikuttaa oppilaan luottamukseen omista kyvyistään, itsesäätelytaitoihin ja itseluottamukseen oppijana. Tämä voi tapahtua rohkaisemalla oppilaita tai kertomalla, kuinka voivat tulla paremmiksi kyseisen tehtävän tekemisessä (Hattie & Timperley, 2007.) Palautteen seurauksena oppilaan huomio kiinnittyy takaisin tehtävään ja tehtävään sitoutuminen ja panostaminen kasvaa (Kulger & DeNisi, 1996). Tämän tason palaute on parhaimmillaan tehokasta prosessoinnin ja ajattelun kehittymisen tukena (Hattie

& Timperley, 2007). Hyvät opiskelijat tuottavat palautetta sekä luovat kognitiivisia rutiineja itse itselleen samalla, kun suorittavat akateemisia tehtäviä (Butler & Winne, 1995). Heikommilla opiskelijoilla on vain vähän itsesäätelystrategioita, ja he ovat riippuvaisempia ulkoisista tekijöistä, kuten opettajan palautteesta sekä valmiiksi annetuista tehtävistä. He eivät juurikaan etsi aktiivisesti palautetta, jonka avulla he kykenisivät kehittämään omia itsesäätelytaitojaan. Oppilaiden halukkuus hakea ja vastaan ottaa palautetta vaihtelee riippuen, kuinka työlääksi he sen kokevat ja kuinka paljon he ovat valmiita tekemään töitä tehtävän eteen. (Hattie & Timperley, 2007.) Itsesäätelytason palaute on tehokasta, kun se sisältää informaatiota, joka aikaansaa oppilaan itseluottamuksen kasvun ja auttaa häntä tehokkaampaan itsesäätelyyn (Hattie & Timperley, 2007).

3.2.4 Persoonataso

Persoonatasolla palautetta annetaan oppijasta itsestään ja hänen persoonallisista ja pysyvistäkin ominaisuuksista (Hattie & Timperley, 2007). Esimerkiksi ”Oletpas sinä lahjakas soittaja” on persoonatason palautta. Persoonatason palaute ei ole niinkään tehokasta oppimisen kannalta, mutta se on silti opettajien usein käyttämä palautteenanto muoto (Bond, Smith & Hattie, 2000). Yleisesti persoonatason palaute ei sisällä oppimistavoitteen kannalta merkittävää tietoa ja se harvoin edesauttaa tehtävään sitoutumisessa tai oppimistavoitteen saavuttamista, jolloin vaikutus oppimiseen jää pieneksi. Persoonatason palautteella voi kuitenkin olla vaikutus oppimistavoitteiden saavuttamiseen, mikäli se lisää oppilaan panostusta, sitoutumista tai vahvistaa oppilaan pystyvyyden tunnetta tehtävän suhteen. (Hattie & Timperley, 2007.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu, ettei arviointi saa kohdistua oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kuten temperamenttiin tai persoonaan (POPS, 2014, s.48). Oppimisen kannalta persoonatason palautteella on kaikista vähiten vaikutusta (Hattie & Timperley, 2007).

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata, minkälaista verbaalista palautetta opettaja antaa oppitunnin aikana ja mihin se kohdistuu. Analyysin pohjana käytetään Hattien ja Timberleyn (2007) tehokkaan palautteen mallia, jossa palautetta tarkastellaan neljän eri tason kautta. Tutkin tätä mallia käyttäen, minkälaista opettajan antama verbaalinen palaute luokkahuone opetuksen aikana on. Selvitän myös, kuinka suuri osa opettajan antamasta palautteesta on positiivista. Tutkin myös, miten oppilaan käyttäytyminen vaikuttaa hänen saamaansa palautteeseen ja sen muotoon. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten opettajan antama palaute jakautuu palautteen neljälle eri tasolle?
2. Millaista positiivista palautetta opettaja antaa?
3. Miten oppilaan käyttäytyminen vaikuttaa opettajan antamaan palautteeseen?

Kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastataan käyttäen teorialähtöistä sisälönanalyysiä. Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastataan aineistolähtöisen sisälönanalyysin avulla.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen kulun etenemistä ja siinä käytettyjä menetelmiä. Aluksi kuvaan sisällönanalyysiä menetelmänä, jonka jälkeen kuvaan, kuinka tämän tutkimus on toteutettu. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ja kuvata opettajan palautteenantoa tämän vuoksi tutkimus on toteutettu laadullisin menetelmin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161).

5.1 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysia on kutsuttu toisinaan perusanalyysimenetelmäksi, koska sitä voidaan käyttää kaikessa laadullisessa tutkimuksessa. Sen voidaan ajatella olevan metodi tai väljä teoreettinen kehys, jonka avulla analysoida erilaisia kirjallisia, kuultua tai nähtyä aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 78.) Sisällönanalyysin tarkoitus saada tutkimuksen aineisto tiiviiseen ja selkään muotoon niin, että sen sisältämä informaatio välittyy lukijalle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 89). Sisällönanalyysin avulla on mahdollista analysoida erilaisia dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Dokumenttina voi toimia, mikä tahansa kirjalliseen muotoon saatettu lähde, esimerkiksi haastattelu, kirje, puhe, artikkeli, kirja, keskustelu tai dialogi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87.) Sisällönanalyysillä saadaan aineisto järjestyksi johtopäätöksiä varten. Menetelmän avulla on mahdollista kuvata aineistoa sekä tehtyä analyysia tarkkaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87.)

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä analyysi perustuu jo olemassa olevaan teoriaan tai käsite järjestelmään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 95). Sen ensimmäinen vaihe on analyysirungon muodostaminen (Sarajärvi 2002, viitattu lähteessä Tuomi & Sarajärvi, 2018, 95). Tämän jälkeen aineistoista poimitaan analyysirunkoon sopivat kohdat ja niistä muodostetaan erilaisia luokituksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 95).

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi lähtee liikkeelle empiirisestä aineistosta ja siitä edetään tulkinnan ja analyysin kautta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 93). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on kolme päävaihetta pelkistäminen, ryhmittely ja käsitteiden luominen (Miles & Huberman, 1994). Pelkistämisen vaiheessa aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta kaikki epäolennainen pois. Tämän jälkeen aineistosta etsitään tutkimuskysymyksiin sopivia kohtia ja ne merkitään esimerkiksi värikoodein. Tämä jälkeen näistä aineisto kohdista luodaan pelkistetyt ilmaisut. Pelkistetyistä ilmaisut ryhmitellään niin, että samaa ilmiötä kuvaavat

kohdat muodostavat aina oman luokan, jotka puolestaan jakaantuvat alaluokkiin. Viimeisessä vaiheessa tutkimuksen kannalta oleellisista asioista muodostetaan teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 91-93.)

5.2 Aineiston keruu

Tutkittava luokka ja opettaja valikoitui niin, että tutkimuksen kohteeksi valokoituneelle koululle lähetettiin sähköpostitse kysely mahdollisista vapaaehtoisista tutkittavaista ja kyseinen opettaja ilmoitti olevansa vapaaehtoinen. Keräsin tutkimusaineiston helsinkiläisessä yhtenäiskoulussa helmikuussa 2019 seuraamalla ja videokuvaamalla opetusta kolmenpäivän ajan seuraavina päivinä 14.2., 27.2. ja 28.2. Tätä ennen olin käynyt kerran koululla keskustelemassa opettajan kanssa ja tekemässä harjoitusvideoinnin. Kolmen aineistokeruu päivän aikana myös muut, kuin luokan oma opettaja pitivät luokalle oppitunteja, mutta lopulliseen aineistoon otettiin vain ne tunnit, jotka luokan oma opettaja piti. Kuvattuja oppitunteja on yhteensä seitsemän ja kestoltaan ne ovat 1.20.44 h, 40.56h, 39.36h, 40.57h, 41.06h, 1.29.00h ja 40.21 h. Taulukossa 1 on kuvattu aineistona olevat oppitunnit.

Taulukko 1. Aineistona olevat oppitunnit

	oppiaine	kesto
14.2.2019 1.tunti	kuvaamataide	1.20.44h
27.2.2019 1.tunti	matematiikka	0.40.56h
27.2.2019 2. tunti	maantieto	0.39.36h
27.2.2019 3. tunti	maantieto	0.40.57h
27.2.2019 4. tunti	musiikki	0.41.06h
28.2.2019 1. tunti	kuvaamataide	1.29.00h
28.2.2019 2. tunti	maantieto	0.40.21h

5.3 Aineiston analyysi

Litteroin videoaineiston kirjalliseen muotoon niin, että otin mukaan vain tutkimuksen kannalta oleelliset kohdat. Etsin videosta kohdat, joissa opettajaa antaa oppilaalle tai oppilaille verbaalista palautetta ja otin nämä pätkät mukaan lopulliseen aineistoon. Laskin

palautteeksi opettajan puheenvuorot, jotka täyttivät seuraavan palautteen määritelmän. Palaute on tietoa henkilön sen hetkisestä suorituksesta tai ymmärryksestä ja se on seurausta toiminnasta, johon annettu palaute kohdistuu. (Hattie & Timperley, 2007.) Osa aineistossa esiintyvistä palautteista täytti myös palautteen tiukemman määritelmän. Palautteessa verrataan oppilaan suoriutumista tai oppimista asetettuihin tavoitteisiin ja annetaan informaatiota siitä, kuinka nämä tavoitteet voidaan saavuttaa (Black & Wiliam, 1998; Nicol & Macfalane-Dick, 2006; Sadler, 1989; Hattie & Timperlye, 2007). Näin ollen jätin pois opetuskeskustelut, joissa opettaja ohjeisti oppilaita, eikä antanut palautetta. Aineistossa esiintyi puheenvuoroja, jossa opettaja aluksi kysyy kysymyksen, jonka jälkeen oppilas vastaa ja opettaja vastaa edelleen tähän. Mikäli opettajan puheenvuoro ei sisältänyt arviointia tai kehua, niitä ei laskettu palautteeksi. Nämä puheenvuorot voidaan laskea vastaamiseksi ja täydentämiseksi. Näissä puheenvuoroissa opettaja vastaa oppilaan vastauksen olevan oikein tai väärin ja mahdollisesti lisää täsmentävää tietoa (Berry & Kim, 2008.) En laskenut tämän kaltaisia tilanteita palautteeksi. Alla on esimerkki tämänkaltaisesta tilanteesta.

Opettaja: Tuijota hetki noita kahta lukua. Ja nyt mun kysymys olis, et mitä yhteistä noilla luvuilla on? Mitä yhteistä? Voit katsoa ympäriltä vihjeitä, jos haluat täältä luokasta jostain.

Oppilas: Ne on kolmosen kertotaulussa.

Opettaja: Joo-o. Kyllä. Ne molemmat on siellä vielä aika alkupäässä sitä kolmosen kertotaulua.

(27.2.2019 1. tunti)

Mikäli opettajan vastaus sisältää kehuja, moitteita tai muita arvottavia ilmauksia, niin puheen vuorot laskettiin tässä tutkimuksessa palautteeksi. Alla olevassa esimerkissä opettajan puheenvuoro sisältää kehuvan adjektiivin ja tämän vuoksi se lasketaan palautteeksi tässä tutkimuksessa.

(Opettaja katsoo oppilaan kirjaa)

Opettaja: No niin. Just noin. Hyvä.

(27.2.2019 1. tunti)

Mikäli opettajan vastauspuheenvuoro sisältää sanan oikein puheenvuoro lasketaan palautteeksi tässä tutkimuksessa, koska sen katsotaan arvottavan oppilaan suoriutumista. Alla oleva esimerkki lasketaan palautteeksi tässä tutkimuksessa.

Opettaja: Ää... sä oot ihan oikein ajatellu et kokonaisist lähetään, mutta minkä sä vähennät siitä kokonaisesta? Toi on nyt melkeen jo sen laskun tulos, eikö niin?

Oppilas: Joo

(27.2.2019 1. tunti)

Lopullista litteroitua aineistoa on yhteensä 197 palautteenantitilanteen verran. Yksi palautteenantotilanne koostui yksittäisestä tai useammasta puheenvuorosta. Anonymisoin litteroidun aineiston, jotta oppilaiden yksityisyys säilyy. Korvasin oppilaiden nimet tunnuksin, *Oppilas 1*, *Oppilas 2...* ja niin edelleen. Käytin numerotunnuksia nimien muuttamisen sijaan, sillä tieto oppilaiden sukupuolesta ei ole oleellista tämän tutkimuksen kannalta, mutta tutkimuksen kannalta on oleellista erottaa oppilaat toisistaan.

Kun aineisto oli saatu litteroituun muotoon, joka sisälsi ainoastaan palautteenantotilanteet, aloitin aineiston analyysi. Luokittelin ja merkitsin palautteenantotilanteet värikoodein sen mukaan, kohdistuivatko ne, tehtävä-, prosessi-, itsesäätelyn vai persoonantasoon. Taulukossa 2 on esitelty tasot, joihin palautteenantotilanteet luokiteltiin. Tämän jälkeen laskin, kuinka paljon minkäkin tason palautetta ilmeni.

Taulukko 2. Palautteen neljä eri tasoa

Tehtävätaso	Palaute koskee tunnilla tehtävää työtä, esimerkiksi kuvataiteen työtä, matematiikan tehtävää tai projektia.
Prosessitaso	Prosessitason palaute keskittyy oppimis- ja työskentelyprosesseihin ja palautetta annetaan nimenomaan työskentelystä, eikä niinkään valmiista tuotoksesta.
Itsesäätelyntaso	Palaute koskee oppilaan sitoutumista, omatoiminnan kontrollointia ja hänen itsevarmuuttaan.
Persoonan taso	Persoonatasolla palautetta annetaan oppijasta itsestään ja hänen persoonallisista ja pysyvistäkin ominaisuuksista.

Aineiston luokittelun jälkeen aloitin tulosten teemoittelun. Kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä analysoitiin teorialähtöisesti. Kävin palautteenantotilanteet läpi yksitellen ja tarkastelin minkä tyyppistä ja mihin opettajan palaute kohdistui. Tämän jälkeen muodostin erilaisia tyyppijoukkoja palautteen muodosta ja kohteesta riippuen. Esimerkiksi kun olin kerännyt yhteen kaiken tehtävätasolle kohdistuvan palautteen, niin kävin ne läpi ja jaoin ne erilaisiin tyyppijoukkoihin sen mukaan minkälaista opettajan palaute oli. Tehtävätasolla ilmeni muun muassa kehuja ja kehuva palautetta, johon oli yhdistetty ohjeistusta.

Kolmas tutkimuskysymys analysoitiin aineistolähtöisesti siten, että ensi muodostin oppilaan käyttäytymisestä kategoriat. Kävin läpi kaikki tilanteet, joissa opettaja antoi palautetta ja kirjasin ylös, miten oppilas käyttäytyi. Tämän jälkeen muodostin oppilaan käyttäytymisestä neljä kategoriaa. Seuraavaksi tarkasteltiin minkä tyyppistä palautetta opettaja antoi missäkin kategoriassa. Esimerkiksi kun oppilas työskenteli tehtävän parissa, opettaja antoi suurimmaksi osaksi tehtävätasolle kohdistuvaa positiivista palautetta.

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

6.1 Palautteen muodot ja jakaantuminen eri tasoille

Kun lasketaan yhteen kaikki opettajan antamat palautteet seitsemän oppitunnin aikana, niin palautteita on yhteensä 197. Näistä 151 on tehtävätason, 14 prosessitason, 24 itsesääätelytason, 0 persoonatason ja 8 yhdistelmä tehtävä- ja prosessitason. Palautteiden määrät sekä prosenttiosuudet on esitetty taulukossa 3. Tässä tutkimuksessa yhdeksi palautteeksi on määritelty palaute, jota opettaja antaa tietyistä tehtävistä tai toiminnasta. Palaute voi koskettaa yksittäistä tai useampaa oppilasta ja se voi sisältää yhden tai useamman puheenvuoron.

Taulukko 3. Palautteen jakaantuminen eri tasoille

Palautteen taso	Palautteiden määrä	Palautteiden määrät prosentteina
Tehtävätaso	151	76,6%
Prosessitaso	14	7,1%
Itsesääätelytaso	24	12,2%
Persoonataso	0	0,0%
Tehtävä- ja prosessitaso	8	4,1%
Palautteita yhteensä kaikilla tasoilla	197	100%

Taulukossa 4 on esitetty palautteiden jakaantuminen tasoille oppitunneittain. Tässä tutkimuksessa suurin osa opettajan antamasta palautteesta oli positiivista. Opettaja antoi palautetta yhteensä 197 kertaa ja näistä 163 oli positiivista. Kaikesta palautteesta positiivista palautetta oli 82,7%, kun taas 17,3% oli ei positiivista. Kun tarkastellaan, kuinka positiivinen palaute jakaantui eri tasoille niin huomataan, että positiivista palautetta annettiin kaikilla niillä tasoilla, joilla opettaja antoi palautetta tässä tutkimuksessa. Positiivisen palautteen jakaantuminen eri tasoille on esitelty taulukossa 5. Tässä tutkimuksessa positiivisen palaute on jaettu kehuiksi ja kehuiksi palautteeksi. Positiivista palautetta käytetään yläkäsitteenä, kun viitataan sekä kehuihin että kehuvaan palautteeseen. Kehuiksi on laskettu kaikki opettajan lyhyet verbaaliset puheenvuorot, jotka sisältävät ke-

huvan adjektiivin tai ilmaisevat muuten sitä, että opettaja on tyytyväinen oppilaan toimintaan. Kehuvaksi palautteeksi on taas laskettu kaikki opettajan puheenvuorot, jotka sisältävät kehua lisäksi tarkempaa positiivista palautetta oppilaan toiminnasta tai tehtävästä.

Taulukko 4. Palautteen määrät oppitunneittain

	Tehtävä	Prosessi	Itsesäätely	Persoonaa	Tehtävä + prosessi	Kaikki palaute
14.2. 1.tunti	48	2	2	0	6	58
27.2. 1.tunti	15	1	1	0	0	17
27.2. 2. tunti	7	3	3	0	1	14
27.2. 3. tunti	10	3	0	0	0	13
27.2. 4. tunti	11	1	8	0	0	20
28.2. 1. tunti	58	2	9	0	1	70
28.2. 2. tunti	2	2	1	0	0	5
Yhteensä	151	14	24	0	8	197

Taulukko 5. Positiivinen palaute tasoittain

	Positiivinen palaute
Tehtävätaso	139
Prosessitaso	10
Itsesäätelytaso	6
Persoonataso	0
Tehtävä- ja prosessitaso	8
Yhteensä	163

6.1.1 Tehtävän suorittamiseen liittyvä tukeva ja ei tukeva palaute

Tehtävätason palautetta annettiin kaikista eniten, yhteensä 151 kertaa seitsemän oppitunnin aikana, joka on 76,6% kaikesta annetusta palautteesta. Kun tarkastellaan yksittäisiä oppitunteja, niin myös kaikissa niissä eniten oli tehtävätason palautetta. Palautteiden jakaantuminen tunneittain on esitetty taulukossa 4. Positiivista palautetta tehtävätasolla annettiin yhteensä 139 kertaa. Opettaja käyttää tehtävätason palautetta kahteen tarkoitukseen. Tehtävätason palautteella opettaja ilmaisee, että on tyytyväinen oppilaan toimintaan tai, että ei ole tyytyväinen oppilaan toimintaan ja toivoo muutosta. Oppilaan toiminnalla tässä tapauksessa viittaa oppilaan tehtävien tekemiseen.

Oppilaan toiminta on toivottavaa

Kun oppilas työskentelee tehtävän parissa opettajan mieleistä toivotulla tavalla niin opettaja antaa joko palautetta, jossa tulee ilmi, että tehtävän suorittaminen sujuu hyvin tai palautetta, jossa ilmaisee, että tehtävän suorittaminen sujuu hyvin, mutta jotain tulisi tehdä vielä lisää.

Kehu

Yksi palautteen muoto, jolla opettaja osoittaa, että on tyytyväinen oppilaan suorittamiseen, on kehuminen. Kehuiksi on laskettu kaikki opettajan lyhyet verbaliset puheenvuorot, jotka sisältävät kehuvaan adjektiivin tai ilmaisevat muuten sitä, että opettaja on tyytyväinen oppilaan toimintaan. Kehut ovat usein lyhyitä vain yhdestä virkkeestä koostuvia palautteita, joilla opettaja osoittaa, että on tyytyväinen siihen, kuinka oppilaan tehtävän suorittaminen sillä hetkellä sujuu tai kuinka jo tehty tehtävä on mennyt. Tämän palautteen tarkoituksena voidaan ajatella oppilaan kannustaminen tai rohkaiseminen. Kun oppilas on saanut tehtävän valmiiksi ja opettaja antaa siitä kehun, se voidaan nähdä opettajan arviointina tehtävän onnistumisesta. Alla olevassa esimerkeissä opettaja kehuu oppilaan keskeneräistä kuvaamataidon työtä. Jälkimmäisessä esimerkissä oppilas palauttaa kuvamaataiteen työn, jota opettaja kehuu ja näin, osoittaa että se on valmis palautettavaksi ja riittävän hyvä.

(Oppilas näyttää kuvaamataidon työtään)
Opettaja: On tosi hyvä! Joo oikein hyvä.
(14.2.2019 1. tunti)

(Oppilas palauttaa kuvaamataiteen työn opettajalle)
Opettaja: Wau, ihan sairaan upee. Kirjotatko nimen *Oppilas 15*.
(28.2.2019 1. tunti)

Kehuihin on monesti lisätty vielä oppilaan nimi. Näissä palautteissa opettaja sanoi aluksi kehuun ja sen jälkeen oppilaan nimen, tai päinvastaisessa järjestyksessä. Lisäämällä kehuun oppilaan nimen opettaja ehkä haluaa varmistaa, että oppilaat tietävät kenelle kehu kuuluu tai mahdollisesti korostaa sitä, että juuri tietty oppilas on ansainnut kehu. Alla olevassa esimerkissä opettaja antaa aluksi kehuun, jonka jälkeen vielä oppilaan nimen avulla kohdistaa palautteen tietylle oppilaalle.

(Opettaja katsoo oppilaan kuvaamataidon työtä)
Opettaja: Hyvä Oppilas 10!
(28.2.2019 1. tunti)

Oppilaat myös itse pyysivät aktiivisesti palautetta. Tässä aineistossa se ilmeni niin, että oppilas kysyi itse, onko työ hyvä ja opettaja vastaa myöntävästi ja antoi mahdollisesti lisäkehuun. Näin opettaja voi palautteen avulla vahvistaa oppilaan itsearviointitaitoja ja itseluottamusta, kun oppilas itse kysyy, onko työ hyvä ja opettaja antaa sille vahvistuksen vastaamalla myönteisesti ja mahdollisesti vielä lisäämällä kehuun. Kysymyksellä oppilas hakee opettajan vahvistusta tai hyväksyntää sille, että tehty tehtävä on riittävän hyvä. Alla olevassa esimerkissä oppilas kysyy, onko hänen kuvataiteentyönsä hyvä, ja opettaja vastaa kehumalla.

Oppilas: Ope, onks tää hyvä?
Opettaja: On! Ihan mieletön! (Opettaja ottaa oppilaan kuvataiteen työn säilytykseen)
(14.2.2019 1.tunti)

Kehuvapalaute

Toinen palautteen muoto, jolla opettaja ilmaisi olevansa tyytyväinen oppilaan tehtävän suorittamiseen on kehuva palaute. Kehuvaksi palautteeksi on laskettu kaikki opettajan puheenvuorot, jotka sisältävät kehuun lisäksi tarkempaa positiivista palautetta oppilaan toiminnasta tai tehtävästä. Tällä tehtävätasolle kohdistuvalla palautteella opettaja ilmaisee, että tehtävän suorittaminen sujuu toivotulla tavalla ja näin ollen kannustaa ja motivoi oppilasta jatkamaan toimintaa samalla tavalla tai ilmaisee, että jo suoritettu tehtävä on tehty hyvin. Alla olevassa esimerkissä opettaja kertoo aluksi, että oppilaan työssä on hyvä lieriö ja tämän jälkeen antaa vielä kehuun.

(Opettaja katsoo oppilaan kuvaamataidon työtä)
Opettaja: Todella hieno lieriö. Hyvä Oppilas 6. Hyvä!
(14.2.2019 1. tunti)

Kolmas tapa, jolla opettaja tässä aineistossa ilmaisi olevansa tyytyväinen oppilaan tehtävän suorittamiseen oli oppilaan työn käyttäminen *positiivisena esimerkkinä*. Näissä palautteenanto tilanteissa opettaja näytti tietyn oppilaan työtä koko luokalle ja antoi siitä palautetta kaikkien kuullen. Kun opettaja käyttää tietyn oppilaan toimintaa positiivisena esimerkkinä opettaja tuo palautteessaan esille, että oppilaan tekemä tehtävä on sellainen, kun toivotaan. Näin ollen myös muut oppilaat tulevat tietoiseksi, että oppilaan työ sellainen mitä toivotaan. Voidaan ajatella, että sen lisäksi, että kyseinen oppilas tietää tehtävänsä menevän oikean suuntaan, niin opettaja haluaa myös johdattaa muita oppilaita oikeaan suuntaan työssään. Alla olevassa esimerkissä opettaja antaa kehuva palautetta oppilaan työstä koko luokan kuulle. Hän kertoo tarkasti kuinka mustan ja valkoisen värin käyttö tekee työstä hyvän. Näin hän haluaa mahdollisesti esimerkin avulla näyttää mitä muut oppilaat voivat myös tehdä työssään.

Oppilas: Ope, ope onks tää hyvä?

Opettaja: Joo, wau. On tosi upee. Ihan mahtava. Tota... Mä näytän tätä Oppilas 7:n työtä nyt vielä toisen kerran. Tässä on tosi nyt tosi rohkeesti käytetty just mustaa ja valkosta ja sit viel eri värisävyjä.

(14.2.2019 1. tunti)

Opettaja käytti myös *positiivisen palauteen yhdistämistä reflektointiin kannustavaan kysymykseen*. Näissä palautteissa opettaja antaa aluksi positiivisen palautteen, jonka perään hän kysyy itsearviointiin kannustavan kysymyksen. Näissä tapauksissa itse palaute kohdistuu tehtävätasolle. Kysymyksen voidaan ajatella kannustavan oppilasta itsearviointiin tai sitten opettaja haluaa vahvistaa oppilaan minäkuvaa opiskelijana, tuomalla esiin, että opettaja on tyytyväinen työhön ja kannustamalla oppilasta pohtimaan, onko hän itse tyytyväinen. Näin ollen palautteen voidaan ajatella auttavan itsearviointi taitojen kehittämisessä, vaikka itse palaute ei kohdistu itsearviointi taitoihin. Alla olevassa esimerkissä opettaja kehuu aluksi oppilaan työtä, jonka jälkeen kysyy itsearviointiin kannustavan kysymyksen.

(Oppilas näyttää kuvataiteen työtään)

Opettaja: Todella hieno *Oppilas 8*. Ootko itse tyytyväinen?

Oppilas: (Nyökkää)

(14.2.2019 1. tunti)

Tapauksissa, joissa opettaja oli tyytyväinen oppilaan tehtävän suorittamiseen, mutta halusi, että oppilas hiukan muokkaa työtään tai tekee jotain, lisää opettaja antoi positiivista palautetta, *johon hän yhdisti ohjeistusta*. Palautteen avulla opettaja kertoo, mikä tehtä-

vässä on jo hyvin ja sen jälkeen, mitä pitäisi tehdä seuraavaksi. Alla olevassa palautteessa opettaja antaa aluksi ohjeita, kuinka oppilas voi jatkaa työtään ja tämän jälkeen hän kehuu työtä.

Oppilas: Ope... Mitä tähän voi laittaa?

Opettaja: No siihen voi laittaa vaikka sitten kuvia eri alanko alueilta ja vuoristo-alueilta esimerkiksi, sitten ihan loppuksi. Mut se on tosi hieno nyt.
(27.2.2019 3.tunti)

Yksi aineistossa esiintyvä tapa antaa palautteetta on *yhdistää positiivinen palaute ja korjaavan palautteeseen*. Näissä tapauksissa opettaja antaa aluksi positiivista palautteen, jonka jälkeen hän antaa korjaavapalautetta. Tämän tyyppisiin palautteisiin voi sisältyä lisäksi myös ohjeistusta. Positiivista palautetta käytetään mahdollisesti pehmentämään korjaavaa palautta. Toisaalta tämän tyyppisissä tilanteissa tehtävästä annetaan palautetta monipuolisesti, sillä palautteesta tulee ilmi, mikä on jo hyvin ja mitä pitäisi tehdä vielä paremmin. Alla olevassa esimerkissä opettaja antaa aluksi kehuva palautetta siitä, kuinka oppilas on onnistunut työssään. Tämän jälkeen hän antaa palautetta työstä, joka näkyy kohdassa *"Nyt se näyttää et sielt tulee tollasia pinkkejä yli tuolta"*. Lopuksi opettaja antaa ohjeistuksen, kuinka työtä tulisi jatkaa.

Opettaja: Se on tosi hieno sä oot kyl hyvin onnistunut nyt. Arvaa mitä mä *Oppilas* 5 ehkä tekisin sille oikeelle reunalle vielä. Nyt se näyttää et sielt tulee tollasia pinkkejä yli tuolta. Sitä ehkä pikkasen tasottaisin.
(14.2.2019 1. tunti)

Oppilaan toiminta ei ole toivottavaa

Kun oppilaan työskentely tehtävän parissa ei opettajan mieleistä suju toivotulla tavalla niin opettaja antaa palautetta, jossa tulee ilmi, ettei tehtävän suorittaminen suju hyvin. Näissä tilanteissa opettaja antoi kahta, erityyppistä palauteta. Toinen tapa oli antaa palautetta, joka sisälsi tietoa siitä, kuinka tehtävän tekemistä tulisi muuttaa. Toisessa tavassa palautteeseen ei sisältynyt tietoa siitä, kuinka toimintaa tulisi muuttaa.

Palaute ilman ohjeistusta

Kun opettaja ei ole tyytyväinen oppilaan tehtävän suoritukseen, hän antoi siitä palautetta. Yksi tapa on antaa palautetta, jossa opettaja tuo ilmi, että oppilaan toiminta ei ole toivottavaa, mutta palaute ei sisällä tietoa siitä, kuinka toimintaa tulisi muuttaa. Alla olevassa esimerkissä opettaja tuo ilmi, että ei ole tyytyväinen oppilaan tehtävän jälkeen, mutta ei kerro mitä oppilaan pitäisi tehdä seuraavaksi.

(Oppilas tekee maantiedonprojektia vihkoon)

Opettaja: Hei tietkö mitä, älä tee tollasia. Missä sun kumi?

Oppilas: (Kohauttaa hartioita.) Se katos... (Mutisee jotain todella hiljaa) ... se aina kato.

Opettaja: Joo. toi näyttää tosi huonolta.

(27.2.2019 1.tunti)

Palaute ohjeistuksella

Toinen palautteenanto muoto, jota opettaja käytti ilmaisemaan olevansa tyytymätön oppilaan toimintaan. On palaute, joka sisältää ohjeistuksen, kuinka oppilaan tulisi muuttaa toimintaansa. Alla olevassa esimerkissä opettaja antaa palautetta, että työssä on liian vähän väriä, mutta ohjeistaa sen jälkeen, kuinka väriä voi lisätä.

Opettaja: Edelleen aika vähäsesti sitä väriä, Huomaatko ku vertaat tossa on niinkun hyvin. Tost tulee vähän liian läpi kuultava, et laita vähän enemmän sitä. Jooko?

Oppilas: Joo

Opettaja: Ennen ku sä levität niin laita vähän enemmän väriä.

(28.2.2019 1. tunti)

6.1.1 Työskentelyä ja oppimisprosesseja koskeva palaute

Prosessitason palautetta annettiin yhteensä kaikkien tuntien aikana 14 kertaa, tämä on 7,1% kaikesta annetusta palautteesta. Jokaisella yksittäisellä oppitunnilla esiintyi prosessitason palautetta. Positiivista palautetta prosessitasolla annettiin yhteensä 10 kertaa. Prosessitason palaute voi koskea erityyppistä työskentelyä ja oppimisprosesseja. Tässä aineistoissa opettajan antama prosessitason palaute koskee työn valmiiksi saamista, työskentelyn laatua tai ajatusprosesseja. Nämä tilanteet voivat ilmetä monen eri konkreettisen toiminnan kautta.

Työn valmiiksi saattaminen

Prosessipalautteen kohdistuessa työn valmiiksi saamiseen, palautetta annetaan työskentelyn nopeudesta tai prosessin loppuun saattamisesta. Alla olevassa esimerkissä palaute keskittyy siihen, kuinka työskentelyprosessi on saatu päätökseen. Oppilaat saa kehuja siitä, kuinka ovat saanut prosessin päätökseen, eikä opettaja ota kantaa itse työhön ja siihen, kuinka se on onnistunut. Toisessa esimerkissä opettaja antaa koko luokalle yhteisesti palauteta siitä, kuinka nopeasti he ovat saaneet kyselylomakkeen täytettyä.

(Oppilaat ovat saaneet kuvaamataiteen työt valmiiksi)

Opettaja: *Oppilas2* sä oot saanu upeesti nyt valmiiks, samoin *Oppilas3*.

(14.2.2019 1. tunti)

(Oppilaat täyttävät kyselylomaketta)

Opettaja: On ihan mahtavaa, millä vauhdilla meidän luokka osaa tehdä tätä kyselyä. Mul on mennä monissa kouluissa tupla aika tähän. Te teette ihan sairaan nopeesti.

(28.2.2019 2.tunti)

Työskentelyn laatu

Toinen asia johon opettajan palautteet prosessitasolla kohdistuivat, on työskentelyn laatu. Työskentelyn laatuun kohdistuvat palautteet olivat joko positiivista palautetta työskentelystä tai sitten ne kertoivat, miten työskentely ei ole toimivaa. Alla olevassa esimerkissä opettaja antaa palautetta siitä, kuinka hyvin ja huolellisesti oppilas työskentelee.

(Oppilas tekee kuvataiteen työtään)

Opettaja: Tosi upeet työtä *Oppilas 13.* Hyvä sä teet huolella.

(14.2.2019 1. tunti)

Jos opettaja ei ollut tyytyväinen oppilaan työskentelyn laatuun ja hän antoi siitä palautetta, niin mukana oli aina myös ohjeistusta tai muuta tietoa, jonka avulla oppilas pysyy muuttamaan toimintaansa. Alla olevassa palautteessa opettajaa ilmaisee, että oppilaan työskentely tapa ei ole toimiva ja antaa ohjeistuksen, kuinka työskentelystä tulisi toimivampaa.

Opettaja: Mitä sä etit?

Oppilas: Öö, mun pitää ettii jotain kuvii.

Opettaja: Mistä?

Oppilas: No ihan mist vaan.

Opettaja: No ei toi on liian epätarkka. Mitä maata sä teet ja sitten siitä etitään niitä kuvia.

(27.2.2019 3. tunti)

Ajatteluprosessien vahvistaminen

Kolmas asia johon opettajan antama prosessitason palaute kohdistuu, on oppilaan ajatteluprosessit. Tämän palautteen tarkoituksena on korjata oppilaan virheellistä ajatusprosessia ja auttaa häntä oikean oppimisprosessin pariin, jonka avulla oppilaan on mahdollista suorittaa tehtävä oikein. Palautteen avulla opettaja voi myös kehua toimivaa ajatusprosessia ja näin ollen tukea sen käyttämistä jatkossakin. Alla olevassa esimerkissä opettaja antaa palautetta oppilaan ajatusprosessista ja siitä, kuinka hän on yrittänyt ratkaista matematiikan tehtävää.

Opettaja: Ää... sä oot ihan oikein ajatellu et kokonaisist lähetään, mutta minkä sä vähennät siitä kokonaisesta? Toi on nyt melkeen jo sen laskun tulos, eikö niin?

Oppilas: Joo

Opettaja: Nii sä et voi vähentää sitä vaan minkä sä vähennät?

Oppilas: (Näyttää omaa vastaustaan kirjasta)
Opettaja: Just. Niin sillon toi on se tulos. Ne vaan toisin päin. Ihan oikeen oot sä oot ajatellu.
(27.2.2019 1. tunti)

6.1.2 Tehtävä- ja prosessitasoja yhdistelevä palaute

Osassa palautteista yhdistyi samanaikaisesti useamman eri tason palautteet. Koko aineistosta löytyi 8 palautetta, joissa yhdistyi tehtävä- ja prosessitason palaute, nämä kaikki olivat positiivista palautetta. Tämän tyyppistä palautetta esiintyi 3 eri oppitunnilla ja niiden määrä on 4,1% kaikesta palautteesta. Näissä palautteissa yhdistyy *positiivinen palaute sekä tehtävästä että prosessista*. Alla olevassa esimerkissä opettaja antaa aluksi prosessitason palautetta, jossa kehuu sitä, kuinka oppilas on saanut kuvaamataidon työn valmiiksi. Tämä jälkeen opettaja antaa vielä tehtävätasonpalautetta kehumalla kuinka valmistunut työ on upea.

Opettaja: *Oppilas3*, onks tää valmis?
Oppilas: Joo
Opettaja: Hyvä, hienoa et sait valmiiks. Tää on tosi upee.
(14.2.2019 1. tunti)

Toinen palaute tyyppi, jota esiintyy, on *tehtävä- ja prosessitason palaute, johon on yhdistetty ohjeistusta ja positiivista palauteta*. Tämän tyyppisestä palautteesta on esimerkki alla.

Opettaja: *Oppilas 5*, sitten meiän täystys saada tää vielä, että tää reuna ois tummempi ku toi... Ei tarvi enää enempää mustaa. Laita mielummin jotain vaaleeta tonne reunaan. Ainakin sä oot saanu nyt sen vauhdikkaasti valmiiks. Se on kesken vielä. Nyt me ruvetaan tekee siihen sitä 3D vaikutelmaa.
(14.2.2019 1. tunti)

6.1.2 Käyttäytymisen säätelyä koskeva palaute

Itsesäätelytason palautetta annettiin yhteensä kaikkien tuntien aikana 24 kertaa, tämä on 12,2 % kaikesta annetusta palautteesta. Jokaisella yksittäisellä oppitunnilla esiintyi itsesäätelytason palautetta. Positiivista palautetta itsesäätelyn tasolla annettiin yhteensä 6 kertaa. Tässä tutkimuksessa itsesäätelytason palautteet kohdistuivat oppilaiden sitoutumiseen, tarkkaavaisuuteen, keskittymiseen sekä itsehillintään.

Sitoutuminen

Yksi asia mihin opettajan palaute kohdistui itsesäätytasolla, on sitoutumisen tehtävän suorittamaiseen. Palautteen avulla opettaja haluaa vahvistaa ja tukea oppilaiden sitoutumista työskentelyyn. Alla olevassa esimerkissä opettaja antaa koko luokalle palautetta, jossa hän kehuu, kuinka hienosti oppilaat ovat pystyneet sitoutumaan ja keskittymään päivän aikana ulkoisista häiriötekijöistä huolimatta. Jälkimmäisessä esimerkissä opettaja antaa kehuva palautetta oppilaiden työskentelystä aikataulujen eteen, johon vaaditaan sitoutumista ja itsekuria.

Opettaja: Mun täytyy antaa meidän luokalle nyt palautetta. Must mielestä tää on mennyt tosi hienosti ottaen huomioon et tänään on ollut aika paljon kaikkee ylimääräistä ulkopuolelta tulevaa hässäkkää. Nii te saitte tosi hienosti koottua itsenne ensin lukemaan ja sitten tehtiin tollanen aika haastava kuvataiteen työ.
(14.2.2019 1. tunti)

Opettaja: Haluan huomion tonne taululle päin. Todella moni todella voin ilokseni huomata että todella moni pitää tarkasti aikataulusta kiinni ja tekee siihen ihan sellasia asioita mitä pitääkin. (Opettaja sanoo palautteen koko luokalle)
(27.2.2019 2.tunti)

Tarkkaavaisuus

Toinen asia johon itsesäätytason palaute kohdistuu, on tarkkaavaisuuden säätely. Palautteen avulla opettaja joko haluaa suunnata oppilaiden tarkkaavaisuutta uudelleen tai vahvistaa toimivaa tarkkaavaisuuden säätelyä. Alla olevassa esimerkissä opettaja antaa positiivista palautetta siitä, kuinka oppilas on ollut tarkkaavainen.

Oppilas: Niin se harjoittelija toi eilen ne...

Opettaja: Joo, *Opettajaharjoittelija...*

Oppilas: Niin sitten että että...

Opettaja: Joo hei, hyvä huomio teidän vihot on täällä. Kiitos kun ootte näin tarkkana.

(27.2. 2. tunti)

Itseohjautuvuus

Kolmanneksi opettajan palaute kohdistuu oppilaiden kykyyn edistää omaa työskentelyä, joka näkyy itseohjautuvuutena. Alla olevassa esimerkissä opettaja antaa palautetta koko luokalle palautta siitä, kuinka heidän kykynsä edistää työskentelyä ovat kehittyneet.

Opettaja: Mun mielestä teil on kehittynyt ihan mielettömän paljon jo nää taidot, et miten te ite viette sitä omaa työtä eteenpäin. (Sanoo koko luokalle yhteisesti)
(27.2.2019 2. tunti)

Itsehillintä

Neljäs asia johon itsesäätelytason palaute kohdistuu, on Itsehillinnän ja oman toiminnan ohjaaminen. Kaikki aineistossa esiintyvissä tilanteet, joissa palautetta kohdistettiin itsehillintään, olivat sellaisia, joissa opettaja ei ollut tyytyväinen oppilaan itsehillintään tai oman toiminnan ohjaamiseen. Seuraavassa palautteessa opettaja tekee selväksi, että ei ole tyytyväinen oppilaan kykyyn keskittyä ja suorittaa sitä toimintaa mitä pitäisi. Myös jälkimmäisessä esimerkissä käy ilmi, että opettaja ei ole tyytyväinen oppilaan kykyyn hillitä itseään.

Opettaja: Joo, *Oppilas 5*, nyt tota nyt tehään näin. Nouse ylös. Nouse ylös. (Tarttuu oppilaan pulpettiin ja alkaa siirtämään sitä).

Opettaja: Kato sä juttelet, se häiritsee muita. (Siirtää oppilaan pulpetin erilleen muista)

Oppilas: (Istuutuu alas)

Opettaja: Joo se on nyt erikoispaikka, koska muita ei voi häiritä.
(27.2.2019 1. tunti)

Opettaja: *Oppilas 5*, nyt turha ääntely pois. Sä mesoat turhaan.
(28.2.2019 1.tunti)

6.1.3 Persoonatason palaute

Aineistossa ei esiintynyt yhtään persoonatason palautetta. Persoonatasolla palautetta annetaan oppijasta itsestään ja hänen persoonallisista ja pysyvistäkin ominaisuuksista (Hattie & Timperley, 2007). Esimerkiksi ”Oletpas sinä lahjakas soittaja” on persoonatason palautta. Tämä poikkeaa aiemmasta tutkimuksesta, sillä Bondin, Smithin ja Hattien (2000) mukaan persoonatason palaute opettajien usein käyttämä palautteenanto muoto. Syitä sille miksi tämä tutkimus poikkeaa aiemmasta tutkimuksesta persoonatason palautteen suhteen, on varmasti monia. Ensinnäkin tutkimukseni aineisto käsittää vain yhden opettajan ja hyvin rajallisen määrän aineistoa. Eri opettajat eroavat todennäköisesti keskenään palautteenantotyyleiltään. Bondin, Smithin ja Hattien (2000) tutkimuksesta on myös jo 20 vuotta aikaa, joten on mahdollista, että palautteenanto muuttunut. Aiempi tutkimus ei ole myöskään tehty suomalaisessa koulussa, joten tämäkin saattaa aiheuttaa eroavaisuuksia palautteenantokäytänteisiin. Toisaalta kahden yksittäisen tutkimuksen perusteella ei voida vetää mitään johtopäätöksiä, mahdollisesta paradigman muutoksesta.

6.1.4 Yhteenveto palautteesta palautteen jakautumisesta

Opettaja antoi palautetta seitsemän oppitunnin aikana yhteensä 197. Näistä 151 on tehtävätason, 14 prosessitason, 24 itsesääätelytason, 0 persoonatason ja 8 yhdistelmä tehtävä- ja prosessitason, näistä positiivista palautetta oli yhteensä 163. Positiivista palautetta annettiin kaikilla palautteen tasoilla. Tässä tutkimuksessa suurin osa opettajan antamasta palautteesta oli positiivista. Opettaja antoi palautetta yhteensä 197 kertaa ja näistä 163 oli positiivista, eli positiivista palautetta oli 82,7%, kun taas 17,3% oli ei positiivista. Tämä on linjassa monen aiemman tutkimuksen kanssa (Burnett & Mandel, 2010; Beaman & Wheldall, 2000; Harrop & Swinson, 2000; Nafpaktitis, Mayer & Butterworth, 1985; Swinson & Harrop, 2001). Tässä tutkimuksessa positiivisen palaute on jaettu kehuiksi ja kehuivaksi palautteeksi. Positiivista palautetta käytetään yläkäsitteenä, kun viitataan sekä kehuihin että kehuvaan palautteeseen. Kehuiksi on laskettu kaikki opettajan lyhyet verbaaliset puheenvuorot, jotka sisältävät kehuvan adjektiivin tai ilmaisevat muuten sitä, että opettaja on tyytyväinen oppilaan toimintaan. Kehuvaksi palautteeksi on taas laskettu kaikki opettajan puheenvuorot, jotka sisältävät kehuun lisäksi tarkempaa positiivista palautetta oppilaan toiminnasta tai tehtävästä. Jako kehuihin ja kehuvaan palautteeseen on tehty, koska monessa tutkimuksessa ei olla eroteltu minkälaista palautteesta on kyse, kun puhutaan positiivisesta palautteesta (Hattie & Timperley, 2007). Oppimisen ja palautteen hyödyllisyyden kannalta on kuitenkin merkitystä, minkä tyyppisestä positiivisesta palautteesta on kyse. Silloin kun positiivinen palaute ei sisällä informaatiota oppimistehtävästä, sen vaikutus oppimisen on pieni tai lähes olematon (Kluger and DeNisi, 1998; Hattie & Timperley, 2007) Positiivisella palautteella on suuremmat vaikutukset oppilaan akateemisiin suorituksiin, kun se kohdistuu oppimisprosessin ja oppimistavoitteisiin ja sisältää oppimistavoitteisiin liittyvää tietoa (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Tässä tutkimuksessa palautteen avulla opettaja halusi joko vahvistaa oppilaan toimintaa tai aikaan saada siihen muutosta. Sen lisäksi, että palaute kohdistui aina jollekin tietylle tasolle, se oli myös laadultaan vaihtelevaa. Seuraavaksi esittelen tässä tutkimuksessa esille tulleiden palautemuotojen yhteydet aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Tässä tutkimuksessa tehtävätason palautetta oli eniten. Tulos on yhteneväinen aiemman tutkimuksen kanssa, myös Hattie ja Timperley (2007) huomasivat meta-analyysissään, että suurin osa opettajien antamasta palautteesta on tehtävätason palautetta.

Itsesääätelyntasolla palaute jakaantui tässä aineistossa koskemaan sitoutumista, tarkkaavaisuutta, itseohjautuvuutta ja itsesääätelyä. Hattien ja Timperley (2007) ovat määrittelleet, että itsesääätelyssä tarvitaan kykyä sitoutua ja kontrolloida omaa toimintaansa.

Opiskelun kannalta tämä tarkoittaa oppilaan kykyä tarkkailla, ohjata ja säätää omaan toimintaansa niin, että oppimistavoitteet on mahdollista saavuttaa. Tämä näkyy oppilaan autonomisuutena, itsehillintänä, itseohjautuvuutena sekä itsekurina. (Hattie & Timperley, 2007.)

Tässä tutkimuksessa positiivista palautetta annettiin palautteen kaikilla eritasoilla. Aiemmassa tutkimuksessa positiivisen palautteen tarkoituksiksi on määritelty toivotun toiminnan määrään lisääntyminen jatkossa (Wheldall & Merrett, 1984, 19-20) ja oppilaan sisäisen motivaation kasvattamiseksi (Deci, Koestner & Rayn, 1999). Sekä positiiviseen että ei positiiviseen palautteeseen yhdistettiin usein myös ohjeistusta. Tämän tyyppinen palautteen muoto on esiintynyt myös aiemmissa tutkimuksissa. Hattie ja Timperley (2007) huomasivat myös, että palautteeseen voi sisältyä ohjeistusta. Aiemmin Sandler (1989) määritteli, että palautteeseen sisältyvän ohjeistuksen on annettava tietoa siitä, kuinka oppimistavoitteet voidaan täyttää.

Aineistossa esiintyi myös palaute tyyppi, jossa opetta toi ilmi, että ei ole tyytyväinen oppilaan sen hetkiseen toimintaan, mutta ei kertonut kuinka oppilaan tulisi muuttaa toimintaansa, jotta se olisi toivottavampaa. Aiemmin tutkimuksen valossa tämän tyyppinen palaute ei ole kovin tehokasta oppimistavoitteiden saavuttamisen kannalta. Thompson ja Richardson (2001) ovat huomanneet, että epätarkka palaute, jossa ei käy ilmi asiat, joissa oppilas on onnistunut ja asiat, jotka vaativat vielä harjoittelua, aikaan saa negatiivisia tuloksia, kuten synnyttää oppilaan epävarmaa minäkuvaa ja aiheuttaa heikkoa akateemista menestystä. Ollakseen tehokkaan palautteen tulee sisältää korjaavaa tietoa, joka auttaa oppilasta saavuttamaan oppimistavoitteet. Joidenkin tutkimusten mukaan palautteeseen tulisi lisäksi sisältyä kehu tai tieto, mitkä asiat ovat menneet jo hyvin (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006.)

6.2 Oppilaan käyttäytyminen ja sen vaikutus palautteen tasoon

Aineistossa esiintyvä oppilaiden käyttäytymien on jaettu neljään kategoriaa, jotka ovat seuraavat, oppilas tekee annettua tehtävää, oppilas ei tee annettua tehtävää, oppilas on vuorovaikutuksessa opettajan kanssa tai oppilas käyttäytyy häiritsevästi. Seuraavaksi esittelen minkälaista palautetta opettaja antaa kullakin käyttäytymisen kategoriassa.

6.2.1 Oppilas tekee annettua tehtävää

Yksi tunneilla esiintyvä käyttäytymisen muoto on se, että oppilaat tai oppilas tekevät annettua tehtävää. Tämä tehtävä voi olla esimerkiksi kuvataiteen työn tekeminen tai matematiikanlaskujen teko. Opettaja antoi tässä käyttäytymisen kategoriassa tehtävä- ja prosessitason palautetta.

Yleisin palautteen muoto, jota opettaja antoi, kun oppilas tai oppilaat tekivät annettua tehtävää, oli tehtävätason positiivinen palaute. Tämä palaute oli joko lyhyt kehu tai pidempi kehuva palaute. Myös prosessitasolle kohdistuvaa positiivista palautetta ilmeni. Toiseksi yleisin palautteen muoto oli positiivinen palaute, johon oli yhdistetty ohjeistusta. Annetun tehtävän tekeminen oli myös tilanne, jolloin opettaja nosti yksittäisten oppilaiden töitä esimerkeiksi koko luokalle ja antoi niistä kehuva palautetta koko luokan kuullen. Opettaja antoi myös tehtävä- sekä prosessitason korjaavaa palautetta tehtävään ja työskentelyn laatuun liittyen. Lähes aina tähän korjaavaan palautteeseen oli yhdistetty myös kehu.

Suurin osa palautteenantotilanteista oli sellaisia, että kun oppilaat tekevät tehtävää paikoillaan opettaja kiertelee luokassa ja pysähtyy aina oppilaan luokse antamaan palautetta. Alla olevassa esimerkissä opettaja on pysähtynyt oppilaan luokse antaa kehun. Jälkimmäisessä esimerkissä opettaja antaa aluksi kehuva palautetta ja sen jälkeen ohjeistuksen, kuinka jatkaa työskentelyä.

(Opettaja katsoo oppilaan työtä)
Opettaja: Tosi hyvä *Oppilas 1.*
(28.2.2019 1. tunti)

Opettaja: Ihania värejä. Joo tosi hyvä. Sitten näihin vois niitä ikkunoita tehdä ehkä jossain vaiheessa silleen niinku lyijykynällä. Ja sittenhän toi vesi on aika tollasta niin ku tollasta vihreen ruskeeta melkeen. Ja sitten siinä on tollanen valkoinen läntti mihin valo toi taivas heijastuu.
(28.2.2019 1. tunti)

Tässä käyttäytymisen kategoriassa opettajan palautteen tarkoituksena voidaan ajatella olevan oppilaan työskentelyn vahvistus ja kannustus. Opettaja haluaa ilmaista, että tämän tyyppinen käyttäytyminen on toivottavaa ja sitä tulee jatkaa. Opettaja haluaa edistää oppilaan tehtävän parissa työskentelyä antamalla positiivista ja palautetta tai ohjeistuksen tai korjaavan palautteen avulla auttaa oppilasta jatkamaan.

6.2.2 Oppilas ei tee annettua tehtävää juuri sillä hetkellä

Toinen tunneilla esiintyvä käyttäytymisen kategoria on se, että oppilas tai oppilaat eivät tee annettua tehtävää. Tämä näkyi niin, että oppilas istuu paikallaan mutta ei tee työtään tai oppilas lopettaa työskentelyn ja poistuu paikaltaan. Tähän kategoriaan ei olla laskettu oppilaan häiritsevää käyttäytymistä. Tässä käyttäytymisen kategoriassa annettiin tehtävä- ja itsesäätelytason palautetta.

Suurin osa opettajan palautteista kohdistui tehtävätasolle. Palaute oli muodoltaan positiivista tai korjaavaa ja siihen oli usein yhdistetty ohjeistusta. Palautteen avulla opettaja mahdollisesti yrittää saada oppilaat tekemään tehtäviä. Palautteen tarkoituksena on auttaa ja kannustaa oppilasta jatkamaan tehtävän suorittamista. Tämän kaltaista palautetta esiintyi tilanteissa, jossa oppilas ei tehnyt tehtävää ja opettaja saapui oppilaan luokse antamaan palautetta. Muutama palaute kohdistui itsesäätelytasolle ja itseohjautuvuuteen, näiden palautteiden tarkoituksena on ohjata oppilas takaisin tehtävän suorittamisen pariin. Alla olevassa esimerkissä opettaja antaa kehuva palautetta oppilaan työstä, johon on yhdistettynä ohjeistusta.

(Oppilas istuu paikallaan, mutta ei tee työtä.)

Opettaja: Hyvä *Oppilas 1*. Ihan mielettömän hieno väri! Sitten ikkunoita voi niinkun miettii just sit vaik tätä värii ehkä vähän siihen mustan... Tää on ihan sairaan hieno väri. Todella italiainen väri.

(28.2.2029 1. tunti)

Toinen tilanne, jossa palautetta annettiin, oli sellainen, että oppilas on lopettanut työskentelyn ja lähtee paikaltaan pois. Tällöin opettaja haluaa palautteen avulla saada oppilaan takaisin työskentelyn piiriin. Tällaisissa tilanteissa, joissa oppilas on jo poistunut paikalta, voidaan ajatella olevan suurempi riski siihen, että hän ei omatoimisesti palaisi työskentelyn pariin, vaan tarvitsee siihen ulkopuolista apua opettajilta.

6.2.3 Oppilas on vuorovaikutuksessa opettajan kanssa

Tähän käyttäytymisen kategoriaan lasketetaan kaikki käyttäytyminen, jossa oppilas on vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Näitä tilanteita on muun muassa oppilas ilmoittaa olevansa valmis tai palauttaa valmiin työn opettajalle, oppilas kysyy opettajalta ohjeita tai palautetta, oppilas vastaa opettajan kysymykseen tai oppilas pyytää opettajaa näyttämään työtään esimerkkinä. Tässä käyttäytymisen kategoriassa opettaja antaa palautetta tehtävä- ja prosessitasolla.

Muodoltaan opettajan antama palaute on suurimmaksi osaksi positiivista tehtävätasolle kohdistuvaa palautetta. Myös suurin osa prosessitason palautteesta oli positiivista. Palaute sisältää toisinaan myös ohjeistusta. Tilanteissa, joissa oppilas ilmoittaa olevansa valmis tai hän palauttaa valmiin työn opettajalle, niin opettaja antaa aina kehua tai kehuva palautetta. Toisinaan tähän oli yhdistettynä vielä ohje, mitä tulisi tehdä lisää. Alla olevassa esimerkissä oppilas tuo valmiin työn opettajalle ja opettaja kehuu sitä.

(Oppilas tuo työn opettajalle)
Opettaja: Hyvä *Oppilas 17*, oikeen hyvä.
(14.2.2019 1.tunti)

Toinen palaute tyyppi, jota esiintyi, kun oppilas ilmoitti olevansa valmis, oli opettajan positiivinen palaute, johon oli yhdistetty reflektointiin kannustava kysymys. Alla olevassa esimerkissä

Opettaja: Hyvä *Oppilas 9*. No niin ootko tyytyväinen?
Oppilas: Joo.
Opettaja: Upeeta.
(14.2.2019 1.tunti)

Kolmas tyypillinen palautteenanto tilanne oli sellainen, että oppilas itse aktiivisesti kysyy palautetta opettajalta. Kuten alla olevassa esimerkissä, jossa oppilas kysyy opettajan mielipidettä työstä ja opettaja antaa hänelle kehuja, joihin on yhdistetty korjaavaa palautetta.

Oppilas: Onks tää hyvä?
Opettaja: On tosi, mut sult puuttuu viel tää varjo viel.
(14.2.2019 1. tunti)

Kun oppilas kysyi itse apua tehtävään, hän sai tarkkaa ja monipuolista palautetta. Näin ollen oppilaan aktiivisuus kysyä itse apua ja palautetta vaikutti hänen saaman palautteen määrään ja laatuun. Tässäkin käyttäytymisen mallissa opettaja haluaa tukea oppilaiden työskentelyä palautteen avulla. Palautteen tarkoitus kannustaa oppilasta ja ilmaista, että tehtävä on suoritettu onnistuneesti.

6.2.4 Oppilas käyttäytyy häiritsevästi

Tähän käyttäytymisen kategoriaan lasketaan kaikki käyttäytyminen, joka poikkeaa annettusta ohjeistuksesta tai muuten häiritsee tunnin kulkua ja opetusta. Tämä käyttäytyminen ilmeni siten, muutamat oppilaat puhuivat keskenään, yksittäinen oppilas äänteli ja käveli luokassa ympäriinsä tai luokassa vallitsevana yleisenä sekava tilanteena, jossa oppilaat

puhuivat keskenään ja tekivät kuka mitäkin. Tässä kategoriassa opettajan palaute kohdistui itsesäätely- ja tehtävätasolle.

Suurin osa opettajan antamasta palautteesta kohdistui itsesäätelytason itsehillintään. Näissä palautteenantotilanteissa opettaja teki oppilaille selväksi, ettei ole tyytyväinen nykyiseen käyttäytymiseen. Alla olevassa esimerkissä Opettaja antaa koko luokalle yhteisesti palautetta, jossa tuo ilmi, että ei ole tyytyväinen heidän toimintaansa.

(Luokassa vallitsee sekava tilanne, oppilaat puhuvat ja soittavat nokkahuilua)
Opettaja: Nyt en oo hirveen tyytyväinen siihen, että... ku te tiedätte mikä on meidän systeemi.
Opettaja: *Oppilas 11* ota ne narut pois suun edestä.
Opettaja: Te tiedätte ensinnäkin, miten soitetaan sitten te tiedätte, että on todella kuormittavaa ja kurjaa olla täällä, jos kaikki möykkää jotain omia juttuja. Täällä ei kerta kaikkiaan oikeestaan pysty olemaan.
(27.2.2019 4. tunti)

Muutamilla kerroilla, kun yksittäinen oppilas äänteli häiritsevästi opettaja vastasi siihen antamalla positiivista palautetta tehtävästä. Tämän palautteen avulla opettaja mahdollisesti halusi suunnata oppilaan huomion takasin tehtävän pariin sen sijaan, että kiinnittäisi ja antaisi huomiota oppilaan ei toivotulle käyttäytymiselle.

6.3 Erityispedagoginen näkökulma oppilaan käyttäytymisen merkityksestä ja opettajan antaman palautteeseen

Seuraavaksi pohdin, kuinka opettajan voi palautteen avulla tukea kaikkia luokan oppilaita. Esittelen erityispedagogista näkökulmaa palautteenannossa inklusiivisen opetuksen kontekstissa. Suomessa kaikkien oppilaiden riittävästä koulunkäynnintuesta huolehditaan kolmiportaisen tuen avulla, jonka portaita ovat yleinen-, tehostettu- ja erityinen tuki. Tuki annetaan aina ensisijaisesti oppilaan omassa luokassa. (POPS, 2014, 61.) Tämä tarkoittaa sitä, että yhä useampi tehostettua ja erityistä tukea saava oppilas opiskelee ainakin osa-aikaisesti yleisopetuksen ryhmässä luokanopettajan johdolla. Tämän vuoksi on tärkeää, että jokainen koulun opettaja osaa vuorovaikutuksessaan ja palautteenannossaan ottaa kaikki oppilaat huomioon.

6.3.1 Positiivisen palautteen vaikutus

Ainakin tämän tutkimuksen aineistossa positiivista palautetta esiintyi runsaasti ja positiivista palautetta annetaan pienellä kynnyksellä, minkä voidaan ajatella olevan oppilaiden

työskentelyn ja itsetunnon tukemisen kannalta hyvä asia. Positiivisen palautteen on todettu lisäävän oppilaan kokemusta omasta pystyvyydestään (Hattie & Timperley, 2007) sekä kasvattavan oppilaan sisäistä motivaatiota (Deci, Koestner & Rayn, 1999). Varsinkin erityisen- ja tehostetun tuen piirissä olevilla oppilailla koulun käyntiin liittyy monenlaisia haasteita. Koulunkäyntiin on mahdollisesti liittynyt pettymyksiä ja epäonnistumisia. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että opettaja palkitsee positiivisella palautteella pienimmistäkin onnistumisista ja näin ollen vahvistaa oppilaan uskoa ja itsetuntoa opiskelijana. On tutkittu, että opettajan voivat oman vuorovaikutuksensa avulla luoda luokkaan positiivisen ilmapiiriin ja vahvistaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sopusuhteista luokkaan (Ventoniemi & Kärnä, 2019). Kaikkien oppilaiden kannalta on hyvä, että annetaan positiivista vahvistusta toivotusta toiminnasta, eikä vain negatiivista palautetta, kun asiat eivät menneet niin kuin halutaan. Tässä tutkimuksessa opettaja antoi usein yleisesti positiivista palautetta, kun tunti on mennyt hyvin. Opettaja nosti toivottua toimintaa esille ja palkitsi siitä sen sijaan, että olisi vai puuttunut ei toivottavaan toimintaan.

6.3.2 Ei positiivinen palaute

Kun opettaja ei ollut tyytyväinen oppilaan toimintaan hän antoi siitä ei positiivista palautetta. Tässä tutkimuksessa ei positiivinen palaute ei jakaantunut tasaisesti kaikkien oppilaiden kesken, vaan osa oppilaista sai huomattavasti enemmän ei positiivista palautetta kuin osa oppilaista. Usein tällaista palautetta annettiin, niin että myös muut oppilaat kuuluivat sen. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus vaikuttaa oppilaan sosiaaliseen asemaan luokassa sekä siihen, kuinka oppilas kokee kuuluvansa joukkoon. Jos oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa korostuu negatiivisuus, se vaikutti negatiivisesti oppilaan asemaan luokassa. (Pesonen 2016.) Näin ollen, jos tämä ei positiivinen palaute kohdistuu oppilaille, joilla opiskelussa enemmän niin akateemisia kuin sosiaalisia haasteita, voi opettajan palautteenanto vaikeuttaa heidän asemaansa koulussa. Kannustavan ja rakentavan palautteen avulla opettajilla on mahdollisuus tukea kaikkien oppilaiden yhteen kuuluvuuden tunnetta ja sosiaalista asemaa luokassa.

6.3.3 Ulkoisen palautteen merkitys oppilaalle

Ulkoisen, tässä tapauksessa opettajan antaman, palautteen merkitys on suuri varsinkin oppilaille, joilla ei ole niin hyvät kyvyt muodostaa palautetta itse itselleen tai pyytää sitä itse opettajalta ja näin edistää omaa oppimistaan. Hyvät opiskelijat tuottavat palautetta sekä luovat kognitiivisia rutiineja itse itselleen samalla, kun suorittavat akateemisia teh-

täviä (Butler & Winne, 1995). Heikommilla opiskelijoilla on vain vähän itsesäätelystrategioita, ja he ovat riippuvaisempia ulkoisista tekijöistä, kuten opettajan palautteesta sekä valmiiksi annetuista tehtävistä. He eivät juurikaan etsi aktiivisesti palautetta, jonka avulla he kykenisivät kehittämään omia itsesäätelytaitojaan (Hattie & Timperley, 2007). Erityisen ja tehotetun tuen piirissä olevilla oppilailla on todennäköisesti heikommat taidot muodostaa palautetta itse itselleen sekä pyytää palautetta opettajalta omatoimisesti. Aiemmissa tutkimuksissa on myös raportoitu, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kokevat usein luokkamuotoisessa opetuksessa, että eivät saa riittävästi apua ja palautetta opettajalta (Paju, Rätty, Pirttimaa & Kontu, 2016; Vetoniemi & Kärnä, 2019). Tämän vuoksi opettajan on tärkeää antaa kaikille oppilaille laadukasta ja monipuolista palautetta, mutta erityisen riippuvaisia tästä opettajan palautteesta ovat heikompi tasoiset oppilaat. Tässä tutkimusaineistossa opettaja antoi oppilaille paljon palautetta. Tämän tyyppinen toimintamalli luo hyvän pohjan kaiken tasoisille oppilaille opiskella samassa luokassa.

6.3.4 Opettajan huomion ja hyväksynnän hakeminen

Opettajien asennoituminen erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohden vaihtelee (Avramidis & Norwich, 2010). Inklusiivisen opetuksen ja ylipäätään opetuksen onnistumisen opetuksen kannalta opettajien asenteet ja uskomukset ovat ratkaisevassa asemassa (Norwich, 1994). Opettajan asenteeseen erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohden vaikuttaa oppilaan tuen tarpeen ja oppimisvaikeuden muoto (Avramidis & Norwich, 2010). Opettajan ovat myönteisempiä ottamaan luokkaansa liikuntarajoitteisen oppilaan kuin oppilaan, jolla on oppimisvaikeuksia (Forlin, 1995). Myös Clough ja Lindsay (1991) huomasivat tutkimuksessaan, että opettajat olivat haluttomimpia ottamaan luokkaansa oppilaita, joilla on käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteita sekä oppilaita, joilla on oppimisen vaikeutta. Mitä kokeneempia opettajat olivat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamisessa, sitä positiivisempi asenne heillä oli inkluusiota kohden (Avramidis & Norwich, 2010.) Opettajan asenne oppilasta kohden voidaan ajatella näkyvän esimerkiksi sen kautta, hakeeko oppilas opettajan hyväksyntää. Voidaan ajatella, että jos oppilas kokee opettajan asenteen häntä kohden hyväksyvästi, niin oppilas todennäköisemmin haluaa näyttäytyä opettajalle positiivisessa valossa. Tässä tutkimuksessa opettajan esimerkiksi pääseminen oli selvästi ainakin joidenkin oppilaiden mielestä positiivinen asia, sillä he omatoimisesti pyysivät, että opettaja näyttäisi heidän työtään koko luokalle. Tällaisella käyttäytymisellä oppilaat mahdollisesti hakivat opettajan ja muiden luokkalaisten hyväksyntää ja huomiota. Tässä tutkimuksessa oppilas, joka sai eniten opettaja ei positiivista huomiota, haki myös itse aktiivisesti opettaja positiivista huomiota pyytämällä, että

hänen työtään näytetään muulle luokalle. Tällä tavalla hän halusi mahdollisesti kompensoida saamaansa julkista ei-positiivista huomiota lisäämällä häneen kohdistuvaa julkista positiivista huomiota. Näin ollen hän mahdollisesti halusi lisätä omaa hyväksyttävyyttään muiden oppilaiden keskuudessa.

7 Luotettavuus ja pohdintaa

7.1 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa raportoimalla tutkimuksen toteuttaminen mahdollisimman tarkasti, kuvailemalla kaikki vaiheet mukaan lukien aineiston hankinta, analyysi ja tulosten tulkinta mahdollisimman yksityiskohtaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 232–233). Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa on oikeasti tutkittu sitä mitä on luvattu. Reliabiliteetilla kuvataan tutkimuksen toistettavuutta. Nämä termit ovat syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen parissa, joten niiden käyttö laadullisessa tutkimuksessa ei ole yleisesti hyväksyttävää. Ne voivat kuitenkin antaa suuntaa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille. Luotettavuutta arvioitaessa tulee nähdä tutkimus kokonaisuutena ja suhteuttaa sen eri osia toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 119-120.)

Tutkimuksessani tutkimuskysymykset vastasivat sitä, mitä on oikeasti tutkittu ja mitä tutkimus tuloksissa raportoidaan. Luotettavuutta lisää myös se, että aineiston keruusta ja käsittelystä on raportoitu riittävästi. Luotettavuutta lisää myös se, että aineistoa kuvaavia esimerkkejä on käytetty runsaasti, tulkinnan läpinäkyvyyden takaamiseksi. Luotettavuutta olisi voinut parantaa selostamalla vielä tarkemmin, kuinka lopullisiin tutkimustuloksiin päästiin. Aineiston luotettavuutta heikentää videon ajoittain heikko äänenlaatu, jonka vuoksi välillä etenkin oppilaiden puheesta on hankala saada selvää.

7.1.1 Tutkimuksen eettisyys

Laadullisen tutkimuksen eettisyyteen liittyy näkemys ja kysymys siitä, mitä on hyvä tutkimus. Tutkija tekee tutkimusprosessin aikana monia eettisiä valintoja ja päätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109.) Ollakseen eettinen tutkimuksen tulee noudattaa hyviä tieteellisiä käytäntöjä (TENK 2012, lähteeseen viittaa Tuomi & Sarajärvi, 2018, 111). Tutkimuksessani tutkittavat henkilöt ovat olleet tietoisia tutkimuksen tarkoituksesta ja ovat suostuneet osallistumaan tutkimukseen. Oppilaiden ja opettajan identiteettien suojattu käyttämällä heistä aineistossa numerokoodeja oikeiden nimien sijaan. Tutkimuksen teoria osuudessa on pyritty mahdollisimman huolelliseen viitteiden käyttöön, jotta tutkimusten kirjoittajat tulisivat näkyviin. Nämä seikat lisäävät tutkimuksen eettisyyttä.

7.2 Pohdinta

Tutkimuksessani on keskittynyt kuvaamaan opettajan palautteenantoa ja sen laatua mahdollisimman tarkasti. Tutkimuksen merkittävyys perustuu siihen, että se tarjoaa tarkkaa tietoa opettajan palautteenannosta yhdessä helsinkiläisessä viidennessä luokassa. Toki tämä tutkimustulos ei ole yleistettävissä, niin kuin laadullisen tutkimuksen tuloksen harvoin ovat. Tulokset tarjoavat todellisen kuvauksen opettajan luonnollisesta palautteenannosta suhteutettuna aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Tutkimus ylläpitää palautetta ja senannon tärkeyttä keskustelussa ja näin ollen toivottavasti kannustaa opettajia refleктоimaan omaa palautteenantoaan.

Tässä tutkimuksessa positiivista palautetta annettiin enemmän kuin ei positiivista. Myös kaikilla muilla paitsi yhdellä yksittäisellä tunnilla positiivista palautetta annettiin enemmän kuin ei positiivista. Tunti, jolla ei positiivista palautetta annettiin enemmän kuin positiivista oli musiikintunti, jossa soitettiin nokkahuilua. Vielä näin pienen aineiston pohjalta ei voi sanoa, onko juuri tunnin oppiaine se, joka vaikuttaa positiivisen palautteen määrään, sillä siihen vaikuttaa varmasti niin moni asia kuten esimerkiksi oppilaiden käytös ja tunnilla tehtävät asia. Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ollutkaan vertailla palautetta eri oppituntien välillä, mutta oli kiinnostavaa huomata, että tunnin aihe mahdollisesti vaikuttaa opettajan palautteenantoon. Syy sille, miksi tällä kyseisellä tunnilla annettiin suhteessa vähemmän positiivista palautetta, kuin muilla tunneilla saattaa selittyä seuraavilla asioilla. Musiikin tunnilla kaikki oppilaat soittivat yhdessä, jolloin opettaja lähinnä antoi palautetta kaikille yhteisesti. Näin yksittäisiä palautteita tulee vähemmän, kun tunneilla, joissa jokainen oppilas teki omaa työtä, joista opettaja antoi palautetta yksitellen. Kyseisellä musiikin tunnilla opetta antoi myös paljon ei positiivista palautetta kohdistuen oppilaiden itsesäätelykykyihin. Voi olla, että oppilaiden oli haastavampi hillitä käyttäytymistään, kun heillä oli nokkahuilut tai sitten itsehillinnän puute tuli vain kuuluvammin esille nokkahuilun ansiosta, jolloin opettaja huomasi sen ja puuttui siihen.

Tutkimustuloksista huomataan se positiivinen seikka kyseisen opettajan palautteenannosta, että hän ei käyttänyt yhtään persoonatason palautetta. Tämä on positiivista, sillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu, ettei arviointi saa kohdistua oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kuten temperamenttiin tai persoonaan (POPS, 2014, s.48). Toinen positiivinen asia aineistossa on se, että opettajan palaute kohdistuu suurimmaksi osaksi siihen toimintaan, mikä on tavoitteena. Tämä huomataan karkealla tasolla esimerkiksi siitä, että kun oppilas työskentelee tehtävän parissa niin

opettaja antaa hänelle tehtävätason palautetta. Toki vielä tämän perusteella ei voida sanoa onko opettajan palaute kohdistunut juuri siihen asiaan mikä on ollut tehtävän palautteenä. Jos kuvataiteen työn tavoitteena on esimerkiksi harjoitella kolmiulotteisen vaikutuksen tekemistä, niin antaako opettaja palautetta juuri tämän vaikutelman luonnista vai esimerkiksi värien käytöstä. Toki monesti yhteen työhön tai tehtävään liittyy monia rinnakkaisia ja päällekkäisiä tavoitteita. Tämän tutkimuksen kohteena ei ollut se, kuinka opettajan palaute vastaa sitä, mikä on toiminnan tavoitteena. Yksi mahdollinen jatkotutkimus voisikin keskittyä siihen, kuinka opettaja ja oppilas määrittelevät toiminnan tavoitteet ja kuinka opettajan palaute on yhteydessä tähän.

Tässä tutkimuksessa on keskitytty ainoastaan opettajan verbaalisen palautteen tutkimiseen. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia myös opettajan non-verbaalista palautetta. Tutkimuksessa voisi yhdistää verbaalisen ja non-verbaalisen palautteen tutkimuksen niin, että niitä tutkittaisiin yhdessä ja tarkasteltaisiin, onko opettajan verbaalinen ja non-verbaalinen palautteenanto keskinäisessä linjassa vai ristiriidassa.

Lähteet

Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Balzer, W. K., Doherty, M. E. & O'Connor, R., Jr. (1989). Effects of cognitive feedback on performance. *Psychological Bulletin*, 106(3), 410–433.

Beaman, R. & Wheldall, K. (2000). Teacher's use of approval and disapproval in the classrooms. *Educational Psychology*, 20(4), 431-446.

Berry, R. & Kim, N. (2008). Exploring Teacher Talk During Mathematics Instruction in an Inclusion Classroom. *Journal of Educational Research*, 101(6), 363–377.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educ Asse Eval Acc*, 21(5).

Bond, L., Smith, R., Baker, W. K. & Hattie, J. A. (2000). *Certification system of the National Board for Professional Teaching Standards: A construct and consequential validity study*. Washington, DC: National Board for Professional Teaching Standards.

Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.

Burnett, P. C. & Mandel, V. (2010). Praise and Feedback in the Primary Classroom: Teachers' and Students' Perspectives. *Australian Journal of Education & Developmental Psychology*, 10, 145-154.

Burnett, P. C. (2001). Elementary students' preferences for teacher praise. *Journal of Classroom Interaction*, 36(1), 16-23.

Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–274.

Clough, P. & Lindsay, G. (1991). *Integration and the Support Service*. Slough: NFER.

Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, M. R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668.

Forlin, C. (1995). 'Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia'. *British Journal of Special Education*, 22, 179–185.

Harrop, A. & Swinson, J. (2000). Natural rates of approval and disapproval in British infant, junior and secondary classrooms. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 473–483.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Hattie, J. (2012). Know Thy Impact. Feedback for Learning. Teoksessa M. Scherer (toim.) *On formative assessment: Readings from educational leadership* (s. 36-45). *EL Essentials*.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15. painos. Helsinki: Tammi.

Labuhn, A.S., Zimmerman, B.J. & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: the influence of feedback and self-evaluative standards. *Metacognition Learning*, 5, 173–194.

Miles, M., B. & Huberman A., M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded source-book. *Journal of Environmental Psychology*, 14(4), December 1994, 336-337.

Nafpaktitis, M., Mayer, G. R. & Butterworth, T. (1985). Natural rates of teacher approval and disapproval and their relation to student behavior in intermediate school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 362-367.

Norwich, B. (1994). 'The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US-English comparison'. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 91-106.

Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

Ouakrim-Soivio, N. (2019). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Keuruu: Otava.

Paju, B., L. Rätty, R. Pirttimaa, and E. Kontu. 2016. "The School Staff's Perception of Their Ability to Teach Special Educational Needs Pupils in Inclusive Settings in Finland." *International Journal of Inclusive Education*, 20 (8): 801-815.

Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Luettu 6.11.2019.

Perusopetuslaki 852/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852#L2> Luettu 6.11.2019.

Pesonen, H. (2016). *Sense of Belonging for Students with Intensive Special Education Needs: An Exploration of Students' Belonging and Teachers' Role in Implementing Support*. Helsinki: University of Helsinki.

POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Purdie, N., Hattie, J. A. & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88, 87-100.

Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.

Scott, S. V. (2014). Practising what we preach: towards a student-centred definition of feedback. *Teaching in Higher Education*, 19(1), 49-57.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: The Macmillan Company.

Strijbos, J., W. & Sluijsman, D. (2010). Unravelling peer assessment: Methodological, functional and conceptual developments. *Learning and Instruction*, 20, 265–269.

Swinson, J. & Harrop, A. (2001). The differential effects of teacher approval and disapproval in junior and infant classrooms. *Educational Psychology in Practice*, 17(2), 157 - 167.

Thompson, T. & Richardson, A. (2001). Self-handicapping status, claimed selfhandicaps and reduced practice effort following success and failure feedback. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 151–170.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi

Wheldall, K. & Merrett, F. (1984). *Positive teaching: The behavioural approach*. London: Allen & Unwin.

White, M. A. (1975). Natural rates of teacher approval and disapproval in the classroom. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 8(4), 367–372.

Vetoniemi, J. & Kärnä, E. (2019). Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2019.1603329

Vitikka, E. & Kauppinen, E. (2017). Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa. Teoksessa Kauppinen, E. & Vitikka, E. (toim.) *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin* (s. 9-19). Helsinki: Opetushallitus.