

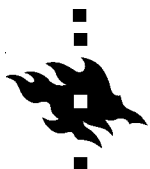


HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

KASVUN PAIKKA? OPPILAAN PALAUTE LUOKANOPETTAJAN TYÖN TUKENA

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Kandidaatin tutkielma
Kasvatustiede
Huhtikuu 2016
Johanna Langenskiöld

Ohjaaja: Risto Hotulainen



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Käyttätymistieteellinen		Laitos - Institution – Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare – Author Johanna Maria Langenskiöld			
Työn nimi - Arbetets titel Kasvun paikka? Oppilaan palaute luokanopettajan työn tukena			
Title Time to Listen? The Role of Students' Feedback in the Conduct of Primary School Teachers			
Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare – Level/Instructor Kandidaatin tutkielma / Risto Hotulainen		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 45 sivua + 1 liite
Tiivistelmä - Referat – Abstract Tavoitteet. Opetuksen ja oppimisen kansainvälisen OECD-maiden tutkimuksen (TALIS 2013) mukaan suomalaiset alakoulun opettajat eivät saa riittävästi palautetta työstään. Palautteen merkitys on tärkeää opettajan työssäjaksamisen ja ammatillisen kehittymisen vuoksi. Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ 2014) julkaisemien eettisten periaatteiden mukaan opettajan tulee pyrkiä ymmärtämään oppilaan lähtökohtia, ajattelua ja mielipiteitä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) korostetaan oppilaan osallisuutta. Alakouluikäisten lasten yksilöllisiä käsityksiä opettaja-oppilassuhteen luonteesta ja sen vaikutuksista oppilaan ja opettajan toimintaan on toistaiseksi tutkittu melko vähän. Tämän tutkimuksen tavoite oli tarkastella, millä tavoin lapsilta kerätty palaute on merkityksellistä koulumaaailmassa. Ilmiötä käsiteltiin sekä luokanopettajan työskentelyn että oppijan yksilöllisen kokemusmaailman näkökulmista. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostivat Rogersin persoonallisuusteoria, Decin ja Ryanin itseohjautuvuusteoria sekä Eriksonin psykososiaalinen kehitysteoria. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös alakouluikäisten lasten palautteen luotettavuutta. Lisäksi tavoitteena oli lisätä suomalaisten ammattikasvattajien kiinnostusta tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön. Menetelmät. Tutkimus toteutettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Aineisto koostui kymmenestä englanninkielisestä vertaisarvioidusta artikkelista, joista kaksi oli julkaistu Englannissa, kaksi Hollannissa, yksi Belgiassa, yksi Norjassa, kolme Yhdysvalloissa ja yksi Australiassa. Aineistoon kuului lisäksi yksi Ruotsissa julkaistu ruotsinkielinen väitöskirja. Tulokset ja johtopäätökset. Palautteen kerääminen vaikutti myönteisesti opettajien ja oppilaiden työskentelyyn. Oppilaat arvostivat sitä, että heidän mielipiteitään selvitettiin ja opettajat saivat hyödyllistä tietoa lapsen koulussa viihtymiseen ja oppimiseen liittyvistä tekijöistä. Lasten palaute tuki opettajien ammatillista kehitystä. Lasten vastaukset olivat pääsääntöisesti luotettavia. Opettaja-oppilassuhteita ja oppilaan palautetta kannattaa tutkia alakouluissa Suomessakin, koska oppilaiden piilevän tiedon hyödyntäminen voi syventää oppilaantuntemusta, lisätä opettajien motivaatiota ja työssäjaksamista ja edistää lasten oppimista.			
Avainsanat – Nyckelord palaute, opettaja-oppilassuhde, oppilaantuntemus, luottamus, alakoulu			
Keywords feedback, student-teacher relationship, trust, primary education			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited e-Thesis, Helsingin yliopisto			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution – Department Teacher Education	
Tekijä - Författare – Author Johanna Langenskiöld			
Työn nimi - Arbetets titel Kasvun paikka? Oppilaan palaute luokanopettajan työn tukena			
Title Time to Listen? The Role of Students' Feedback in the Conduct of Primary School Teachers			
Oppiaine - Läroämne – Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare – Level/Instructor Bachelor's Thesis / Risto Hotulainen		Aika - Datum - Month and year April 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 45 pp. + 1 appendix
Tiivistelmä - Referat – Abstract <i>Objectives.</i> According to the OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 results Finnish elementary school teachers do not receive enough feedback about their performance. The ethical guidelines published by the Finnish Trade Union of Education outline that teachers should aim at understanding each student's thinking and opinions. The Finnish basic education's core curriculum (POPS 2014) that takes effect in the fall of 2016 highlights the importance of student involvement. The main objective of this study was to examine the value of students' feedback in elementary schools. In addition, this study examines the reliability of elementary school students' feedback. The aim is also to increase the interest towards students' feedback among Finnish educators. The theoretical framework of this study consists of the personality Rogers's theory on personality development, Deci and Ryan's self-determination theory and Erikson's theory on psychosocial development. <i>Methodology.</i> The study was implemented as a systematic literature review. The scientific material consisted of ten English-language peer-reviewed articles. Two of the articles were published in England, two in Holland, one in Belgium, one in Norway, three in the United States and one in Australia. The research material included also one Swedish-language doctoral dissertation published in Sweden. <i>Results and conclusions.</i> Soliciting feedback from students had a positive effect on both teachers and students. The students appreciated that teachers were interested in their opinions. The teachers received useful information related to the children's views on school- and teacher-related issues. The answers provided by the children were to a large extent reliable. Doing research on teacher-student relationships and students' feedback in Finnish elementary schools can provide valuable information to teachers and educators alike. Examining the silent information among students may foster stronger mutual understanding and interaction between teachers and students, increase the teachers' job motivation and support the students' learning.			
Avainsanat – Nyckelord palaute, opettaja-oppilassuhde, oppilaantuntemus, luottamus, alakoulu			
Keywords feedback, student-teacher relationship, trust, primary education			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited e-Thesis, University of Helsinki			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	2
2	TEOREETTINEN TAUSTA	5
2.1	Lapsen kokonaisvaltainen kohtaaminen	5
2.2	Yhteenkuuluvuus ihmisen psykologisena perustarpeena	7
2.3	Persoonallisuuden kasvua tukeva vuorovaikutus	8
2.4	Opettaja-oppilassuhde ja palaute teoreettisina käsitteinä	9
3	TUTKIMUKSEN TARKOITUS	13
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	13
4.1	Systemaattinen kirjallisuuskatsaus menetelmänä	14
4.2	Sisäänotto - ja poissulkukriteerit.....	15
4.3	Aineiston keruu ja lähiluku	16
5	TUTKIMUSAINEISTON KUVAUS JA ARVIOINTI.....	19
5.1	Opettaja-oppilassuhde, lasten sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen kehitys .	20
5.2	Opettajien näkemykset oppilaiden palautteesta	21
5.3	Oppilaiden ajatukset opettaja-oppilassuhteesta	24
5.4	Oppilaiden palautteen luotettavuus.....	28
5.5	Palaute, opettaja-oppilassuhde ja oppimistulokset	32
6	TULOKSET	33
6.1	Lapsen palautteen merkitys luokanopettajan työssä	34
6.2	Alakouluikäisten lasten palautteen luotettavuus.....	37
7	POHDINTA	38
	LÄHTEET	43
	LIITTEET	1

1 JOHDANTO

Valmistautuessani ensimmäisiin luokanopettajasijaisuuksiini pohdin, mitä voisin tehdä herättääkseni luottamusta ja viestittääkseni turvaa tavatessani lapset ensimmäisen kerran. Päätin kertoa jokaiselle uudelle oppilasryhmälle hieman itsestäni ja perheestäni, ilostani saada toimia kyseisen luokan opettajan sijaisena ja itselleni asettamistani tavoitteista. Hyvin usein lapset esittivät kommenttejaan ja kysymyksiään pitämäni alustuksen jälkeen. Tunnin alussa käydyt keskustelut tukivat myönteisen ja välittömän ilmapiirin rakentumista. Ensimmäistä sijaisuuttani edeltävänä iltana sain vielä yhden idean. Päätin pyytää lapsilta palautetta yhtäältä siitä, missä olin onnistunut ja toisaalta siitä, mitä olisin voinut tehdä toisin. Idea toimi. Oppilaat saivat jakaa mielipiteensä. Minä sain hyödyllistä tietoa toiminnastani. Mieleenpainuvimman palautteen sain eräältä kuudennen luokan oppilaalta. Hän kiitti mahdollisuudesta antaa palautetta opettajalle. Kerta oli kuulemma hänelle ensimmäinen.

Opetuksen ja oppimisen kansainvälisen OECD-maiden tutkimuksen (TALIS 2013) mukaan suomalaiset alakoulun opettajat eivät saa riittävästi palautetta työstään. Valtaosa palautteesta tulee joko koulun rehtorilta tai kollegoilta. Toisaalta tutkimustulokset osoittavat, että palaute on tärkeää opettajan ammatillisen kehittymisen ja itseluottamuksen kannalta. Myönteinen palaute tukee motivaation säilymistä ja työssä jaksamista. (Taajamo, Puhakka, Välijärvi, 2015, 27–29.) TALIS 2013 -tutkimuksen perusteella oppilaiden omakohtaiset kokemukset opettajasta, hänen opetustavastaan ja vuorovaikutustaidoistaan näyttävät jäävän tätä nykyä melko lailla hyödyntämättä.

YK:n lasten oikeuksien yleissopimuksen (Suomen Unisef) 12 artiklan mukaan lapsella on oikeus ilmaista omat mielipiteensä kaikissa itseään koskevissa asioissa, ja ne on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Opettajan eettisten periaatteiden mukaan opettajan tulee pyrkiä ymmärtämään oppilaan lähtökohtia, ajattelua ja mielipiteitä. Luottamuksen ja hyvien ihmissuhteiden rakentamisen merkitys korostuu opettajan työssä. Eettisissä periaatteissa todetaan myös, että opettajan vastuu oppijasta on sitä suurempi, mitä nuoremman oppijan kanssa hän työskentelee. (Opetusalan Ammattijärjestö, 2014.)

Syksyllä 2016 voimaan astuva perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa oppilaan osallisuutta ja kuulemista (Opetushallitus, 2014, 26, 34). Uusi opetussuunnitelma sisäl-

tää varsin seikkaperäisen ohjeistuksen opettajan oppilaalle antamasta palautteesta. Palaute vaikuttaa merkittävästi oppilaan motivaatioon, joten sen tulee olla sanallista, monipuolista, selkeää, ja kannustavaa. Palautteen tarkoitus on edistää oppimista. (Opetushallitus, 2014, mm. 32, 36, 50, 65.) Oppilaan opettajalle antama palaute mainitaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kerran. ”Oppilaita ohjataan havainnoimaan omaa ja yhteistä työskentelyä ja antamaan rakentavaa palautetta toisilleen ja opettajille. Tämä luo edellytyksiä oppilaiden itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin taitojen kehittymiselle perusopetuksen aikana.” (Opetushallitus, 2014, 47.) Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opettajankoulutuslaitokseen kuuluvan Koulutuksen arviointikeskuksen johtaja Risto Hotulainen (henkilökohtainen tiedonanto 14.12.2015) on todennut, että jos oppilasta ohjataan itse asettamaan tavoitteita ja arvioimaan itseään, tulisi oppilaan myös antaa opettajalle palautetta siitä, miten hyvin hän on onnistunut avustamaan sekä tavoitteen asettelussa että tavoitteeseen pääsemisessä. Tällaiset ohjaustaidot eivät Hotulaisen mukaan synny itsestään myöskään opettajalle.

Suomalaista opettajankoulutusta ja koulujärjestelmää ihastellaan maailmanlaajuisesti. Suomi onkin menestynyt toistaiseksi varsin hyvin PISA-tutkimuksissa (Jyväskylä yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos). Epäilemättä valtaosa suomalaisista opettajista onnistuu kasvatus- ja opetustehtävässään varsin hyvin. Suomalaisten lasten ja nuorten kouluviihtyvyys on kuitenkin vähentynyt. YK:n lapsen oikeuksien toteutumista seuraava komitea suositteli vuonna 2011, että Suomi alkaa tutkia lasten huonon kouluviihtyvyyden takana vaikuttavia tekijöitä. Tämän seurauksena Suomen Unisefin ja Opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta toteutettiin tutkimus, jossa selvitettiin eri-ikäisten oppilaiden käsityksiä kouluhyvinvointiin liittyvistä seikoista. Tutkimusaineisto koostui kansainvälisistä ja kansallisista tilastollisista tutkimuksista, vertailuista ja selvityksistä, haastattelututkimuksista sekä kouluarkea tarkastelevista kouluetnografioista. (Harinen & Halme, 2012.) Tulosten mukaan opettaja-oppilassuhteet liittyvät olennaisesti koulussa viihtymiseen. Suomessa opettajien ja oppilaiden keskinäiset suhteet ovat kuitenkin varsin etäiset. Moni oppilas kokee, että opettaja ei ole kiinnostunut siitä, mitä oppilaalle kuuluu. Usein oppilaat vaikenivat asioista, joista opettajan tulisi olla tietoinen. (Harinen & Halme, 2012, 60, 67.)

Vaikka suomalainen koulu onnistuu monessa, parantamisen varaa on. Mediassa puodaankin monenlaisia kouluun liittyviä muutosehdotuksia tämän tästä. Psykologi Keijo

Tahkokallio (2015) kehottaa maltillisuuteen ja muistuttaa, että lasten ja nuorten lisääntyvä välinpitämättömyys ja ahdistus koulussa saattaa johtua osin juuri siitä, että moni tuttu ja turvallisuuden tunnetta lisäävä kotiin tai kouluun liittyvä tekijä on muuttunut. Alati muuttuvassa maailmassa tarvitaan tasapainon ylläpitämiseksi myös pysyvyyttä (Tahkokallio, 2015). Tuttuus ylläpitää turvallisuuden tunnetta. Turvallisuus puolestaan luo lujaa perustaa myönteiselle kasvulle ja kehitykselle.

Läheinen opettaja-oppilassuhde tukee lapsen koulussa kokemaa turvallisuutta ja kouluhyvinvointia. Hyvä opettaja on kiinnostunut oppilaidensa ajatuksista, mielipiteistä ja tunteista, myös opettajan toimintaan liittyen. Didaktisen ja pedagogisen päätöksenteon lisäksi opettajan ammattitaitoon kuuluu kyky arvioida opettaja-oppilassuhteiden laatua. Lapsilähtöinen opettaja-oppilassuhteen tarkastelu on tärkeää, jotta suhteen luonnetta voi tarpeen vaatiessa pyrkiä muuttamaan lapselle suotuisammaksi. Oppilaan kyky oppia on sitä korkeampi, mitä parempi suhde hänellä on opettajansa (mm. Drugli, 2012; Hattie, 2013). Hattien (2012, 23) mukaan ainoa keino, miten opettaja voi kartoittaa opetuksensa vaikutusta, on kerätä, tutkia ja arvioida oppilailtaan samaa palautetta. Demetriou ja Wilson (2010, 64) toteavat, että palautteen kerääminen oppilailta vastaa sekä opettajan että oppilaiden tarpeisiin.

Opettajan mahdollisuudet onnistua opetus- ja kasvatustyössään ovat sitä paremmat, mitä enemmän hän on panostaa oppilassuhteisiinsa. Luokanopettajan pätevyys edellyttää kasvatustieteiden maisterin tutkinnon suorittamista. Opettajankoulutuksessa korostetaan oppilaantuntemusta ja opettajan kykyä reflektoida ja tutkia työtään. Oppilaspalautteen hyödyntämistä hyvän opettaja-oppilassuhteen ylläpitämisessä, oppilaan oppimisessa tai opettajan ammatillisessa kehityksessä ei sen sijaan juurikaan käsitellä.

Oppilaan palautteen keräämistä ja hyödyntämistä opettajan työssä on tutkittu maailmanlaajuisesti melko paljon, mutta valtaosa tutkimuksista on tehty yläkoulu-, lukio- tai yliopistotasolla. Alakouluikäisten lasten opettajanäkemykset ja niiden vaikutukset oppilaan käyttäytymiseen ja oppimiseen alkoivat kiinnostaa yhdysvaltalaisia tutkijoita (mm. Pianta) 2000-luvun alkupuolella. Vähitellen tutkimuskenttä on laajentunut Eurooppaan. Viime vuosina Pohjoismaissakin on julkaistu aiheeseen liittyviä tutkimuksia.

Ymmärrystä 6–13-vuotiaiden oppilaiden näkemyksistä opettaja-oppilassuhteesta ja palautteen antamisesta tulee edistää myös Suomessa. Tässä tutkielmassa tarkastellaan lap-

sen palautteen roolia ja merkitystä luokanopettajan työssä. Opettaja-oppilassuhde on usein yksi alakouluikäisen lapsen merkittävimmistä henkilösuhteista, jonka piirteet saattavat vaikuttaa lapsen tulevaisuuteenkin. Tämän keskeisen ihmissuhteen tarkastelu lapsen näkökulmasta saattaa vaikuttaa myönteisesti luokanopettajien työssäjaksamiseen ja oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Opettaja-oppilassuhteita ja oppilaan palautetta kannattaa tutkia alakouluissa Suomessakin, koska oppilaiden piilevän tiedon hyödyntäminen voi syventää oppilaantuntemusta ja edistää oppimista.

2 TEOREETTINEN TAUSTA

Aiemmissa tutkimuksissa oppilaan ja opettajan vuorovaikutussuhdetta on tarkasteltu muun muassa Carl Rogersin persoonallisuusteorian, John Bowlbyn kiintymyssuhdeteorian, D. W. Johnsonin ja R. T. Johnsonin yhteistoiminnallisen oppimisen teorian sekä Richard Ryanin ja Edward Decin itseohjautuvuusteorian pohjalta (Cornelius-White, 2007, 113–115; Ferguson, Hanreddy & Draxton, 2011, 56). Kyseiset teoriat korostavat avointa dialogia ja luottamuksellisia, turvallisia henkilösuhteita lapsen henkisen hyvinvoinnin, motivaation ja oppimisen edellytyksinä. Oppilaan tarpeiden selvittäminen ja niihin vastaaminen edellyttää oppilaan kuulemista. Luottamuksellisen ja läheisen opettaja-oppilassuhteen merkityksellisyyttä voi tarkastella myös Erik H. Eriksonin psykososiaalisen kehitysteorian valossa, jonka mukaan yksilön kehittyminen on dialektinen ja sosiaalinen prosessi (Lehtinen, Kuusinen & Vauras, 2007, 22–23). Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu Rogersin, Decin ja Ryanin sekä Eriksonin teorioista.

2.1 Lapsen kokonaisvaltainen kohtaaminen

Koulumaailmassa painopiste on usein kognitiivisten taitojen kehittämisessä ja tiedon omaksumisessa. Useimmat opettajat tiedostavat oppilaantuntemuksen merkityksen oppimisprosessissa ja oppimista edistävän luokkahuonekulttuurin rakentamisessa. Voitaan kuitenkin otaksua, että opettajien tavoitteellisissa ja tietoisissa pyrkimyksissä ymmärtää oppilaiden kognitiivisia ja ennen kaikkea heidän affektiivisia lähtökohtiaan ja kokemuksiaan on suurta vaihtelua. Esimerkiksi opettajan omat lapsuuden koulukokemukset, työkokemus, ikä, asennoituminen, vuorovaikutus kunkin oppilaan kanssa sekä oppilaan kouluasenne vaikuttavat todennäköisesti joko myönteisesti tai negatiivisesti siihen, millaiseksi opettajan yksilölliset oppilassuhteet muodostuvat. Rogersin persoo-

nallisuusteoria on yksi tunnetuimmista humanistisen psykologian teorioista (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas, 1991, 79). Humanistinen psykologia korostaa yksilön affektiivisiä tarpeita, ihmissuhteita ja positiivisen kasvun mahdollisuuksia (Saarinen ym., 1991, 83). Rogersin (Rogers, Lyon & Tausch, 2014, 11) mukaan onnistuneen opetuksen edellytyksenä on se, että opettajat lähestyvät lapsia kokonaisvaltaisesti siten, että älyllisten ominaisuuksien lisäksi he tunnistavat, arvostavat ja huomioivat myös lasten tunteet. Teoksessaan *Freedom to Learn* Rogers ja Freiberg (1994) käsittelevät muun muassa oppilaslähtöistä luokkahuonekulttuuria, jossa keskeisiksi tekijöiksi nousevat opettajan kyky rakentaa oppilaille emotionaalisesti turvallinen ja lämmin oppimisympäristö, jossa opettaja aidosti välittää oppilaistaan, arvostaa ja kunnioittaa heitä ja antaa heille vastuuta. Rogers ja Freiberg toteavat myös, että kuuntelemalla oppilaitaan opettaja pystyy ymmärtämään oppilaitaan ja heidän näkemyksiään koulusta paremmin. (1994, 14, 127–28.)

Rogersin fenomenologinen persoonallisuusteoria painottaa yksilön omaa kokemusta itsestään ja ympäristöstään. Rogersin mukaan ihmisen omakohtainen maailmankuva muodostaa niin kutsutun fenomenaalisen kentän. Lapsen positiivinen kehitys edellyttää, että hänen henkilökohtaiset tulkintansa itsestään ja ympäristöstään (fenomenaalinen kenttä) eivät ole ristiriidassa reaalimaailman, esimerkiksi opettajan tai muiden oppilaiden, näkemysten kanssa. Ihmisten välisessä toiminnassa tulkinnallisilta ristiriidoilta ei voi välttyä täysin. Jotta lapsen minäkäsitys ei ristiriitatilanteissa horjuisi, aikuisen tulisi tukea lasta rohkaistemalla häntä kertomaan ajatuksistaan ja tunteistaan ja kuuntelemalla häntä. Empaattinen, hyväksyvä ja kannustava ilmapiiri on tärkeää, jotta lapsi kokee olevansa hyväksytty. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas, 1991, 79–81.)

Rogersin teoria soveltuu erinomaisesti kasvatukseen ja opetukseen. Lapsen tulkinta opettajan toiminnasta tai puheesta voi poiketa paljonkin opettajan tarkoitusperistä. Oppilas saattaa tulkita opettajan sanoman jopa täysin virheellisesti. Koska väärinkäsitykset saattavat pahimmassa tapauksessa heikentää oppilaan minäkuvaa, motivaatiota ja koulussa viihtymistä, ristiriitaisten tulkintojen ennaltaehkäiseminen, tunnistaminen ja korjaaminen ovat tärkeä osa opettajan työtä. Otaksuttavasti valtaosa oppilaista toivoo, että opettaja kuulee, kunnioittaa ja kannustaa. Lämpimän ja välittömän keskustelukulttuurin luominen voi osaltaan tukea lasten positiivista kehitystä.

2.2 Yhteenkuuluvuus ihmisen psykologisena perustarpeena

Opettaja on koulussa lapsia varten. Olemalla turvallinen, lähestyttävä ja oppilaistaan välittävä, opettajalla on paremmat mahdollisuudet tukea lasten psykologista kehitystä, motivaatiota, oppimista ja koulussa viihtymistä. Decin ja Ryanin (2000) kehittämä itseohjautuvuusteoria tarkastelee ihmisen sisäisen motivaation syntymistä, sisäisen motivaation edellyttämiä synnynnäisiä psykologisia perustarpeita sekä sisäisestä motivaatiosta kumpuavaa henkistä hyvinvointia. Teorian mukaan ihmisen psykologiset perustarpeet ovat kyvykkyys, yhteenkuuluvuus ja autonomia. Tutkijat korostavat sosiaalisen kontekstin merkitystä; perustarpeiden täytyminen edellyttää sosiaalisen ympäristön tukea. (2000, 227–268.) Katson, että teorian soveltaminen koulumaailmassa edellyttää muun muassa sitä, että opettaja pyrkii vastaamaan edellä mainittuihin perustarpeisiin jokaisen oppilaan kohdalla jokapäiväisessä vuorovaikutuksessaan.

Opettaja-oppilassuhteen luonne vaikuttaa siihen, minkälaiseksi oppilaan ja opettajan kokema yhteenkuuluvuus muotoutuu. Tarkennan seuraavaksi yhteenkuuluvuuden merkitystä psykologisena perustarpeena. Yhteenkuuluvuudella tarkoitetaan lämmينhenkistä, aitoa ja arvostavaa suhdetta kahden toisilleen merkityksellisen henkilön välillä. Yhteenkuuluvuus edellyttää siis vastavuoroista välittämistä. (Martela, 2014, 48–49.) Vastavuoroinen välittäminen on todennäköisempää, jos suhde perustuu avoimuuteen ja empatiaan. Siitä huolimatta, että oppilaan osallisuutta pyritään lisäämään suomalaisissa kouluissa (Opetushallitus, 2014) on muistettava, että opettaja-oppilassuhde on valtasuhde. Opettaja ohjaa, tukee ja arvioi oppilaan toimintaa. Oppilaan rooli on vastaanottavampi. Tämän vuoksi osa opettajista saattaa ajatella, että opettajan ja oppilaan välisen yhteenkuuluvuuden lisääminen on kiusallista tai vaikeasti toteutettavaa.

Decin ja Ryanin (2000) teorian mukaan opettajan kannattaa edistää yhteenkuuluvuutta oppilaisiinsa tukeakseen heidän sisäisen motivaationsa rakentumista ja vahvistaakseen heidän henkistä hyvinvointiaan. Oppilaan hyvinvointia edistää kokemus siitä, että opettaja välittää hänestä. Oppilaiden käytöksen ja ajattelun takana vaikuttavien syiden pohdiminen ja selvittäminen on välittämistä. Opettajan on oltava oppilaan silmissä luotettava ja lapsen mielipiteistä ja voinnista kiinnostunut aikuinen. Väitän, että opettajan ja oppilaan välillä ilmenevä palaute vaikuttaa myös yhteenkuuluvuuteen.

2.3 Persoonallisuuden kasvua tukeva vuorovaikutus

Aikuisen ja lapsen vuorovaikutussuhde on aina erittäin merkityksellinen lapsen minäkuvan ja pystyvyyden tunteen muodostumisessa. Eriksonin (Erikson, 1962) persoonallisuuden kehittymisen vaiheteorian mukaan yksilö kehittyy koko elinikänsä ajan kokien kahdeksan psykososiaalista kehityskriisiä, jossa hän tarkastelee itseään sekä menneisyytensä että tulevaisuudennäkymiensä kautta. Lehtisen, Kuusisen ja Vauraksen (2007) mukaan Erikson päätteli jokaisen kehityskriisin rakentuvan yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa ja siinä esiintyvistä kehityshaasteista ja sen ratkaisusta. Myönteinen kehitystulos tuottaa positiivista persoonallisuuden kehitystä kun taas kielteinen kehitystulos heikentää minäkuvaa. Persoonallisuuden kehittäminen on kuitenkin aina mahdollista seuraavissa kehitysvaiheissa, riippumatta aiemmista kielteisistä kehitystuloksista. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras, 2007, 23–24.) Vaikka koulun aloittava lapsi olisi aiemmin jäänyt paitsi eheää persoonallisuuden kasvua tukevaa vuorovaikutusta, opettaja voi pyrkiä omalla toiminnallaan muuttamaan kehityksen myönteiseen suuntaan.

Luokanopettajankoulutuksessa korostetaan, että opettajan tulee tarjota jokaiselle oppilaalle onnistumisen kokemuksia. Aiemmin mainitussa Decin ja Ryanin (2000, 227–268) itsemääräämisteoriassa kyvykkyys mainitaan yhtenä ihmisen psykologisena perustarpeena. Näkökulma on pätevä myös Eriksonin vaiheteoriaa tarkasteltaessa. Eriksonin teorian neljänteen vaiheeseen, alakouluikäisten lasten psykososiaaliseen kehityskriisiin, liittyvät keskeiset käsitteet ovat pystyvyys ja alemmuudentunne (Lehtinen, Kuusinen & Vauras, 2007, 24–25). Jos koulu ei suju ja vertaissuhteetkin ovat hatarat, lapsi saattaa kokea olevansa epäonnistunut ja kyvytön. Neljännen vaiheen kielteisenä kehitystuloksena voi olla lapsen heikentynyt itsetunto ja itseluottamus. Myönteinen kehitystulos on taas seurausta osaamisen ja onnistumisen kokemuksista. Tällöin lapsen itseluottamus kasvaa. Kehitysvaiheen haasteiden voittamisen kautta lapsen pystyvyyden ja pätevyyden tunteet lisääntyvät, ja lapsi jaksaa ponnistella edelleen onnistuakseen. (mp.)

Oppilaiden positiivisen minäkuvan ja terveen itsetunnon vahvistaminen on luokanopettajan yksi tärkeimmistä kasvatustehtävistä. Useimmat opettajat pyrkivätkin kaiki tietoisesti tukemaan oppilaiden pystyvyyden tunnetta monipuolisesti ja yhdenvertaisesti. Reflektoidessaan opettajuuttaan opettaja saattaa arvioida toimintansa ja viestintänsä

kannustavaksi ja rohkaisevaksi. Oppilaitaan havainnoimalla opettaja voi tehdä joitakin johtopäätöksiä siitä, miten oppilaat ovat vastaanottaneet opettajan toiminnan ja vuorovaikutuksen. Luokassa saattaa kuitenkin olla oppilaita, joiden yksilöllinen kokemus poikkeaa opettajan tulkinnasta.

Herkkyys tulkita luokkahuoneessa esiintyviä tilanteita ja oppilaiden reaktioita kuuluu opettajan ammattitaitoon. Mutta kuten Rogers ja Freiberg (1994, mm. 127–128) ovat todenneet, oppilaiden autenttinen ymmärtäminen edellyttää usein myös sitä, että opettaja kuuntelee heitä. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde vaikuttaa lapsen persoonallisuuden kehitykseen ja itsetuntoon. Onnistumisen kokemukset, kehu ja kiitokset lisäävät pystyvyyden tunnetta. Voidaan otaksua, että opettajan osoittama kiinnostus oppilaiden yksilöllisiä ajatuksia ja mielipiteitä kohtaan vahvistaa itsetuntoa edelleen, koska oppilas kokee olevansa tärkeä ja arvostettu.

2.4 Opettaja-oppilassuhde ja palaute teoreettisina käsitteinä

Tutkimukseni keskeisimmät käsitteet ovat opettaja-oppilassuhde ja palaute, joista ensimmäinen kuuluu kasvatustieteen peruskäsitteistöön. Palaute, sen sijaan, näyttäisi vielä toistaiseksi olevan vaille yleisesti hyväksyttyä kasvatustieteellistä määritelmää. Tämän vuoksi tarkastelen palautteen määritelmää hieman laueammin tämän alaluvun jälkimäisessä osassa.

Opettaja-oppilassuhde

Kasvatustieteilijöiden parissa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta kuvaa varsin yleisesti hyväksytty ja vakiintunut käsite pedagoginen suhde. Englannin- ja ruotsinkielisistä teksteistä koostuvassa tutkimusaineistossani opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen viitataan lähes poikkeuksetta käsitteellä opettaja-oppilassuhde (teacher-student relationship, relation mellan lärare och elev). Tästä syystä käytän tutkimuksessani käsitettä opettaja-oppilassuhde.

Kansasen (2004, 75) mukaan opettaja-oppilassuhteella (pedagoginen suhde) tarkoitetaan opettajan ja yksittäisen oppilaan välistä asymmetristä vuorovaikutussuhdetta. Seuraavaksi esitän tiivistelmän opettaja-oppilassuhteen määritelmästä Kansasta (2004, 76–

78) mukaillen: (1) Opettaja pyrkii edistämään lapsen parasta; (2) Opettaja-oppilassuhteen määrittelyä tulee tarkastella ja jalostaa aika ajoin, jotta se sopii aikaansa; (3) Opettajan tulee herättää lapsissa luottamusta ja tukea heidän kehitystään vilpittömästi; (4) Myönteisyys luo vahvan pohjan opettajan ja oppilaan väliselle suhteelle, (5) Opettajan tulee tukea lapsen itsenäistymistä luontevan ja tahdikkaan vuorovaikuttamisen avulla; ja (6) Opettaja luo oppilaille positiivisia tulevaisuudennäkymiä muun muassa uskomalla kunkin oppilaan kykyihin ja kannustamalla oppilaita myös pettymyksissä ja vastoinkäymisissä. Selvästikin lapsen parhaan edistäminen opettaja-oppilassuhteen puitteissa on opettajalle sekä valtava vastuu että suurenmoinen mahdollisuus.

Alakoulussa ilmenevä lapsen ja aikuisen välinen henkilösuhde, opettaja-oppilassuhde, elää ja muotoutuu jatkuvasti (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas, 1994, 222). Opettajalla on mahdollisuus edistää oppilaan henkistä hyvinvointia ja persoonallisuuden kehitystä. Suomalaiset peruskoulun opettajat voivat tarpeen vaatiessa saada tukea oppilaisiin liittyvien pulmien käsittelyyn moniammatillisesta yhteistyöstä esimerkiksi oppilashuoltoryhmän välityksellä. Etenkin alakouluissa ensisijainen vastuu oppilaan hyvinvoinnista on kuitenkin luokanopettajalla. Luokanopettaja on usein alakouluikäisen lapsen merkittävin ja pitkäikäisin aikuiskontakti koulussa. Siksi opettaja-oppilassuhteen avoin tarkastelu niin opettajan kuin oppilaan toimesta on tärkeää. Keskinäisen palautteen vaikutus voi olla merkittävä.

Palaute

Tutkimukseni toinen ydinkäsite on palaute. Palautteen (englanniksi feedback, ruotsiksi respons tai feedback) määrittely kasvatustieteelliseen lähdeaineistoon viittaamalla muodostui pulmalliseksi osittain siitä syystä, että käsitettä ei ole juurikaan käytetty, etenkin perusopetuksen parissa. Sen sijaan arviointi, josta käytetään myös termiä evaluaatio, on kuulunut koulun toimintakulttuuriin hyvin pitkään, ja siksi arviointi onkin määritelty kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa melko yksiselitteisesti. Arvioinnilla tarkoitetaan yleisesti oppimistulosten arviointia eli opettajan asettamien tavoitteiden ja oppilaiden edistymisen vertaamista. Lisäksi koulussa voidaan arvioida esimerkiksi oppilaiden työskentelyä ja yhteistyötaitoja. Diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi ovat vakiintuneita arvioinnin alakäsitteitä. (Hellström, 2008, 68–69.) Hellströmin (2008, 70) mukaan opetuksen arviointia ja opetuksen pedagogista arviointia tulisi tarkastella

erillisinä ilmiöinä, ja hän toteaa, että oppimisen pedagoginen arviointi toteutuu lähinnä opettajan reflektion kautta, jolloin on myös ”uskallettava katsoa peiliin”. Samoilla linjoilla olivat opettajankoulutuksen asiantuntijat Matti Koskenniemi ja Antero Valtasaari (1969) jo lähes puoli vuosisataa sitten. (Koskenniemi & Valtasaari, 1969.) He ohjeistivat oppilaiden kanssa vaikeuksia kohtaavia kansakoulunopettajia aloittamaan syiden selvittämisen opettajan oman toiminnan kriittisellä tarkastelulla.

Suomessa Päivi Atjonen on yksi merkittävimmistä arvioinnin tutkimuksen uranuurtajista. Teoksessaan *Hyvä, paha arviointi* hän tarkastelee arviointiin liittyviä käsitteitä, käytänteitä ja eettisiä kysymyksiä. Atjosen mukaan arviointi on huolenpitoa ja arvon antamista arvioitavalle kohteelle. (Atjonen, 2007, 32.) Atjonen toteaa myös, että arviointikulttuurissa arvostetaan enenevässä määrin arvioitavien osallisuutta. Pohdinnassaan arvioijan hyveistä Atjonen kirjoittaa, että kyky ”itsensä (itsekkyytensä) ylittämiseen” on yksi arvioijan tärkeimmistä taidoista (2007, 227). Lisäksi Atjonen tähdentää, että arvioinnin tulee olla ensisijaisesti oppimista tukevaa eli eteenpäin vievää. (2007, 40.) Tällaista arviointia hän kuvaa englanninkielisellä käsitteellä feedforward.

Palautteen vaikutuksia oppimiseen tutkineiden John Hattien ja Helen Timperleyn (2007) mukaan palaute on yksi tehokkaimmista keinoista vaikuttaa oppimiseen, mutta he toteavat, että palautteen ominaisuudet ja olosuhteet vaikuttavat siihen, onko palautteen vaikutus myönteinen tai negatiivinen. Hattien esittelemä käsite visible learning, näkyvä oppiminen, tarkoittaa, että opettaja tarkastelee opetustaan ja tulkitsee oppimisprosessia oppilaan silmin. (Hattie, 2012.) Opettajalla on tällöin paremmat mahdollisuudet tukea oppilaan autonomiaa ja pätevyyden tunnetta ja edistää oppilaan oppimista. Hattie (Visible Learning, 2016) on myöhemmin tarkentanut, että oppilaan opettajalle antama palaute on kaikkien tehokkainta oppimisen edistämässä.

Kielitoimiston sanakirjan (Kotimaisten kielten keskus) määritelmän mukaan palaute on ”reaktio tai kannanilmaus toimenpiteeseen tai viestiin” tai ” itsesäätoisen järjestelmän reaktio johonkin, minkä järjestelmä on itse tuottanut”. Cambridge Dictionaries Online -palvelun (Cambridge Dictionaries Online) mukaan palaute tarkoittaa tietoa tai kannanottoja siitä, miten jokin asia on onnistunut. Collins Cobuild English Language Dictionaryn (Cobuild, 1986, 524) määritelmä on hyvin samankaltainen, mutta teoksessa mainitaan myös, että mitä enemmän palautetta saa sitä parempi. Tutkijat ovat alkaneet

kiinnostua palautteen merkityksestä positiivisten henkilösuhteiden ylläpitämisessä ja yksilön kehittämisessä viime vuosina enenevässä määrin.

Palautteen antamista ja vastaanottamista, ja etenkin vastaanottamisen vaikeutta, tutkineet Sheila Heen ja Douglas Stone (2014) määrittelevät palautteen tietona, mitä henkilö saa itsestään, jotta hän voi kehittää itseään ja parantaa suorituksiaan. Palaute lisää ymmärrystä omasta itsestä, ja se on paljon muutakin kuin asioiden arvottamista ja arvostelua. Kiitosten ja ilon ilmaisut sekä yksilölliset ja yhteiset onnistumisen kokemukset ovat myös palautetta. (Heen & Douglas, 2014, 4.)

Arviointi, evaluaatio ja palaute liittyvät olennaisesti opettaja-oppilassuhteeseen. Käsitteiden herättämät assosiaatiot saattavat kuitenkin poiketa yksilöiden kesken huomattavasti. Käytännön tasolla tämä voi vaikuttaa ensinnäkin siihen, miten ihmiset suhtautuvat tähän muun muassa käyttäytymistä, asennoitumista, toimintaa ja suorituksia arvottavaan tietoon. Yksilölliset tulkinnat sekä aiemmat kokemukset saattavat myös vaikuttaa ihmisten tapaan ja kykyyn antaa ja vastaanottaa arvottavaa tietoa.

Palaute mainitaan uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa 145 kertaa, arviointi 592 kertaa (Opetushallitus, 2014). Kouluissa tarvittaneen molempia. Palaute on kuitenkin verrattain uusi käsite kasvatustieteen alalla, tai ainakaan se ei ole toistaiseksi vakiintunut osaksi kasvatuksen ja opetuksen käsitemaailmaa (ks. Hellström, 2008 & Hellström, 2010). Katson, että palautteen tarkempi määrittely lisäisi sen arvostusta ja edesauttaisi sen laajempaa ja monipuolisempaa hyödyntämistä niin oppilaiden kuin opettajienkin eduksi suomalaisissakin kouluissa.

Huomautan, että aineistoni muodostavassa tutkimuskirjallisuudessa käytetään vaihdellen käsitteitä arviointi, evaluaatio ja palaute (assessment, evaluation, feedback). Käytän tutkielmassani tässä luvussa mainituista syistä johtuen tarkoituksella käsitettä palaute, ja tarkoitan sillä ensisijaisesti opettajan oppilaalta saamaa myönteistä ja negatiivista tietoa, suullisia tai kirjallisia kommentteja opettajan toiminnasta, opettamisesta ja vuorovaikutuksesta. Määrittelen edelleen, että palaute edistää avoimen, luottamuksellisen ja myönteisen opettaja-oppilassuhteen muodostumista, joka vuorostaan tukee sekä opettajan työskentelyä ja oppilaan osallisuutta ja oppimista. Palaute saattaa niin ikään edistää opettajan työssä jaksamista sekä oppilaan kouluviihtyvyyttä.

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Ensimmäiseksi pyrin muodostamaan kriittisen ja monipuolisen analyysin tarkasti valikoiduista tutkimuksista, joissa käsitellään oppilas-opettajasuhteessa ilmenevän vuorovaikutuksen ja palautteen merkitystä alakouluissa. Tutkimusaiheen tarkastelu monipuolisesti on tärkeää, jotta lukija voi muodostaa ilmiöstä mahdollisimman laaja-alaisen kuvan. Toiseksi toivon, että tutkimus lisää suomalaisten opetus- ja kasvatusalan ammattilaisten mielenkiintoa ilmiötä kohtaan ja motivoi heitä pohtimaan oppilaan palautteeseen liittyvien näkökulmien tarkastelun ja vaikuttamisen mahdollisuuksia omassa työssään. Kolmantena tavoitteenani on osoittaa, että aiheen tutkimukselle on tarvetta myös Suomessa. Tutkimuksen ytimessä on ajatus suomalaisten alakoululaisten kokonaisvaltaisemmasta kohtaamisesta ja lapsen kehitystehtävien tukemisesta.

Ennen tutkimuskysymysten määrittelyä perehdyin aiempaan tutkimustietoon sekä opettaja-oppilassuhdetta käsittelevään kirjallisuuteen. Perustelen tutkimuskysymysten valintaa myös tutkimuksen teoreettisilla lähtökohdilla sekä ilmiön tämänhetkiselä asemalla tutkimuskentällä. Uskon, että lapsen palautteella voi olla merkittävä rooli lapsen kokonaisvaltaisen kohtaamisen edistämisessä, yhteenkuuluvuuden tunteen lisäämisessä sekä persoonallisuuden kasvua tukevassa vuorovaikutuksessa. Alakoululaisten antamaa palautetta on toistaiseksi tutkittu varsin vähän. Tämä kirjallisuuskatsaus ei suinkaan ole kaiken kattava katsaus ilmiöstä, mutta toivon, että onnistun kuvaamaan ilmiöön liittyviä piirteitä riittävän perusteellisesti sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta lukijan mielenkiinnon herättämiseksi.

Tutkimuskysymykset

1. Miksi lapsen palaute opettaja-oppilassuhteesta on merkittävää?
2. Miten luotettavaa alakouluikäisten lasten palaute on?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Valitsin tutkielmani toteuttamistavaksi kirjallisuuskatsauksen, sillä halusin lisätä tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ymmärtämistä tieteellisten kriteerien täyttämän aieman tutkimustiedon pohjalta. Lisäksi valitsemani tutkimusote tukee tulevaisuuden ta-

voitettani tutkia ilmiötä empiirisesti suomalaisessa kontekstissa maisteriopinnoissani. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2014, 259) mukaan kirjallisuuskatsauksen tekeminen on oiva oppimisen kokemus, sillä kirjallisuusanalyysi edellyttää opiskelijalta kykyä kartoittaa, valikoida ja hyödyntää aiempia tieteellisiä tutkimuksia oman tutkimusaiheensa perustelemiseksi.

4.1 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus menetelmänä

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus tehdään tieteellisen tutkimustyön periaatteita noudattaen. Tutkimusprosessi tulee kuvata mahdollisimman läpinäkyvästi, jotta se voidaan tarvittaessa toistaa. Tutkimusartikkelien haku edellyttää tarkkaa tutkimusaiheen rajausta sekä yksiselitteisten sisäänotto- ja poissulkukriteerien määrittämistä. Tämän jälkeen alkaa varsinainen kirjallisuushaku, jonka ensisijaisena päämääränä on löytää relevantteja alkuperäistutkimuksia. (Metsämuuronen, 2005, 38–39.) Kirjallisuuskatsauksessa aineisto koostuu korkealaatuisista tutkimusartikkeleista, joten aineiston laatu on tärkeämpää kuin aineiston määrä.

Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa suuri lähdemäärä aiheuttaa pulmia muun muassa siten, että lähteiden välillä oleva yhteys saattaa olla heikko. Lisäksi valittujen lähteiden laatu voi olla epätasaista. Ensisijaisena tarkoituksena on löytää sellaiset tutkimusartikkelit, joilla on selvä yhteys kirjallisuuskatsauksessa tarkasteltavaan ilmiöön ja joiden avulla ilmiöön liittyvää jatkotutkimusta voi perustella. (Metsämuuronen, 2005, 38–39.) Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena ei ole kerätä ja käsitellä mahdollisimman laajaa tutkimusaiheeseen liittyvää tieteellisten artikkeleiden kokoelmaa. Helsingin yliopistossa kasvatustieteen kandidaatin tutkielman aineistoksi hyväksytään 10–15 laadukasta tutkimusartikkelia. Tutkimuksen aineiston muodostavia tekstejä tulee tarkastella perusteellisesti, kriittisesti, rehellisesti, asiakeskeisesti ja puolueettomasti, jonka jälkeen niistä esiin nousevat tärkeimmät ydinasiat kootaan perustelluksi ja selkeäksi kokonaisuudeksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2014, 259–260.)

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus liittyy meta-analyysina tunnettuun tutkimustraditioon. Meta-analyysin avulla voidaan yhdistää useita aiemmin tehtyjä, samansuuntaisia tuloksia antavia tutkimuksia tilastollisesti merkitseväksi kokonaisuudeksi. (Metsämuuronen, 2005, 40, 432, 433.) Palautteen keräämistä alakouluikäisiltä lapsilta on tois-

taiseksi tutkittu maailmanlaajuisesti melko vähän. Osittain tästä syystä sisällytin tutkimusaineistooni myös yhden tutkimusaiheeseen liittyvän laajan meta-analyysien pohjalta tehdyn tutkimuksen (ks. Liite 1).

Ennen tutkimuksen varsinaista aloittamista otin käyttöön muistikirjan, johon aloin kirjata tutkimusideaani liittyviä ajatuksia, kysymyksiä ja kommentteja, sekä eri tilanteissa ja teksteissä vastaan tullutta tutkimusaiheeseen liittyvää tietoa. Lisäksi silmäilin ja luin kirjastosta lainaamiani aihepiiriä käsitteleviä teoksia soveltuvien osin. Pyrin ymmärtämään ilmiötä ja siihen liittyviä käsitteitä mahdollisimman monipuolisesti. Tämä työvaihe tuki varsinaisen aineistohaun aloittamista ja toteuttamista. Tutkimusprosessin edetessä muistikirjan säännöllistä päivittämistä oli kannattanut jatkaa pidempään. Tutkimukseen liittyvien seikkojen systemaattinen dokumentointi helpottaa tärkeiden seikkojen muistiin palauttamista ja tukee siten tutkimuksen etenemistä. Muistikirja on apuväline, joka tukee tutkimusprosessia monin eri tavoin, ja sen käytön tulisi olla päivittäistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2014, 45–46).

4.2 Sisäänotto - ja poissulkukriteerit

Sisäänotto- ja poissulkukriteerit tulee määritellä jo tutkimuksen alkuvaiheessa, koska ne auttavat tutkijaa löytämään tutkimuskysymysten kannalta oleelliset tutkimukset kirjallisuuskatsaukseensa. Hyväksymiskriteerit määrittelevät, mitkä tutkimusartikkelit tutkija valitsee tutkimusaineistonsa. (Metsämuuronen, 2005, 39.) Kriteerien avulla tutkija saa selvän kuvan tutkittavasta aiheesta sekä asettaa rajat tutkittavalle aineistolle. Sisäänottokriteerit ovat avuksi etenkin silloin, jos hakutulosten määrä on suuri. Tarvittaessa sisäänottokriteereitä tarkennetaan lisää. Jos kirjallisuuskatsaus tuotetaan opinnäytetyöksi, sisäänottokriteereihin vaikuttavat myös opinnäytetyön laajuus. Tarkasti määritellyillä sisäänotto- ja poissulkukriteereillä voi vaikuttaa kirjallisuuskatsauksen aineiston koon, luotettavuuteen ja laatuun. (mp.)

Sisäänottokriteerit

Päätin sisällyttää tutkimusaineistooni ainoastaan vertaisarvioituja alkuperäistutkimuksia. Tavoitteeni oli muodostaa aineisto, jonka tutkimustulokset perustuvat empiriaan. Havaitsin pian aineistohaun aloitettuani, että alakouluikäisten oppilaiden palaute opetta-

jalle on ollut varsin vähän tutkittu aihe. Tästä syystä käytin paljon aikaa löytääkseni tutkimusartikkeleita, jotka ovat selvästi yhteydessä tutkimaani ilmiöön juuri alakoulukontekstissa. Kouluaste muodostuikin hyvin merkittäväksi sisäänottokriteeriksi. Lisäksi päätin sisällyttää aineistoon vain sellaisia suomen-, ruotsin- tai englanninkielisiä tutkimuksia, jotka ovat saatavilla maksutta, muun muassa Helsingin yliopiston kirjaston tiedonhakupalveluiden ja Google Scholar -sovelluksen kautta. Maantieteellisesti minua kiinnostivat lähinnä Yhdysvalloissa, Länsi-Euroopassa ja Pohjoismaissa tehdyt tutkimukset. Hakutulokset olivat maltillisia, 10–40 artikkelia hakua kohden. Tästä syystä en rajannut julkaisuajankohtaa lainkaan. Päädyin lopulta sisällyttämään aineistooni ainoastaan 2000-luvulla tehtyjä tutkimuksia.

Poissulkukriteerit

Vertaisarvioimattomat artikkelit, kirjallisuuskatsaukset, kirjat, uutiset, kolumnit ja pääkirjoitukset jätin aineiston ulkopuolelle. Syventääkseni ymmärrystäni käytin aikaa myös mielenkiintoisten artikkelien, kolumnien ja teosten silmäilyyn, selailuun ja lukemiseen. Näiden lähteiden tarkastelu lisäsi motivaatiotani ja tuki siten tutkimukseni edistymistä. Aineistonhaun aikana löysin myös mielenkiintoisia maksullisia artikkeleita. Tällaiset tutkimukset olin kuitenkin päättänyt rajata aineistonhaun ulkopuolelle. Käytettävissäni olevien ajallisten resurssien maksimoimiseksi rajasin aineistosta esimerkiksi Aasiassa julkaistut tutkimusartikkelit.

4.3 Aineiston keruu ja lähiluku

Tutkimuksen jokainen vaihe ja päätös tulee perustella ja kuvata huolellisesti, jotta tutkimus olisi mahdollisimman läpinäkyvä lukijalle (Metsämuuronen, 2005). Seuraavaksi pyrin kuvaamaan tutkimukseni aineistonkeruuprosessin mahdollisimman seikkaperäisesti aina tietokantojen valinnasta aineiston lähilukuun. Työskentelyn lähtökohta muodostui asettamistani tutkimuskysymyksistä ja määrittelemistäni sisäänotto- ja poissulkukriteereistä.

Aineistonkeruuprosessi

Aloitin aiheeseen perehtymisen selailemalla ja lukemalla aihepiiriin liittyvää kirjallisuutta monipuolisesti, jolloin silmäilin myös lähdeluetteloita. Varsinaisen tiedonhakuni aloitin tekemällä koehakuja Helsingin yliopiston kirjastopalveluiden kautta saattavilla oleviin elektronisiin tietokantoihin sekä Google Scholar -palveluun. Näiden ensimmäisten hakujen avulla pystyin myös muokkaamaan hakulausekkeet sellaisiksi, jonka avulla aloin löytää määrittelemäni sisäänottokriteerit täyttäviä tutkimuksia. Käytin aineistonhaussa useita eri hakulausekkeitä. Valitsin hakulausekkeisiin muun muassa seuraavia asiasanoja ja ilmaisuja: *opettaja-oppilassuhde*, *alakoulu*, *oppilaan palaute*, *osallisuus*, *luottamus* ja *oppilaan ääni*. Englanninkielisissä hauissa hyödynsin esimerkiksi seuraavia käsitteitä: *student-teacher relationship*, *primary school*, *elementary school*, *feedback*, *trust*, *student voice* ja *pupils's views*. Tein artikkelihakuja myös ruotsinkielisillä sanoilla *långstadium*, *elev-lärare relation*, *feedback*, *respons* ja *förtroende*. Tutkimusprosessin edetessä oivalsin, että hakulausekkeessa olisi voinut käyttää myös *ammattillinen kehittyminen* -käsitettä, englanniksi *professional development* ja ruotsiksi *professionel utveckling*. Pysyäkseen tutkielman valmistumiselle asettamassani aikataulussa päätin olla laajentamatta tiedonhakua ja säästää aikaa lopullisen aineiston perusteelliseen lähi-lukuun ja analysointiin.

Edellä mainitut sisäänottokriteerit huomioiden hakutulokset pysyivät maltillisina. Suomalaisia oppilaan palautteeseen liittyviä vertaisarvioituja artikkeleita en löytänyt, joten päädyin aikaisessa vaiheessa keskittämään hakuni englannin- ja ruotsinkielisiin tutkimuksiin. Päädyin käyttämään tutkimuksessani pääosin seuraavia tietokantoja: Academic Search™ Elite (EBSCOhost), ERIC, ja Google Scholar. EBSCOhost -tietokannan hakumoottorissa on tutkijan työskentelyä tukeva mainio toiminto. Artikkelilinkkiä napsauttamalla ohjelma listaa muita artikkeleita, joihin samasta aiheesta kiinnostuneet henkilöt ovat osoittaneet myös kiinnostusta. Hyödynsin tätä tietokannan ominaisuutta tiedonhaussani. Silmäilin myös artikkeleiden lähdelistoja tutkimukseni kannalta mielenkiintoisten artikkeleiden löytämiseksi.

Lähiluvun tavoite

Tieteen termipankin (Tieteen termipankki) mukaan lähiluku on menetelmä, jonka tarkoituksena on aineiston intensiivinen ja mahdollisimman tarkka lukeminen, jolloin tutkija voi löytää erilaisia teemoja sekä tarkastella omia tulkintojaan riittävällä syvyydellä. Omassa tutkimuksessani mielsin lähiluvun tärkeimmäksi tavoitteeksi tutkimusartikkelien ja asettamieni tutkimuskysymysten välisen yhteyden mahdollisimman analyttisen tarkastelun. Koska opettaja-oppilassuhde on monesta tekijästä riippuvainen monitasoinen ilmiö, valitsin lopulliseen tutkimusainestooni sellaisia tutkimusartikkeleita, jotka mahdollistivat tutkimuskysymysten käsittelyn mahdollisimman monipuolisesti. Metsämuurosen mukaan kirjallisuuskatsauksessa käytettävillä artikkeleilla tulee olla selkeä yhteys tarkasteltavaan ilmiöön (Metsämuuronen, 2005, 38–39). Aineistoni muodostavassa tutkimuskirjallisuudessa on artikkeleita, joissa tämä yhteys on hyvin selvä. Mukana on myös sellaisia artikkeleita, joiden valintaa olen halunnut perustella tarkemmin. Perustelut löytyvät aineiston kuvaukseen varatussa alaluvussa.

Tutkijat ovat viime vuosina alkaneet kiinnostua alakouluikäisten lasten näkemyksistä oppilas-opettajasuhteesta enenevässä määrin. Ilmiöön liittyvää tutkimustietoa on kuitenkin julkaistu varsin vähän. Osittain tästäkin syystä valitsin lopulliseen tutkimusainestoon artikkeleita, jotka tarkastelevat opettaja-oppilassuhdetta melko erilaisistakin tulokulmista. Opettaja-oppilassuhteeseen vaikuttavia tekijöitä on myös usein vaikea erottaa toisistaan. Tästäkin syystä päätin tarkastella tutkimusaiheittani monesta eri näkökulmasta. Tällä tutkimuksellisella valinnallani tavoittelin myös sitä, että lukija saisi ilmiöstä mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan. Kirjallisuuskatsauksen yksi tarkoitus on osoittaa, minkälaisista näkökulmista tutkimusaihetta on lähestytty aiemmin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2014, 121).

Lopullinen aineisto ja pääteemat

Tutkimuksen aineisto koostui kymmenestä artikkelista, joista kaksi on julkaistu Englannissa, kaksi Hollannissa, yksi Belgiassa, yksi Norjassa, kolme Yhdysvalloissa sekä yksi Australiassa. Lisäksi valitsin aineistoon yhden ruotsinkielisen väitöskirjan. Aineisto sisältää sekä määrällisiä että laadullisia tutkimuksia. Tarkastellessani kunkin tutkimuksen

ensisijaista tarkoitusta ja sisältöä, tunnistin aineistosta *viisi teemaa*, joiden mukaan päädyin ryhmittelemään tutkimukset aineiston kuvausta varten.

Yksi artikkeli käsittelee *opettaja-oppilassuhteen luonteen yhteyttä lasten sosiaalisten ja akateemisten taitojen kehittymiseen* (Pianta & Stuhlman, 2004). Kahdessa tutkimuksessa tarkastellaan *opettajien näkemyksiä oppilaan palautteesta* (Ferguson, Hanreddy & Draxton, 2011; Lilja, 2013). Kolmessa tutkimuksessa (Fisher, 2011; Hargreaves, 2013; Bakx, Koopman, de Kruijf & den Brok, 2015) paneudutaan *oppilaiden opettaja-oppilassuhteeseen liittyvien ajatusten* tarkasteluun. Artikkeleissa selvitetään oppilaiden näkemyksiä muun muassa hyvän opettajan tärkeimmistä ominaisuuksista, opettajan antamasta palautteesta sekä opettajan käytöksestä ja sen herättämistä tunteista. *Oppilaiden palautteen luotettavuutta* käsitellään neljässä kirjoituksessa (Drugli & Hjemdal, 2013; Peterson, Wahlquist & Bone, 2000; Vervoort, Doumen & Verschueren, 2015; Koomen & Jellesma, 2015). *Palautteen ja opettaja-oppilassuhteen vaikutuksia oppimistuloksiin* tarkastellaan osana viimeiseksi kuvaamaani meta-analyysien pohjalta tehtyä tutkimusta (Hattie 2009).

Kirjallisuuskatsauksen aineiston muodostavien tutkimusartikkeleiden lähteet, otokset, metodit ja päätulokset ovat liitteessä 1 siinä järjestyksessä, kun ne on kuvattu seuraavassa luvussa. Kukin teksti on vertaisarvioitu, ja tutkijat ovat myös itse pohtineet tutkimuksensa menetelmällisiä valintoja, mahdollisia puutteita, sekä tulosten yleistettävyyttä ja vaikuttavuutta kriittisesti. Tästä syystä arvioin tutkimuksia kunkin teema-alueen lopuksi lähinnä niiden soveltuvuudesta tämän tutkimuksen aineistoon.

5 TUTKIMUSAINEISTON KUVAUS JA ARVIOINTI

Seuraavaksi kuvaan kirjallisuuskatsaukseeni valitsemieni tutkimusten julkaisutietoja, pääteemoja, metodologiaa ja johtopäätöksiä. Yksityiskohtaisemmat tiedot löytyvät laatimastani taulukosta (Liite 1). Kunkin teema-alueen lopussa pohdin, miten valitsemiini tutkimukset liittyvät tutkielmani aiheeseen ja asettamiini tutkimuskysymyksiin. Perustelen myös, miksi olen valinnut kyseiset tutkimukset tutkimukseni aineistoksi. Metsämuurosen (2006, 26) mukaan kyky arvioida tieteellisiä tutkimusartikkeleita ja omia tutkimuksellisia valintoja on oleellinen osa tutkijan pätevyyttä.

5.1 Opettaja-oppilassuhde, lasten sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen kehitys

Aluksi esittelen tutkimusartikkelin, joka lienee yksi ensimmäisistä koulutaipaleensa aloittelevien lasten opettaja-oppilassuhdetta käsittelevistä tutkimuksista. Piantan ja Stuhlmanin artikkeli opettaja-oppilassuhteen vaikutuksista lasten ensimmäisten kouluvuosien aikaiseen koulumenestykseen julkaistiin *School Psychology Review* -lehdessä 2004. Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella opettaja-oppilassuhteen läheisyyden ja ristiriitaisuuden yhteyttä lapsen sosiaalisiin ja akateemisiin taitoihin ensimmäisellä luokalla. (Pianta & Stuhlman, 2004, 444.) Tutkijat halusivat selvittää, ovatko esi- ja alkuopetuksessa toimivien opettajien näkemykset oppilaista yhteydessä oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin ja käytökseen. Lisäksi tutkijoita kiinnosti opettaja-oppilassuhteen laadun vaikutus lapsen akateemisten taitojen kehittymiseen.

Tutkimukseen osallistui 490 lasta, heidän perheensä ja opettajansa. Havainnoinnin lisäksi tutkimuksessa käytettiin kuutta eri mittaria, joilla mitattiin muun muassa lasten akateemisia saavutuksia, sanavaraston laajuutta, ongelmakäyttäytymistä, sosiaalista kompetenssia ja opettaja-oppilassuhdetta. Kerätty aineisto analysoitiin tilastollisilla menetelmillä, muun muassa hierarkkisella regressioanalyysillä. (Pianta ym., 2004, 447, 451.)

Tulokset osoittivat, että opettajan ja oppilaan välisen suhteen luonteella on yhteys lapsen akateemisiin taitoihin, käytökseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Mitä läheisempi suhde opettajalla on oppilaaseen ensimmäisellä luokalla, sitä paremmaksi opettaja arvioi oppilaan akateemiset suoritukset. Jos taas opettajan ja oppilaan välillä oli konflikteja, opettaja arvioi oppilaan akateemiset suoritukset heikommaksi. Tulokset lasten käyttäytymisen osalta osoittivat myös, että mitä vähemmän opettajan ja oppilaan välillä on läheisyyttä, sitä enemmän äidit raportoivat lapsen ahdistuneisuudesta kotona. Sosiaalisen kompetenssin osalta tulokset olivat samansuuntaiset. Mitä enemmän oppilassuhteessa oli konflikteja opettajan mielestä, sitä heikommaksi hän arvioi lapsen sosiaalisen kompetenssin. Läheiseksi koetussa suhteessa opettaja sen sijaan arvioi lapsen sosiaaliset taidot positiivisemmin. (Pianta ym., 2004, 451–454.)

Tutkimus luo hyvän perustan opettaja-oppilassuhteen ja palautteen tarkastelulle alakouluissa. Artikkelissa painottuu läheiseksi koetun opettaja-oppilassuhteen keskeisyys oppilaan kognitiivisessa ja emotionaalisessa hyvinvoinnissa. Lisäksi tutkimus tähdentää, että lapsen koulukokemukset saattavat vaikuttaa lapsen elämään myös koulun ulkopuolella. Lapsen koulussa esiintyvien ihmissuhteiden luonne ilmenee usein tavalla tai toisella muun muassa kotona. Artikkelin kirjoittaneet tutkijat ovat opettaja-oppilassuhteen tutkimuksen pioneereja. Tämäkin vaikutti päätökseeni sisällyttää artikkeli tutkimusaineistoon.

5.2 Opettajien näkemykset oppilaiden palautteesta

Seuraavaksi kuvaan opettajien käsityksiä oppilailta kerätystä palautteesta tarkastelemalla kahta tutkimusartikkelia. Ensimmäiseksi kuvaamassani tutkimuksessa tutkijoita kiinnosti erityisesti se, miten opettajat suhtautuvat lapsilta saamaansa palautteeseen ja sen hyödyntämiseen.

Fergusonin, Hanreddyn ja Draxtonin yhdysvaltalaisessa charter-koulussa toteutettu tutkimus opettajien käsityksistä oppilailta saadusta palautteesta julkaistiin *London Review of Education* -julkaisussa maaliskuussa 2011. (Ferguson, Hanreddy & Draxton, 2011, 55–57.) Tutkimuksen lähtökohtana oli kaksi tutkimuskysymystä: miten opettajat tulkitsevat ja käyttävät oppilaita saatua dataa opettajuutensa kehittämisessä ja miten he kuvaavat oppilailta saadun palautteen hyödyllisyyttä.

Tutkimuksen alussa oppilailta kerättiin tietoa heidän osallistumisestaan luokan toimintaan. Lisäksi tutkijat halusivat kartoittaa oppilaiden näkemyksiä luokan ilmapiiristä. 190 vuosiluokilla 1–5 olevaa oppilasta haastateltiin puolistrukturoidun kyselylomakkeen avulla. Tämän jälkeen 13 opettajan käsityksiä oppilaiden palautteesta kerättiin sähköpostikyselyillä ja haastatteluilla. Opettajien vastaukset ja oppilaiden palautteen pohjalta suunnitellut jatkotoimenpiteet analysoitiin. (Ferguson, Hanreddy & Draxton, 2011, 55–70.)

Jotkut opettajat kokivat oppilaiden palautteen käsittelyn aluksi ahdistavana. Ensimmäisissä haastatteluissa opettajat totesivat verrattain usein, että haastavien tilanteiden taust-

talla olivat oppilaasta johtuvat syyt. Mitä tarkemmin oppilailta kerättyä dataa analysoitiin, sitä halukkaampia opettajat olivat kuitenkin kehittämään toimintaansa ja luokan toimintaympäristöä. (Ferguson ym. 2011, 67.) Opettajat kertoivat olevansa yllättyneitä ja järkyttyneitäkin oppilaiden näkemyksistä muun muassa luokkayhteisön ystävyyssuhteista, eli oppilaiden ystävyyssuhteisiin liittyvät vastaukset poikkesivat opettajien omista näkemyksistä. Oppilaiden palautteen ansiosta opettajat oivalsivat, että lapset eivät kerro opettajille kaikkea. Opettajat raportoivat myös, että he aikovat hyödyntää oppilailta saamaansa tietoa kehittääkseen ammattitaitoaan ja tukeakseen oppilaita paremmin. (Ferguson ym., 2011, 63–64.) Opettajien mukaan oppilaat asennoituvat haastatteluun vakavuudella ja vastasivat rehellisesti. Opettajat mainitsivat myös, että palautteen antaminen innosti oppilaita. Oppilaat kokivat itsensä arvostetuiksi, koska tutkijat olivat kiinnostuneita heidän koulukokemuksistaan.

Yksilöhaastatteluissa opettajia pyydettiin kuvaamaan oppilailta kerätyn tiedon merkitystä oppilaantuntemuksen kannalta. Moni opettaja oli yllättynyt oppilaiden opettajaan ja luokkaan liittyvistä negatiivisista tunteista. Osa oppilaista koki, ettei opettaja ei luota heihin. Jotkut oppilaat kokivat olevansa yksinäisiä. Joukossa oli niitäkin, jotka eivät kokeneet oloaan turvalliseksi. Opettajat halusivat aloittaa näiden tilanteiden korjaamisen välittömästi. (Ferguson ym., 2011, 64–65.) Oppilaiden palaute oli merkityksellistä opettajille. He halusivat kehittää toimintaympäristöä ja omaa toimintaansa vastatakseen paremmin oppilaiden tarpeisiin. Valtaosa opettajista oli sitä mieltä, että päävastuu muutosten toteuttamisesta on opettajalla. Oppilaiden palautteen perusteella opettajat halusivat ennen kaikkea pyrkiä lisäämään oppitunneille yhdenvertaisuutta ja dialogia sekä käyttämään enemmän aikaa oppilaiden tunteiden tunnistamiseen ja kohtaamiseen. (Ferguson ym., 2011, 66–67.)

Seuraavaksi esitän tiivistelmän Ruotsissa tehdystä tutkimuksesta, jossa tarkasteltiin opettaja-oppilassuhteen kompleksisuutta luottamuksen näkökulmasta. Liljan Göteborgin yliopiston kasvatustieteen laitoksella vuonna 2013 tarkastetun väitöskirjatutkimuksen lähtökohtana oli kaksi kysymystä: miten luottamukselliset suhteet opettajien ja oppilaiden välillä ilmenevät ja mitä luottamuksellinen suhde tarkoittaa opettajille ja oppilaille (Lilja 2013, 15). Fenomenologinen tutkimus toteutettiin viidessä ruotsalaisessa peruskoulussa vuosina 2007–2009. Otos muodostui viidestä opettajasta ja heidän oppilaistaan. Yksi opettajista oli neljännen luokan opettaja, yksi yhdistetyn ensimmäisen ja toi-

sen luokan opettaja ja yksi kuudennen luokan opettaja. Otokseen kuului myös kaksi aineenopettajaa. Aineisto kerättiin havainnoimalla oppilaiden ja opettajien toimintaa ja vuorovaikutusta luokkahuoneissa, ruokalassa ja koulun käytävillä. Tutkija kirjoitti havainnoinnista muistiinpanoja ja haastatteli sekä opettajia ja oppilaita (Lilja, 2013, 67–71.) Lilja analysoi ja tulkitsi oppilaiden ja opettajien välisiä tilanteita kiinnittäen huomiota eritoten opettajien ja oppilaiden puheeseen, eleisiin, liikehtimiseen sekä toimintaan (Lilja, 2013, 71–74.)

Tulososiossa kuvatut käytännön tilanteet ovat Liljan mukaan opettajuuden ytimessä. Lilja on organisoinut tulokset neljän luottamukselliseen opettaja-oppilassuhteeseen liittyvän ulottuvuuden mukaisesti. Kaksi ulottuvuuksista, välittäminen ja kuunteleminen, syventävät luottamuksellisia suhteita. Sen sijaan rajojen asettamiseen ja vastarinnan kohtaamiseen liittyvät tilanteet asettavat luottamukselliset suhteet koetukselle. Toisaalta, opettaja voi myös omalla toiminnallaan muuttaa nämä haastavat tilanteet luottamuksellisia suhteita vahvistaviksi. (Lilja, 2013, 81–83.) Ulottuvuudet ovat samanarvoisia (Lilja, 2013, 171).

Välittäminen ilmenee siten, että opettaja näkee oppilaat yksilöinä, huolehtii oppilaistaan, osoittaa luottamusta oppilaiden kykyihin ja tahtoon sekä tarjoaa oppilaille onnistumisen kokemuksia. Tutkimustulosten valossa näyttää siltä, että opettajan ja oppilaan välinen luottamuksellinen suhde vahvistuu, jos opettaja huomioi oppilaan emotionaaliset tarpeet. Oppilaiden tarpeet ovat hyvin erilaisia, joten opettajan tahto ja kyky välittää oppilaistaan kunkin oppilaan yksilölliset edellytykset huomioiden on tärkeää. (Lilja, 2013, 103–104.)

Oppilaan kuuntelemisen taitoja kuvaa opettajan kyky kuulla, mitä oppilas kertoo, kyky tarkentaa kuulemaansa sekä kyky ymmärtää oppilaan sanallisen viestinnän taustalla vaikuttavia tekijöitä. Oppilaan elämää koulussa ja sen ulkopuolella ei voi erottaa toisistaan. Tästä syystä oppilaan elämismaailman kokonaisvaltainen huomiointi koulussa on tärkeää. Tulokset tukevat käsitystä siitä, että oppilaan kuuleminen lisää opettajan oppilaantuntemusta. Mitä syvempi ja luottamuksellisempi suhde opettajan ja oppilaan välillä on, sitä vahvemmallalla pohjalla opettajan ja oppilaan yhteistyö on. Tutkimuksessa havaittiin myös, että oppilaat ovat motivoituneempia kuuntelemaan opettajaa, joka kuuntelee oppilaitaan. (Lilja, 2013, 122.)

Rajojen asettaminen koettelee opettajan ja oppilaiden välisiä luottamuksellisia suhteita. Tulosten mukaan on ilmeistä, että oppilaan eletty todellisuus vaikuttaa merkittävän paljon siihen, millaiseksi kukin koulupäivä rakentuu. Esimerkiksi väsymys, nälkä ja riehakkuus vaikuttavat melko varmasti oppilaan käytökseen ja kenties luokan työrauhaan. Opettajan tulee tällöinkin kohdata oppilas, mieluiten luottamuksellista suhdetta vahvistavalla tavalla. Jos osapuolet pyrkivät ymmärtämään toisiaan, luottamukselliset suhteet voivat vahvistua koettelusta huolimatta. (Lilja 2013, 151–152.)

Kohdatessaan vastarintaa opettajan tulee kohdata oppilas kokonaisvaltaisesti ja käsitellä tilanne oppilaan kanssa tilanteeseen sopivalla tavalla ja oppilaan elämäntilanteen ja tunteet huomioon ottaen. Opettajalla on mahdollisuus kääntää haasteelliset tilanteet sellaisiksi, jotka vahvistavat luottamuksellisia suhteita. Opettajan sinnikkyys palkitaan. Parhaimmillaan opettajan taito reagoida oppilaiden vastarintaan tukee oppimista. (Lilja 2013, 169–170.)

Ensimmäiseksi kuvaamassani tutkimuksessa kartoitettiin eksplisiittisesti opettajien suhtautumista oppilailta kerättyyn palautteeseen. Jälkimmäisen tutkimuksen ytimessä oli luottamuksellisen opettaja-oppilassuhteen tarkastelu. Syventyessäni tekstiin huomasin, että se sisältää paljon omalle tutkimukselleni merkityksellistä tietoa, vaikka tutkimusaihe tai tutkimuskysymykset eivät liittyneetkään selkeästi oppilaan palautteeseen. Päätin sisällyttää väitöskirjan tutkimusaineistoon, koska väitöskirjan tekijä on opettaja, ja koska tutkimusidea syntyi koulun arjesta. Lisäksi tutkija oli kiinnostunut myös oppilaiden mielipiteistä, oppilaan palautteesta. Väitöskirja on tutkivan opettajan syvälinen analyysi siitä, miten opettajien tulisi vastata oppilailta saamaansa palautteeseen rakentaakseen luottamuksellisia opettaja-oppilassuhteita.

5.3 Oppilaiden ajatukset opettaja-oppilassuhteesta

Tässä osiossa teen yhteenvedon kolmesta tutkimuksesta, joiden pääasiallinen tavoite on kuvata lasten ajatuksia opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta ja siinä esiintyvistä vuorovaikutuksesta. Fisherin tutkimusartikkeli koululaisten peittämistä pettymysten tunteista oppitunneilla julkaistiin kesäkuussa 2011 *British Journal of Educational Studies* -

lehdessä. Tutkimuksen alkuperäinen tavoite oli tutkia missä määrin kirjallisuuden oppituntien käytänteet vaikuttavat lasten tyytyväisyyteen tai tyytymättömyyteen. Tutkimuksen edetessä tutkimuskysymys laajeni koskemaan muitakin oppiaineita sekä lasten salaamia pettymysten tunteita. Fisher oli erityisen kiinnostunut oppilaiden myöitämielises-
tä käyttäytymisestä ja halusi selvittää, miksi ja millaisissa tilanteissa oppilaat salaavat opettajaan tai oppituntiin liittyviä tyytymättömyyden tunteitaan. (2011, 121–122). Tutkimuksen otos koostui 101 oppilaasta neljästä alakoulusta sekä heidän opettajistaan. 20 lasta valittiin alaotokseen, jota seurattiin tarkemmin. Artikkelin tulokset perustuvat tämän ryhmän ja siihen kuuluvien yksilöiden monipuolisen havainnoinnin ja haastattelujen perusteella tehtyihin johtopäätöksiin. Tutkimus toteutettiin yhden lukuvuoden aikana. (Fisher, 2011, 122–126.)

Opettaja ei välttämättä tunnista oppilaan tyytymättömyyttä. Lapsilla on monia syitä ja erilaisia keinoja salata todelliset tunteensa opettajalta ja vaikuttaa siten tuntiosallistumiseensa. Osa oppilaista oli myöitämielisiä, eikä heidän tyytymättömyytensä ilmennyt lainkaan. Jotkut oppilaat toimivat ohjeiden mukaisesti, mutta välttelivät kontaktia opettajaan. Myös lasten juttelu, kuiskinta ja kikatus ilmensivät tyytymättömyyttä. Muutamat tyytymättömät oppilaat sopeuttivat opettajan toimintaohjeet omia oppimistarpeita paremmin vastaavaksi. (Fisher, 2011, 133–135.)

Oppilaiden raportoimia syitä kielteisten tunteiden salaamiseen olivat muun muassa huoli opettajan reaktiosta, mahdollinen negatiivinen vaikutus koetuloksiin sekä skeptisyys opettajan tahdosta pyrkiä parantamaan tilannetta oppilaan toiveen mukaisesti. Opettajilla oli taipumusta selittää lapsen tyytymättömyyttä hänen persoonallisuudellaan, käytöksellään tai kotioloilla. Vain kahdessa tapauksessa opettaja keskusteli oppilaan tyytymättömyydestä hänen kanssaan tunnin aikana. Tyytymättömät oppilaat halusivat pääsääntöisesti välttää ongelmia ja sen vuoksi miellyttää opettajaa. Yksikään opettaja ei tunnistanut myöitälevän oppilaan mahdollista tyytymättömyyttä. (Fisher, 2011, 133–136.)

Tunnin organisointi ja opettajan toiminta oli oppilaiden mielestä merkityksellisempää, kuin tunnin sisältö. Opettajien tulisi olla avoimia oppilaiden ehdotuksille ja kehittää toimintatapojaan. (Fisher, 2011, 137.) Oppilaan mielipiteiden huomioiminen saattaa tukea opettajan pyrkimyksiä motivoida oppilasta ponnistelemaan ja oppimaan.

Seuraavaksi kuvaan artikkelin, joka kertoo lasten kokemuksista opettajan palautteesta. Oppimista tukevan formatiivisen palautteen antaminen edellyttää hyvää oppilaantuntemusta ja herkkyyttä tulkita lapsen mielentilaa. Hargreavesin *Oxford Review of Education* -lehdessä vuonna 2013 julkaistussa artikkeli käsittelee 9–10-vuotiaiden lasten affektiivisia ja kognitiivisia reaktioita opettajan palautteeseen. Tarkastelun kohteena on myös palautteen vaikutus lasten autonomian tunteeseen ja oppimiseen. (Hargreaves, 2013, 229–246.)

Tammikuun 2010 ja heinäkuun 2010 välisenä aikana toteutetussa pitkittäistutkimuksessa havainnoitiin, haastateltiin ja videoitiin yhdestä luokasta valittua yhdeksää lasta, viittä tyttöä ja neljää poikaa yksittäin, pareittain ja kolmen hengen ryhmissä. Lapset kommentoivat videonauhoituksia jokaisen päivän lopussa, jotta he pystyisivät antamaan mahdollisimman tarkkaa tietoa juuri niistä tilanteista, jotka liittyivät palautteen saamiseen. Tutkimus toteutettiin anonyymisti. (Hargreaves, 2013, 229–232.) Aiemmin kuvaamassani Fisherin (2011) tutkimuksessa havaittiin, että lapset eivät halunneet vihasuttaa opettajia. Myös Hargreavesin tutkimuksessa muutamat lapset olivat huolissaan siitä, jos opettaja saa tietää heidän vastauksiaan ja suuttuu tai loukkaantuu (2013, 234). Lapset kokivat hyötyvänsä tutkimukseen osallistumisesta. Vaihtelu normaalin koulupäivän ohjelmassa sekä mahdollisuus parantaa luokkahuonetyöskentelyä motivoivat oppilaita. Lisäksi oppilaat arvostivat sitä, että heidän mielipiteitään haluttiin kuunnella. (Hargreaves, 2013, 236.)

Oppimista edistävän opettajan formatiivisen palautteen sisältö ja luonne vaihtelevat tutkimuksen mukaan yksilöiden ja yksittäisen tilanteiden välillä; oppilaat tarvitsevat tilanteesta riippuen hyvin erilaista palautetta. (Hargreaves 2013, 242.) Tärkeä havainto oli myös se, että opettajan antama palaute saattaa vaikuttaa siihen, mitä oppilas tuntee, joka taas vaikuttaa siihen, minkälaista palautetta hän kaipaa. Lasten mukaan liian ohjaava palaute häiritsi oppimista. Sen sijaan runsaasti, mutta ei liikaa, yksityiskohtia sisältävä palaute tuki oppimista. Palautteeseen liittyvät muistutusvihjeet auttoivat oppimisessa. Niin negatiivinen kuin positiivinenkin palaute herätti tunteita, jotka joko häiritsivät tai tukivat oppimista. (Hargreaves, 2013, 235–236.)

Erilaiset tunnereaktiot liittyvät kiinteästi palautteen saamiseen, ja tapa reagoida opettajan palautteeseen on tutkimuksen mukaan hyvin yksilöllistä ja tilannekohtaista. Oppilaat

kokivat muun muassa vihan, turhautumisen, pelon, noloistumisen, vihamielisyyden ja hämmennyksen tunteita ja viittasivat tässä kohdin myös opettajan fyysiseen olemukseen ja ulkoiseen viestintään. Hauska, hupsutteleva palaute sai oppilailta kiitosta. (Hargreaves, 2013, 240–241.) Koska oppilaat olisivat kaivanneet enemmän yksilöllistä palautetta, tutkija esittää, että opettajan palaute on aihe, josta pitäisi keskustella avoimesti oppilaiden kanssa.

Kolmas aineistooni valitsemani lasten näkemyksiä tarkasteleva artikkeli on vuonna 2015 *Teachers and Teaching: theory and practice* -lehdessä julkaistu tutkimus hollantilaisien alakoulukäisten lasten näkemyksistä hyvän luokanopettajan ominaisuuksista. Bakx, Koopman, de Kruijf ja den Brok tutkivat, voidaanko oppilaiden näkemyksiä hyvän opettajan ominaisuuksista tutkia eksploratiivisesti, minkälaisia ominaisuuksia oppilaat arvostavat opettajassaan eniten, miten nämä ominaisuudet pystytään luokittelemaan, ja eroavatko suosituimmat ominaisuudet opettajan sukupuolen mukaan, tai eroavatko oppilaiden vastaukset riippuen heidän iästään. (Bakx, Koopman, de Kruijf ja den Brok, 2015, 548.)

Monimenetelmälliseen tutkimukseen osallistui hieman yli 3000 7–12-vuotiaasta oppilasta 52 hollantilaisesta alakoulusta. Tutkimuksen ensimmäinen vaihe toteutettiin ajatuskarttaa muistuttavalla tutkimusta varten kehitetyllä avoimella kyselylomakkeella. Lapsille esitettiin yksi selkeä hyvään opettajuuteen liittyvä pääkysymys ja kolme avointa tukikysymystä, jotka opettajat lukivat ääneen oppilailleen. Visuaalisesta ilmeestään johtuen kyselylomaketta kutsuttiin opettajahämähäkiä, teacher-spideriksi. Opettajat esittelivät kyselyn oppilailleen tutkijoilta saamansa kirjallisen ohjeistuksen mukaisesti. Oppilaat käyttivät 30–45 minuuttia vastaamiseen. He työskentelivät itsenäisesti ja palauttivat lomakkeet anonyymisti. (Bakx ym., 2015, 548–551.)

Luotettavuuden lisäämiseksi aineiston analysointiin osallistui itsenäinen, tutkimustyhmän ulkopuolinen, tutkija. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä. Kategorioita muodostui lopulta yksitoista. Luotettavuustarkastelussa kategoriat osoittautuivat reliaabeleiksi. Tutkimuskysymyksiin vastattiin kvantitatiivisien kuvaajien avulla. (Bakx, Koopman, de Kruijf ja den Brok, 2015, 551–552.) Tutkimustulokset olivat tutkijoiden mukaan pitkälti yhteneväisiä muiden hyvää opettajuutta tutkivien tutkimustulosten kanssa, vaikka joitakin uusiakin näkemyksiä ilmeni. Yhtenä esimerkkinä mainittakoon,

että oppilaiden mielestä opettajan miellyttävä luonne, joka ilmenee muun muassa olemalla ystävällinen, huumorintajuinen ja kiltti, on yksi tärkeimmistä seikoista. Lasten ikä ei juurikaan vaikuttanut vastauksiin. (mas. 561.) Tutkijat raportoivat myös, että oppilaat pitivät tutkimusinstrumentista ja kokivat sen helppokäyttöiseksi. (mas. 552)

Oppilaiden mukaan kymmenen tärkeintä hyvän opettajan ominaisuutta ovat seuraavat: kyky opettaa selkeästi, hauskuus, ystävällisyys oppilaita kohtaan, avuliaisuus, sopiva tiukkuus, taito tarjota oppimisen mahdollisuuksia kaikissa aineissa, lempeys ja lämpimyys, oppilaiden palkitseminen, taito toimia nuorten oppilaiden kanssa, sekä hyvä sisältöosaaminen. (Bakx, Koopman, de Kruijf ja den Brok, 2015, 552.) Oppilaiden vastauksissa mainittiin kaiken kaikkiaan 143 yksittäistä ominaisuutta. Nämä ominaisuudet luokiteltiin yhteentoista kategoriaan. Kategorioista eniten mainintoja liittyi opettajan persoonallisuuteen, toiseksi eniten opettajan didaktisiin taitoihin ja oppilaan ohjaukseen ja kolmanneksi eniten auktoriteettiin. Seuraavat kategoriat, mainintojen mukaisessa järjestyksessä, olivat viestintä- ja pedagogiset taidot, palkitseminen, sisältöosaaminen, luovuus, muut opetustaidot ja improvisaatio. Opettajan sukupuoli ja oppilaiden ikä eivät juurikaan vaikuttanut oppilaiden arvostamiin opettajaominaisuuksiin. (mas. 553–557.)

Edellä kuvatuissa tutkimuksissa pääosassa ovat alakouluikäisten lasten kokemukset ja käsitykset. Vaikka kahdessa ensimmäisessä tutkimuksessa informanttien määrä oli pieni, tutkimuksissa pureuduttiin melko syvällisesti oppilaiden näkemyksiin hyvin oleellisiin koulun arjessa ilmeneviin ilmiöihin kuten oppituntien käytänteisiin ja opettajan palautteeseen. Lisäksi tutkimuksissa tuli esille muitakin tärkeitä oppilaiden opettaja- ja oppimiskokemuksiin liittyviä seikkoja. Kolmas tutkimus on monella tavoin antoisa tämän kirjallisuuskatsauksen tavoitteiden kannalta. Ymmärrys alakouluikäisten oppilaiden käsityksistä hyvän opettajan ominaisuuksista saattaa tukea opettajan työtä, joten lasten mielipiteiden selvittäminen laajemmin kannattaa.

5.4 Oppilaiden palautteen luotettavuus

Tässä osiossa tarkastelen neljää opettaja-oppilassuhteeseen arviointiin kehitettyä instrumenttia ja oppilaiden palautteen luotettavuutta. Artikkeleista kolme käsittelee oppilaille kehitettyjä kyselylomakkeita. Ensimmäiseksi kuvaamassani artikkelissa tarkaste-

lun tutkimuksen kohteena on opettajien käyttöön kehitetty mittari. Perustelen tämän teema-osion lopussa, miksi sisällytin artikkelin tutkimusainestooni. Tutkimukset lisäävät ymmärrystä myös siitä, minkälainen opettaja-oppilassuhde edistää alakouluikäisen lapsen oppimista ja myönteistä persoonallisuuden kehitystä alakoulussa.

Opettaja-oppilassuhteen evaluointi on alkanut kiinnostaa tutkijoita myös Pohjoismaissa. Vuonna 2013 *Scandinavian Journal of Education* julkaisi tutkimuksen, jossa Drugli ja Hjelmdal tarkastelivat Student-Teacher Relationship Scale (STRS) -mittarin validiteettia norjalaisessa koulukontekstissa konfirmatorisella faktorianalyysillä. STRS on Robert Piantan 2000-luvun alussa Yhdysvalloissa kehittämä opettaja-oppilassuhteen laatua arvioiva kolmesta faktorista (läheisyys, ristiriitaisuus, riippuvuus) ja 28 kysymyksestä muodostuva mittari, johon opettaja vastaa kolmeportaisella asteikolla. Tarkastelun kohteena on opettajan oppilaasta tekemät havainnot ja oppilasta kohtaan esiintyvät tunteet sekä opettajan käsitykset oppilaan tunteista opettajaa kohtaan. (Drugli & Hjelmdal, 2013, 457–458.) STRS -mittarista on olemassa myös lyhyt versio, Student-Teacher Relationship Scale Short Form (STRS-SF), joka koostuu 15 kysymyksestä ja kahdesta faktorista. STRS- ja STRS-SF -instrumenttien faktorirakenteen validiteettia 1–7-luokkalaisten keskuudessa ei ole aiemmin tutkittu Skandinaviassa (mas. 462).

863 1–7-luokan opettajaa täytti STRS-kyselylomakkeen yhden oppilaansa osalta. Oppilaista vajaa puolet olivat 6–8-vuotiaita ja hieman yli puolet 9–13-vuotiaita. Tutkimusta varten alkuperäinen kyselylomake käännettiin norjan kielelle, josta se käännettiin takaisin englannin kielelle kahden eri kääntäjän toimesta. Lopullinen versio muotoutui kääntäjien käymien kahdenkeskisten keskusteluiden pohjalta. (Drugli & Hjelmdal, 2013, 460.) Tutkimustulokset eivät tukeneet alkuperäisen STRS-kyselylomakkeen käyttöä. Tulokset antoivat alustavaa näyttöä STRS-SF-lomakkeen validiteetista 6–13-vuotiaiden norjalaisten koululaisten parissa. STRS-mittarin faktorirakenteen luotettavuutta on syytä tutkia siinä maassa, missä mittaria on tarkoitus käyttää. (Drugli & Hjelmdal, 2013, 463.)

Yhdysvalloissa *Journal of Personnel Evaluation in Education* -lehdessä julkaistiin vuonna 2000 artikkeli, joka käsittelee lähes 10 000 oppilaan vastausten reliabiliteettia ja validiteettia eräässä Utahin osavaltion kunnassa. Tutkijat olivat havainneet, että oppilaiden osallisuus opettajan arvioinnissa oli varsin vähäistä, etenkin alakouluissa. Tutkimuksen yksi päämäärä oli lisätä oppilaiden osallistamista opettajan arvioinnissa. (Peter-

son, Wahlquist and Bone, 2000, 135, 139.) Tutkimuksen aineisto koostui 9765 oppilaan täyttämästä opettajan arviointia varten rakennetusta asteikollisesta kyselylomakkeesta. (Peterson, Wahlquist and Bone, 2000, 141, 143.) Alakouluikäisten lasten täyttämiä kyselylomakkeita oli 2218. Data analysoitiin tilastollisilla menetelmillä ja kuvaajilla. Opettajat kokivat oppilailta kerätyn tiedon hyödylliseksi (mas. 148.) Tulosten mukaan oppilaskyselyillä kerätty tieto oli luotettavaa.

Opettaja-oppilassuhde on vastavuoroinen suhde, jossa vaikuttaa kaksi eri kokemusmaailmaa. Jokainen yksittäinen opettaja-oppilassuhde vaikuttaa merkittävästi sekä opettajaan että lapseen. Seuraavaksi esitän tiivistelmät artikkeleista, jotka käsittelevät kahta melko uutta lapsen opettaja-oppilassuhteen arviointia varten kehitettyä instrumenttia.

Belgiassa kehitetty Child Appraisal of Relationship with Teacher Scale (CARTS) -mittarin luotettavuutta arvioitiin Vervoortin, Doumenin ja Vershuerenin vuonna 2014 *European Journal of Developmental Psychology* -journaalissa julkaistussa tutkimuksessa. Tutkimuskohteena oli ensisijaisesti 6–10-vuotiaille lapsille kehitetty CARTS-mittari, joka perustuu kiintymyssuhdeteoriasta peräisin olevien näkemyksiin affektiivisuudesta ja vastavuoroisuudesta. Mittarin kolme ulottuvuutta ovat läheisyys, ristiriitaisuus ja riippuvuus. (Vervoort, Doumen & Verschueren, 2014, 244.)

Tutkimuksessa oli kaksi otosta, joista ensimmäinen koostui 21 koulussa olevasta 82 erityisopetuksen piirissä olevasta lapsesta, joilla oli tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöitä. Toisessa otoksessa oli neljän eri koulun 145 yleisopetuksesta valikoitua lasta. Molemmissa ryhmissä poikien osuus oli tyttöjen osuutta suurempi. Tutkimuksessa käytettiin lasten kohdalla kolmea mittaria, jotka lapset täyttivät kolmen kuukauden aikana kevätlukukaudella: CARTS, Feelings About School (FAS) -mittari ja Word Meaning -mittari. FAS-mittarin avulla arvioitiin lasten opettajia kohtaan tuntemia tunteita sekä heidän asenteitaan koulunkäyntiin liittyen. Lasten sanavarastoa testaavaa Word Meaning-mittaria käytettiin kontrollimuuttujana. (Vervoort, Doumen & Verschueren, 2014, 245–246.) Tulokset analysoitiin muun muassa konfirmatorisella faktorianalyysillä ja regressioanalyysillä. Tulokset antoivat alustavaa näyttöä CARTS-mittarin luotettavuudesta lasten opettajakäsityksien kuvaamisessa (mas. 249).

Toisen, melko uuden, keskilapsuuttaan elävien lasten opettaja-oppilassuhteen affektiivisen luonteen selvittämistä varten kehitetyn mittarin luotettavuutta tutkittiin Koomenin ja Jellesman johdolla Hollannissa. Artikkelin *Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale (SPARTS)* -mittarista julkaistiin *British Journal of Educational Psychology* -lehdessä vuonna 2015. Myös tämä mittari perustuu kiintymyssuhdeteorian kolmeen ulottuvuuteen eli läheisyyteen, ristiriitaisuuteen ja riippuvuuteen. (Koomen & Jellesma, 2015, 479.) Tutkimuksen primaari fokus oli opettaja-oppilassuhteessa ilmenevä emotionaalinen tuki, sillä juuri läheisyys eli opettajan avoimuus, lämpimyys ja turvallisuus näyttävät vaikuttavan positiivisesti oppilaiden koulumenestykseen (Koomen & Jellesma, 2015, 479–480). Tutkijoiden mukaan oppilaiden näkemykset opettaja-oppilassuhteen luonteesta tulisi ottaa huomioon siksi, että aiemman tutkimustiedon mukaan opettajien ja oppilaiden näkemykset suhteen laadusta näyttävät eroavan varsin paljon (mas. 482).

Tutkimus toteutettiin vuosina 2006–2009. Otos koostui 586 oppilaasta, jotka rekrytoitiin 26 luokasta, 11 koulusta. 228 oppilasta oli 4.-luokkalaista, 260 5.-luokkalaista ja 98 6.-luokkalaista. Lasten vastaukset käsiteltiin luottamuksellisesti. (Koomen & Jellesma, 2015, 483.) Tutkimuksessa käytettiin kolmea mittaria, joista yksi oli lapsille suunnattu uusi SPARTS-kyselylomake ja yksi opettajille suunnattu Student Teacher Relationship Scale (STRS). Kolmas mittari oli opettajien täyttämä Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), jonka avulla voidaan arvioida lapsen tunneperäisiä oireita, käytöshäiriöitä, ylivilkkautta ja tarkkaamattomuutta, pulmia vertaissuhteissa ja prososiaalista käytöstä. Vastukset analysoitiin eksploratiivisella ja konfirmatorisella faktorianalyysillä. (mas. 486.)

Tulosten mukaan SPARTS-mittarin faktorirakenne on osittain luotettava. Kiintymyssuhdeulottuvuuksista läheisyys- ja ristiriitaisuusasteikot vastasivat STRS-kyselylomakkeen avulla kerättyä opettajilta saatua tietoa opettaja-oppilassuhteen laadusta. Sen sijaan riippuvuusulottuvuuteen luokiteltavien vastausten sijasta oppilaiden vastauksista paljastui toinen negatiivinen opettaja-oppilassuhteeseen liittyvä ulottuvuus, jonka tutkijat nimesivät negatiivisiksi odotuksiksi. Negatiiviset odotukset liittyivät lasten puutteelliseen luottamukseen opettajaa kohtaan. Opettajan kyky olla saatavilla ja reagoida lasten tarpeisiin ei jostain syystä vastannut lasten odotuksia. Tästä syystä oppilaat kokivat epävarmuutta. Tutkijoiden odotusten mukaan tyttöjen ja poikien käsitykset

erosivat merkitsevästi läheisyyden osalta. Tytöt raportoivat enemmän läheisyyttä ja vähemmän ristiriitaisuutta kuin pojat. Vastaavasti opettajat raportoivat enemmän läheisyyttä ja vähemmän ristiriitaisuutta tyttöjen kanssa. (Koomen & Jellesma, 2015, 491–492.)

Perustelen seuraavaksi, miksi valitsin aineistooni edellä kuvaamani neljä artikkelia. Ensinnäkin, jonkin asian tai ilmiön mittaamiseksi tarvitaan luotettaviksi todettuja mittareita. Alakouluikäisten lasten palautteen kerääminen on viime vuosina alkanut kiinnostaa tutkijoita enenevässä määrin, ja tästä syystä tutkijat ovat kehittäneet ja testanneet oppilaan täytettäväksi tarkoitettuja ja oppilaspalautteen keräämiseen soveltuvia instrumentteja (em. teacher-spider, CARTS ja SPARTS). Druglin ja Hjemdalin tutkimus on merkittävä muun muassa siksi, että se tähdentää, että opettaja-oppilassuhdetta kuvaavien mittareiden luotettavuus ei välttämättä toteudu muissa maissa samoin kuin siinä maassa, jossa mittari on kehitetty. Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen mukaan voi tehdä alustavia päätelmiä siitä, että alakouluikäisten oppilaiden vastaukset ovat luotettavia.

5.5 Palaute, opettaja-oppilassuhde ja oppimistulokset

Viimeiseksi kuvaan tutkielmani kannalta keskeisimmät tulokset Hattien yli viisitoista vuotta kestäneestä tutkimuksesta, vuonna 2009 julkaistusta synteesisistä oppimiseen vaikuttavien tekijöistä ja niiden vaikuttavuudesta oppimissuorituksiin. Hattie koosti synteesin tarkastelemalla ja analysoimalla yli 800 meta-analyysia, jotka sisälsivät yhteensä yli 50 000 tutkimusta, noin 146 000 efektikokoa ja kymmeniä miljoonia oppilaita. Otos edusti eri kouluasteita varhaiskasvatuksesta kolmannen asteen koulutukseen. Hattie järjesti oppimiseen liittyvät tekijät vaikuttavuuden mukaan kuuteen eri kategoriaan: oppilas, koti, koulu, opettaja, opetussuunnitelma ja opetus. (Hattie, 2009, 15.)

Hattie määritteli jokaiselle oppimiseen vaikuttavalle tekijälle vaikuttavuuskertoimen. Kerroin kuvaa kunkin yksittäisen tekijän vaikutuksen oppimistuloksiin. Vaikka hyvin moni tekijä vaikuttaa positiivisesti oppimiseen, Hattie toteaa, että oleellisinta on keskittyä niihin tekijöihin, jotka lisäävät oppimista merkittävästi. (2009, 15–18.) Tuloksissa raportoitiin 138 oppimiseen liittyvää tekijää, ja ne järjestettiin vaikuttavuuden mukaan. Palaute oli sijalla 10 ja opettaja-oppilassuhde sijalla 11. (Hattie, 2009, 267–300.)

Palaute on tutkimuksen mukaan yksi merkittävimmistä oppimistuloksiin vaikuttavista tekijöistä. Synteesin tulokset palautteen osalta perustuivat 23 meta-analyysiin, jotka sisälsivät 1287 tutkimusta. Informantteja oli lähes 68 000. (Hattie 2009, 173–174.) Hattien diskurssissa palaute liitetään ensisijaisesti oppimistehtävän suorittamiseen liittyviin seikkoihin (2009, 177, 178). Hattie esittelee tätä tarkoitusta palvelevan palautemallin ja toteaa, että sekä tieteentekijöiden että käytännön opetustyössä toimivien tulisi kiinnittää palautteeseen huomattavasti enemmän huomiota.

Hattien mukaan vahvan opettaja-oppilassuhteen rakentuminen edellyttää, että opettaja kohtaa jokaisen oppilaan kunnioittavasti. Opettajan tulee pyrkiä tunnistamaan ja tunnistamaan oppilaiden erilaiset kokemukset. Yhtä lailla opettajan kyky kuunnella oppilasta, osoittaa myötätuntoa ja toimia välittäen luovat pohjaa toimivalle opettaja-oppilassuhteelle. Opettajan tulisi pyrkiä suhtautumaan jokaiseen oppilaaseen myönteisesti. Tähän tulokseen Hattie päätyi analysoidessaan Jeffrey Cornelius-Whiten vuonna 2007 julkaistua meta-analyysia, joka koostui 229 tutkimuksesta, joissa informantteja oli yhteensä 355 325. (Hattie, 2009, 118–119.)

Hattien synteesin kattavuus on vaikuttava ja se vahvistaa, että opettaja-oppilassuhde ja kaksisuuntainen palaute ovat seikkoja, joihin opettajien kannattaa panostaa.

6 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettaja-oppilassuhdetta ja eritoten palautteen merkitystä opettajan työn tukena alakoulussa. Tutkimusaineistossa esiintyi lukuisia yksityiskohtaisia opettaja-oppilassuhteeseen, opettajan työhön ja oppilaiden elämään vaikuttavia kuvauksia palautteen monenlaisista vaikutuksista, joita analysoimalla olen muodostanut synteesin tämän tutkimuksen päätuloksista. Seuraavaksi raportoin tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin. Muistutan lukijoita, että tutkimuksen aineisto on melko suppea. Hattien (2009) synteesiä lukuun ottamatta artikkelit edustavat yksittäisiä tutkimuksia. Tulosten tarkastelussa on huomioitava myös se, että aineisto koostuu useassa eri maassa toteutetusta tutkimuksesta. Kunkin tutkimuksen taustalla vaikuttaa vaihteleva historiallinen, kulttuurinen ja yhteiskunnallinen rakenne sekä koulujärjestelmä. Vaikka tulokset eivät ole suoraan siirrettävissä suomalaiseen kontekstiin, ne antavat suuntaa sille, että alakou-

luikäisten oppilaiden opettajalleen antama palaute saattaa vaikuttaa myönteisesti sekä opettajaan että oppilaaseen myös suomalaisissa alakouluissa.

6.1 Lapsen palautteen merkitys luokanopettajan työssä

Palautteen pyytäminen saattaa lisätä oppilaiden kokemusta arvostetuksi tulemisesta.

Vaikkei aineiston tutkimuksissa (mm. Peterson, Wahlquist & Bone, 2000; Fisher, 2011; Hargreaves, 2013; Bakx, Koopman, de Kruijf & den Brok, 2015) tutkittu implisiittisesti lasten suhtautumista palautteen antamiseen, tutkimusprosessin aikana ilmeni, että oppilaat olivat varsin halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Lisäksi he tuntuivat asennoituvan saamaansa tehtävään vastuuntuntoisesti ja vastaavaan kysymyksiin perusteellisesti ja rehellisesti. Arvelen, että alakouluikäiset oppilaat kokevat olonsa arvostetuksi ja tärkeäksi silloin, kun heidän mielipiteitään opettajasta ja koulunkäynnistä tiedustellaan.

A recurring sentiment of student empowerment was noted in several comments referencing students' enthusiasm for being asked about their experience and perception of the classroom. (Ferguson, Hanreddy & Draxton, 2011, 64.)

Opettajan kyky kohdata lapsi kokonaisvaltaisesti voi vahvistua oppilaspalautteen avulla.

Perustelen johtopäätöstä usean lukemani artikkelin (mm. Pianta & Stuhlman, 2004; Ferguson, Hanreddy & Draxton, 2011; Fisher, 2011; Hargreaves, 2013; Koomen & Jellesma, 2015) pohjalta, joiden mukaan opettajan ja oppilaan käsitykset heidän suhteensa laadusta saattavat poiketa toisistaan paljonkin. Opettajan tulkinta voi olla jopa virheellinen, jolloin lapsen kokonaisvaltainen kohtaaminen ei voi toteutua. Lasten palaute saattaa paljastaa yllättävää ja huolestuttavaakin tietoa oppilaan ajatuksista opettajan toiminnasta ja vuorovaikutuksesta ja luokkahuoneen dynamiikasta. Lapset saattavat myös piilottaa, vähätellä ja vältellä heidän todellisia opettajasuhteeseensa liittyviä tunteitaan, koska he pelkäävät opettajan reaktiota. Käsittelemättömät tunteet saattavat ilmetä esimerkiksi oppilaan tunteikäyttäytymisessä. Jokaisen lapsen kokemus on yksilöllinen. Lapsen kokonaisvaltainen kohtaaminen edellyttää, että lapsella on mahdollisuus antaa opettajalle palautetta myös siitä, miten hän kokee opettajan toiminnan ja vuorovaikutuksen.

Indeed, this study reveals how teachers do, perhaps, encourage the concealment of the children's true feelings: first, promoting behavior which is compliant to the ground rules, without an opportunity for children to share their perspective; second, using inconsistent ground rules, which limits the potential opportunities children might have to expose their dissatisfaction through non-compliance, as the definition of non-compliance often changed across, and within lessons; and third, stereotyping children so that their hints at dissatisfaction could be lost behind the image which the teachers has created of them. (Fisher, 2001, 136–137.)

Palaute voi lisätä lapsen osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta opettajan ja oppilaan välillä. Kun opettaja suhtautuu lapseen avoimesti ja arvostaen, oppilaan kokemus yhteenkuuluvuudesta saattaa vahvistua. Keskinäinen kunnioittaminen on tärkeää opettaja-oppilassuhteessa. Opettajan osoittama kiinnostus oppilaan ajatuksia ja tunteita kohtaan saattaa olla merkittävässä roolissa, kun oppilaan osallisuutta sekä opettajan ja oppilaan välistä yhteenkuuluvuudentunnetta halutaan vahvistaa. Palautteen yhteyttä oppilaan osallisuuden kokemuksiin tai opettajan ja oppilaan väliseen ei tutkittu aineistoon kuuluvissa tutkimuksissa, mutta jo peruslähtökohdiltaan tutkimukset pyrkivät lisäämään lapsen osallisuutta ja lapsen ymmärtämistä. Kun tieteellistä tutkimustietoa sovelletaan koulun arjessa, opettaja-oppilassuhde saattaa muuttua läheisemmäksi, jolloin myös yhteenkuuluvuus saattaa lisääntyä.

Conversations about the learning and the learning environment, including the teacher's feedback, are key ingredients for ensuring that children's learning autonomy flourishes. In this area the teacher does not have all the answers, because the success of her teaching depends on the reactions of her children. Thus both parties must reflect, converse and make changes." (Hargreaves, 2013, 243.) The actions and views of children and teacher are by necessity equally valuable, and either can lead to short term pedagogical changes or long term changes in social perspectives.

. . . but I would argue that providing children with effective change in classroom life, which they have contributed to, will be significant. I believe that it will, potentially, achieve more than simply satisfying children: it will empower them to be more autonomous. By taking their views on board, we are encouraging them to be active participants in their learning and, therefore, motivating them as critical learners, with greater control of their lives. (Fisher, 2011, 138.)

Lasten kuuleminen koulussa rakentaa luottamuksellisia ja turvallisia henkilösuhteita. Kokemus kuulluksi tulemisesta ja hyväksynnästä on oleellista silloin, kun tavoitteena on luottamuksellisen ja turvallisen toimintaympäristön luominen. Alakouluikäinen lapsi tarvitsee ainakin yhden luotettavan aikuissuhteen koulussa. Tutkimusaineistoon valitsemasani väitöskirjassa (Lilja, 2013) tarkasteltiin luottamuksellisen opettaja-oppilassuhteen edellytyksiä, ilmentymistä ja seurauksia. Tutkimuksen perusteella päättelen, että lapsen kuuleminen on yksi luokanopettajan tärkeimmistä taidoista. Se, että oppilas uskaltaa turvautua opettajaan ja avautua opettajalle missä tahansa tilanteessa tai asiassa, on tavoittelemisen arvoista.

Trustful relationships are created and confirmed in different ways: when the students have something to say and the teacher listens, when the teacher shows that he or she cares about the class and individual students, when students push the boundaries and the teacher is there and set limits and when the student offers resistance to the teacher, and the teacher receives and responds to this. (Lilja, 2013, 213.)

Oppilaslähtöinen opettaja ja opetus ovat yhteydessä oppimistulosten paranemiseen. Hyväksyntä ja arvostus vapauttavat voimavaroja muun muassa sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen ja oppimiseen. Läheisellä oppilas-opettajasuhteella on yhteys hyviin oppimistuloksiin (ks. Pianta & Stuhlman, 2004; Hattie, 2009). Oppilaan näkökulman ymmärtäminen voi lisätä opettajan kykyä tukea oppilaan oppimista sekä affektiivisesti että kognitiivisesti.

In classes with person-centered teachers, there is more engagement, more respect of self and others, there are fewer resistant behaviors, there is greater non-directivity (student-initiated and student-regulated activities) and there are higher achievement outcomes. (Hattie, 2009, 119.)

Oppilaiden palaute voi tukea opettajan ammatillista kehitystä ja työtyytyväisyyttä. Tämän tutkimuskirjallisuuteen perustuvan katsauksen yksi loppupäätelmä on, että luokanopettajat, jotka pyytävät palautetta oikea-aikaisesti ja riittävän usein, saavat enemmän ja tarkempaa tietoa onnistumisistaan ja kehittämistarpeistaan. Jos oppilailta saatu tieto analysoidaan objektiivisesti, tarkennetaan tarvittaessa oppilaan kanssa ja sovelletaan koulun arjessa, se saattaa edistää opettajan ammatillista kasvua. Oppilaiden mielipiteistä kiinnostunut oleva opettaja pystyy myös halutessaan vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin paremmin, mikä voi osaltaan auttaa myönteisten opettaja-oppilassuhteiden muodostumista.

tumista oppimista. Läheiset oppilassuhteet ja oppilailta saatu positiivinen palaute voivat auttaa myös opettajan työssä jaksamisessa.

On some occasions, one child might be hungry for self-regulating opportunities, at others they craved directives, and this was affected by their shifting emotions which in turn were partly the result of the feedback received. It was this range of responses from each autonomous child that helped their teacher to accept the points they raise: she told me in interview that she realized that their comments were context-related rather than criticisms of her as a teacher more generally. (Hargreaves, 2013, 242.)

Teachers shared mixed feelings about receiving the data about their students and the analysis process. 'Reaffirming' and 'uplifting' characterized the positive feelings expressed by the teachers when the data relieved that things were going well, as they expected, or as they would hope. 'As a reflective practitioner this gives me some things I need to work towards to improve my classroom' shared one teacher who enjoyed using the tool. 'Upsetting' and 'frustrating' describe the negative feelings teachers expressed when they received unexpected data. 'It was very interesting and kind of hard to hear because you hate to hear that some of your students may be scared and not feeling completely comfortable', replied an early elementary teacher. (Ferguson, Draxton & Hanreddy, 2011, 67.)

Teachers were also interested in continuing to elicit input from students and therefore shared that they would ask for feedback, provide more opportunities for students to express themselves, and work to build better relationship with their students. (Ferguson, Draxton & Hanreddy, 2011, 68.)

6.2 Alakouluikäisten lasten palautteen luotettavuus

Alakouluikäisten lasten palautteen luotettavuuden tarkastelu on tärkeää, sillä se saattaa osaltaan ohjata aikuisten, esimerkiksi opettajien, suhtautumista palautteen keräämiseen ja hyödyntämiseen. Aineistoni muodostava vertaisarvioitu tutkimuskirjallisuus antaa jokseenkin vahvaa näyttöä siitä, että oppilaat vastaavat heille esitettyihin kysymyksiin rehellisesti, jolloin voidaan ajatella, että lasten palaute on pääsääntöisesti luotettavaa. Arvelen, että myös suomalaiset alakouluikäiset lapset asennoituvat ja paneutuvat heidän opettajaansa liittyviä mielipiteitään ja näkemyksiään kartoittaviin kyselyihin ja haastatteluihin asiallisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Lapset saattavat nähdä palautteen antamisen arvokkaana luottamustehtävänä.

This study supported the contention that student surveys can be valid and reliable data sources for teacher evaluation. The patterns of response, especially as disclosed by the factor analysis, suggest that students responded to the range of items with intent and consistent values. (Peterson, Wahlquist & Bone, 2000, 148.)

Teachers consistently reported that the students took the interview seriously and indicated accurate information about themselves. 'I would say that most of the students were very honest', 'We have quite a few competitive students so they were determined to do their best' and 'I was impressed with how seriously most students took the survey' were some of the teacher responses. (Ferguson, Hanreddy & Daxton, 2011, 63.)

Oppilaan kokonaisvaltainen kohtaaminen, opettajan ja oppilaan välisen yhteenkuuluvuuden tunteen lisääminen sekä lapsen persoonallisuuden kehitystä ja pystyvyyden tunnetta tukeva vuorovaikuttaminen ovat merkittäviä alakoulun arjessa vaikuttavia ja huomioitavia seikkoja. Lapsen palaute opettajalle on merkityksellistä monin eri tavoin niin oppilaan kuin opettajankin kannalta. Palautteen kerääminen oppilaalta näyttää vaikuttavan positiivisesti sekä opettajan että oppilaan viihtymiseen ja työskentelyyn koulussa. Lapsen mielipiteiden ja kokemusten ymmärtäminen vaikuttaa edistävän vastavuoroisen, kunnioittavan, turvallisen ja avoimen opettaja-oppilassuhteen kehittymistä, mikä vuorostaan saattaa lisätä lapsen motivaatiota ja oppimista. Alakouluikäiset lapset näyttävät paneutuvan palautteen antamiseen määrätietoisesti.

7 POHDINTA

Opettajana toimiminen on ihmissuhdetyötä. Vuorovaikutus on merkittävässä roolissa. Lapset kokevat ihmissuhteet ja erilaiset tilanteet hyvin yksilöllisesti. Yksi keino tukea myönteistä vuorovaikutusta luokanopettajan ja lasten välillä on ymmärtää kunkin yksittäisen lapsen opettajaan liittyviä odotuksia ja toiveita pyytämällä oppilailta palautetta. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lapsen palautteen merkitystä luokanopettajan työn tukena. Opettaja-oppilassuhde liittyy kiinteästi tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön, joten tarkasteluun sisältyi myös tämä alakoulun yksi merkittävimmistä henkilösuhteista.

Opettaja-oppilassuhde on moniulotteinen vuorovaikutussuhde, joka vaikuttaa monin tavoin sekä aikuisen kokemukseen opettajana ja kasvattajana toimimisesta että oppilaan kokemukseen lapsena ja koululaisena olemisesta. Mitä paremmin molemmat osapuolet

ymmärtävät toisiaan, sitä suotuisammaksi vuorovaikutus voi muodostua. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys vastaa ajatusta siitä, että lapsen kokonaisvaltainen kohtaaminen, yhteenkuuluvuuden tunteen lisääminen sekä persoonallisuuden kasvua edistävän vuorovaikutuksen vaaliminen koulussa tukee oppilaan kasvua ja kehitystä. Tutkimuksella oli kolme tavoitetta. Ensinnäkin halusin tarkastella opettaja-oppilassuhteessa ilmenevää vuorovaikutusta ja palautteen merkitystä alakouluissa mahdollisimman monipuolisesti. Lisäksi pyrin lisäämään suomalaisten opetus- ja kasvatustieteen ammattilaisten mielenkiintoa ilmiötä kohtaan. Kolmas tavoitteeni oli osoittaa, että ilmiön tutkimukselle on tarvetta myös Suomessa.

Tutkimuksen ytimessä oleva ilmiö on moniulotteinen. Tämä vuoksi tarkastelin ilmiötä laaja-alaisesti. Tavoite vaikutti tutkimuskysymysten muotoiluun ja näin ollen myös tutkimusaineiston valintaan. Pidän tutkimusta melko onnistuneena siinä mielessä, että se selvittää verrattain monipuolisesti, kuinka monella tavalla oppilaiden palaute ja läheinen opettaja-oppilassuhde voi olla merkityksellistä opettajan työn kannalta. Kriittinen lukija saattaa ajatella, että tulokset eivät sisällä uutta tietoa. En kiistä tätä. Haluan kuitenkin muistuttaa, että tässä tutkimuksessa tulokset heijastelevat tieteellisin menetelmin hankittua tietoa alakouluikäisten lasten autenttisista opettajaan liittyvistä kokemuksista ja ajatuksista arkitiedon, kuten aikuisten tekemien havaintojen, tulkintojen ja olettamusten, sijaan.

Tutkimustulosten valossa palautteen kerääminen oppilaalta näyttää vaikuttavan positiivisesti sekä opettajan että oppilaan viihtymiseen ja työskentelyyn koulussa. Lapsen mielipiteiden ja kokemusten ymmärtäminen vaikuttaa edistävän vastavuoroisen, kunnioittavan, turvallisen ja avoimen opettaja-oppilassuhteen muotoutumista. Palautteen kerääminen ja sen vastaanottaminen avoimin mielin saattaa myös edistää opettajan oppilaantuntemusta ja ammatillista osaamista, mikä puolestaan voi vaikuttaa positiivisesti lapsen kouluhyvinvointiin ja akateemisiin suorituksiin.

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus menetelmävalintana oli sopiva, koska alakouluikäisen oppilaan palautetta opettajasta on toistaiseksi tutkittu niukasti. Jotta lukija pystyisi muodostamaan ilmiöstä mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan, pyrin kuvaamaan oppilaan palautteeseen liittyviä seikkoja monipuolisesti sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta. Aineisto koostui kymmenestä vertaisarvioidusta artikkelista ja yhdestä väi-

töskirjasta. Aineiston suppeus johtui osittain siitä, että alakouluikäisten oppilaiden palautetta käsittelevää tutkimuskirjallisuutta on toistaiseksi saatavilla melko vähän. Vaikka käsittelemäni tutkimuskirjallisuus oli määrältään melko vähälukuinen, eivätkä tulokset ole suoraan siirrettävissä suomalaiseseen koulumaailmaan, toivon, että tutkimustulokset herättävät mielenkiintoa ammattikasvattajien parissa.

Suomessa on varmasti tuhansia erittäin motivoituneita, omaa työtään aktiivisesti tutkivia luokanopettajia. Epäilemättä heidän joukossaan on myös opettajia, jotka arvostavat ja ovat kiinnostuneita oppilaiden ajatuksista, mielipiteistä ja tunteista. Todennäköisesti moni opettaja kerää oppilailtaan palautetta lukuvuoden aikana. En väitä, että palautteen kerääminen oppilailta olisi suomalaisessa koulumaailmassa vieras ilmiö. Oppilaan palautteen hyödyntämistä luokanopettajan työn tukena ei ole kuitenkaan juurikaan tutkittu Suomessa. Ilmiön yleisyyttä ja toteuttamisen tapoja suomalaisissa alakouluissa ei tunneta. Aihetta kannattaisikin tutkia määrällisin ja laadullisin menetelmin sekä luokanopettajan että oppilaan näkökulmasta.

Opettaja-oppilassuhteita ja oppilaan palautetta kannattaa tutkia alakouluissa Suomessa, koska oppilaiden piilevän tiedon hyödyntäminen voi syventää oppilaantuntemusta, lisätä opettajien motivaatiota ja työssäjaksamista ja edistää lasten oppimista. Seuraavaksi määrittelen joitakin jatkotutkimuksen aiheita, joihin paneutumalla voidaan lisätä ymmärrystä vastavuoroisen opettaja-oppilassuhteen ja oppilaan kuulemisen hyödyistä Suomessa. Tutkimuksen kohteena voi olla muun muassa palautetta keräävien luokanopettajien määrä, palautteen keräämisen ajoitus ja säännöllisyys, palautteen kohteena olevat aiheet ja opettajien käyttämät palautteenkeruumenetelmät. Lisäksi olisi tärkeää ymmärtää, miten luokanopettajat suhtautuvat oppilaiden palautteen keräämiseen ja miten opettajat hyödyntävät saamaansa tietoa. Ilmiötä ei voi ymmärtää kokonaisvaltaisesti ilman lapsinäkökulmaa. Lapsinäkökulma on tärkeää myös yhdenvertaisuuden vuoksi. Mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita ovat lisäksi esimerkiksi alakouluikäisten lasten ajatukset, asenteet, tunteet ja kokemukset palautteen antamisesta.

Opettajalla on velvollisuus edistää lapsen hyvää. Suomalaisten lasten kouluviihtymättömyys on pulma, jonka taltuttamiseen on löydettävä keinoja. Syyt kouluviihtymättömyyteen ovat moninaisia, ja moni pulman aiheuttaja lienee opettajan tavoittamattomissa. Koulun toimintaympäristöön ja -kulttuuriin sekä omaan vuorovaikutukseensa opetta-

ja pystyy vaikuttamaan. Suomalaiset opettajat ovat korkeasti koulutettuja pedagogeja, jotka pystyvät tekemään tieteelliseen tietoon, ammattitaitoon, havainnointiin ja oppilaantuntemukseen pohjautuvia päteviä päätelmiä ja tulkintoja oppilaiden kouluhyvinvoinnista, oppimisedellytyksistä ja mahdollisesta tuen tarpeesta varsin usein. Opettaja ei kuitenkaan pysty lukemaan oppilaidensa ajatuksia. Oppilaan kuuleminen muun muassa palautetta pyytämällä on yksi keino, miten opettaja voi lisätä kunkin oppilaan subjektiivista kokemusta siitä, että hän on tärkeä, tarvittu, hyväksytty ja arvokas.

Opettajan kuuntelun taidot ja kyky vastaanottaa ja käsitellä palautetta vaikuttavat siihen, vähentääkö vai lisääkö oppilaan kuuleminen hänen kouluviihtyvyyttään ja oppimispotentiaaliaan. Tasapainoinen, lähestyttävä ja lempeä opettaja ymmärtää oppilasta, eikä torju tai vähättele hänen kokemustaan tai tyrmää hänen antamaansa kritiikkiä. Sen sijaan opettajan tulisi mallintaa lapsille, kuinka palautetta vastaanotetaan siten, että se edistää yhteistä hyvää. Toivon, että tämä kirjallisuuskatsaus innoittaa opettajankouluttajia, luokanopettajiksi opiskelevia ja opettajana toimivia toimimaan turvallisten, luottamuksellisten ja vastavuoroisten opettaja-oppilassuhteiden puolesta.

Lapsilla on oikeus tulla kuulluksi ja ymmärretyksi jo alakoulussa, koulutaipaleensa ensimmäisten merkittävien vuosien aikana. Mitä monipuolisemmin ja syvällisemmin opettaja tuntee oppilaansa, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on kehittää ja mukauttaa oppilassuhteitaan ja opettamistaan ja edistää oppilaan kouluhyvinvointia ja oppimista. Oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioidaan jo joiltakin osin aiempaa paremmin. Esimerkiksi opetuksen, sisältöjen ja osittain tavoitteidenkin eriyttämistä suositellaan, ja kolmiportaisen tuen mallin avulla pyritään takaamaan, että oppilailla on mahdollisuus saada koulunkäyntiin ja oppimiseen yksilöllistä tukea tarpeen mukaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Oppilaiden odotukset ja tarpeet voivat olla hyvin erilaisia myös opettajan vuorovaikutuksen ja opetuksen suhteen. Jos oppilaalla on mahdollisuus antaa opettajalle palautetta esimerkiksi siitä, miten hän opettaa, oppilas joutuu pohtimaan omaa oppimistaan. Tämä itsetutkiskelu saattaa tehdä oppimisprosessin näkyvämmäksi molemmille osapuolille ja siten tukea opettajan opetustehtävää ja oppilaan toiminnanohjausta ja oppimista.

Toivon, että tulevaisuudessa mahdollisimman moni suomalainen alakoululainen saa antaa opettajalleen palautetta siitä, missä opettaja onnistuu ja kenties joskus epäonnistuu.

Myönteinen palaute, kehu ja kiitokset ilahduttavat luokanopettajaa ja lisäävät hänen kokemustaan pystyvyydestä. Lapsella voi olla annettavaa opettajalle myös siten, että hän kertoo opettajalle sellaisista opetukseen tai opettajan vuorovaikutukseen liittyvistä asioista, joita hän ei ymmärrä tai joihin hän toivoo muutosta. Lapsen yksilöllinen kokemus on lähtökohtaisesti ainutlaatuinen ja arvokas, ei oikea tai väärä. Tuskin opettajaan on joko hyvä tai huono. Oppilaille kannattaa esittää kysymyksiä ja heidän vastauksiaan kannattaa kuunnella huolellisesti, sillä kuunteleminen lisää oppilaantuntemukseen liittyvän tiedon määrää. Opettajan toiminta on oppilaan kannalta kenties yksi koulun tärkeimmistä asioista. Tärkeistä asioista pitää keskustella, olivatpa ne ilahduttavia, ahdistavia tai askarruttavia. Yhteiset keskustelut saattavat vähentää väärinkäsityksiä, poistaa epätietoisuutta, lieventää turhautumista ja pelkoja, rauhoittaa, kohentaa mielialaa ja lisätä yhteisymmärrystä.

Palautetta voi kerätä monella tavalla ja sen pyytäminen edellyttää opettajalta ennen kaikkea rohkeutta, uteliaisuutta, viitseliäisyyttä, luovuutta, avoimuutta, ja tahdikkautta. Kyky tarkastella omaa toimintaa pienen koululaisen silmin on tärkeää. Alakoululaisen opettajakäsityksiä ja palautetta arvostavan toimintakulttuurin rakentumista voi edistää pyytämällä oppilailta palautetta usein ja monenlaisissa tilanteissa, osoittamalla arvostusta oppilaiden mielipiteitä kohtaan ja käyttämällä lapsilta saatua tietoa lasten hyvän edistämisessä. Opettajat saavat kaipaamaansa palautetta ja oppilaat kokevat yhteenkuuluvuutta. Oppilas saa kokemuksia osallisuudesta sekä harjoitusta oman kannan muodostamisessa ja mielipiteiden esittämisessä. Palautteen vastaanottaminen on taito, jota luokanopettajan kannattaa harjoitella. Oppilaan palaute antaa opettajalle rakennusaineita sekä työssä viihtymiseen että ammatilliseen kehitykseen. Oppilaan palaute voi olla kasvun paikka sekä opettajalle että oppilaalle.

LÄHTEET

- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Tammi: Helsinki.
- Atjonen, P. (2007). Eettinen näkökulma arviointiin: miten ja kenen hyvää etsitään. *Didacta Varia* 12 (2007): 2, s. 31–41. <http://hdl.handle.net/10224/4597>
- Bakx, A., Koopman, M., de Kruijf, J., & den Brok, P. (2015). Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: An exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions. *Teachers & Teaching*, 21(5), 543-564. Cambridge Dictionaries Online. Viitattu 8.12.2015. <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english>
- Cobuild, C. (1987). English language dictionary.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning & Individual Differences*, 8(3), 165.
- Demetriou, H. & Wilson, E. Children should be seen and heard: the power of student voice in sustaining new teachers. *Improving Schools*, March 2010; vol. 13, 1: p. 54-69.
- Drugli, M. B. (2012). *Läraren och eleven. Goda relationer ger bättre lärande*. (I. Lindelöf, ruots.) Studentlitteratur: Lund.
- Drugli, M. B., & Hjemdal, O. (2013). Factor structure of the Student–Teacher relationship scale for Norwegian school-age children explored with confirmatory factor analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(5), 457-466.
- Erikson, E. H. (1962). *Lapsuus ja yhteiskunta*. (E. Huttunen, suom.). Gummerus: Jyväskylä. (Alkuperäinen teos julkaistiin 1950)
- Ferguson, D. L., Hanreddy, A., & Draxton, S. (2011). Giving students voice as a strategy for improving teacher practice. *London Review of Education*, 9(1), 55-70.
- Fisher, H. (2011). Inside the primary classroom: Examples of dissatisfaction behind a veil of compliance. *British Journal of Educational Studies*, 59(2), 121-141.
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 99-105.
- Hargreaves, E. (2013). Inquiring into children's experiences of teacher feedback: Re-conceptualising assessment for learning. *Oxford Review of Education*, 39(2), 229-246.

- Harinen, P. & Halme, J. 2012. *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen UNISEF. Viitattu 25.1.2016. <https://www.unicef.fi/unicef/tyomme-suomessa/tutkimukset-suomessa/kouluhyvinvointitutkimus/>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: a maximizing impact on learning*. Routledge: London.
- Hattie, J. (2016). *Visible Learning. Glossary of Hattie's influences on student achievement*. Viitattu 24.4.2016. http://visible-learning.org/glossary/#10_Feedback
- Heen, S. & Stone, D. (2014). *Thanks for the Feedback: The Science and Art of Receiving Feedback*. Penguin Books: New York.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden kirja*. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Hellström, M. (2010). *Sata sanaa kasvatuksesta*. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. *PISA - Suomen menestystarina*. Viitattu 21.4.2016. <https://ktl.jyu.fi/pisa>
- Koomen, H. M., & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 479-497.
- Koskenniemi M. & Valtasaari A. (1969). *Taitava opettaja. Johdatusta kansakoulun-opettajan työhön*. Otava: Helsinki.
- Kotimaisten kielten keskus. *Kielitoimiston sanakirja*. Viitattu 8.12.2015. <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/>
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Gummerus: Jyväskylä.
- Opetusalan ammattijärjestö. (2014). *Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet*. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Julkaisut>. Viitattu 11.12. 2015
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Peterson, K. D., Wahlquist, C., & Bone, K. (2000). Student surveys for schoolteacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(2), 135-153.

- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Saarinen, P., Ruoppila I. & Korkiakangas M.(1994). *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: Helsinki, Lahti.
- Suomen UNISEF. *Yleissopimus lapsen oikeuksista*. Viitattu 23.11.2015.
<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
- Taajamo, M., Puhakka, E., & Välijärvi, J. (2015). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu- ja 2015:4. Viitattu 10.12.2015.
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/12/talis.html?lang=fi>.
- Tahkokallio, K. (2015, 11. 11). Psykologi koululaisten kyynistymisestä: Vapaat kädet saaneesta lapsesta kasvaa heikko ihminen. *Yle uutiset*. Viitattu 13.4.2016.
http://yle.fi/uutiset/psykologi_koululaisten_kyynistymisesta_vapaat_kadet_saaneesta_lapsesta_kasvaa_heikko_ihminen/8446712
- Tieteen termipankki. Viitattu 26.1.2016.
<http://tieteentermipankki.fi/wiki/Nimitys:l%C3%A4hiluku>
- Vervoort, E., Doumen, S., & Verschueren, K. (2015). Children's appraisal of their relationship with the teacher: Preliminary evidence for construct validity. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 243-260.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimusaineisto

Tekijä/Tekijät, julkaisuvuosi ja julkaisumaa	Tutkimuksen tarkoitus	Metodi, otos	Päätulokset
Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School			
Pianta, Robert C. & Stuhlman, Megan W., 2004, Yhdysvallat	Tutkimuksella haluttiin selvittää, ovatko opettaja-oppilassuhteen luonne (läheisyys ja ristiriidat) yhteydessä lasten sosiaalisten ja akateemisten taitojen kehittymiseen ensimmäisellä luokalla.	Tutkimukseen osallistui 490 lasta (51 % poikia), heidän perheensä ja opettajansa. Lapsia, perheitä ja opettajia havainnoitiin päiväkodissa, esikoulussa, ja koulussa ensimmäisellä luokalla. Vanhemmat ja opettajat raportoivat lasten sosiaalisesta ja akateemisesta kehityksestä näinä ajanjaksoina. Lisäksi lasten sosiaalista ja akateemista kehitystä testattiin esikoulussa ja koulun ensimmäisellä luokalla kuudella eri mittareilla. Opettajien joukossa oli sekä novii-siopettajia että hyvin kokeneitakin opettajia. 96 % opettajista oli naisia. Aineisto analysoitiin useilla eri tilastollisilla menetelmillä, muun muassa regressioanalyysillä.	Opettajien arvioinnit oppilaiden akateemisesta suoriutumisesta olivat korkeampia niiden oppilaiden kohdalla, joiden kanssa opettajilla oli läheisempi suhde. Mitä enemmän lapsella oli opettajasuhteeseen liittyviä konflikteja opettajan mukaan, sitä enemmän äidit raportoivat käytöshäiriöistä. Mitä enemmän ristiriitoja ja mitä vähemmän läheisyyttä opettaja raportoi oppilassuhteessaan, sitä suurempi todennäköisyys, että opettaja havaitsi lapsessa internalisoitunutta käytöstä. Mitä enemmän oppilas-opettajasuhteessa oli ristiriitoja, sitä alhaisempi sosiaalinen kompetenssi lapsella. Mitä läheisemmäksi opettajat raportoivat oppilassuhteen, sitä korkeammaksi opettajat raportoivat kyseisen lapsen sosiaalisen kompetenssin.

Giving students voice as strategy for improving teacher practice			
Ferguson, Dianne L., Hanreddy, Amy & Draxton Shawna, 2011, Yhdysvallat	Tutkimuksen ensisijainen tarkoitus oli kartoittaa opettajien käsityksiä oppilailta saadusta palautteesta.	190 inklusiivisissa luokissa toimivaa oppilaita luokilla 1-5 (6–11-vuotiaita) haastateltiin puolistrukturoidulla lomakkeella. Oppilaista 27 olivat erityisoppilaita. Tyttöjä oli 52 % ja poikia 48 %. Opettajat tutustui- vat kerättyyn da- taan, jonka jälkeen heitä haastateltiin. Kiinnostuksen koh- teena oli opettajien suhtautuminen op- pilailta kerätyn da- tan käytöstä luok- kaympäristön ja pedagogiikan kehit- tämässä. Tutkimuksessa haastateltiin yh- teensä 13 opettajaa, joista kolme oli eri- tyisopettajia ja yksi oli mies.	Opettajat suhtautui- vat sekä positiivi- sesti että negatiivi- sesti oppilailta saa- tuun palautteeseen ja sen analysointi- prosessiin. Oppilailta saatu pa- laute auttoi opetta- jia identifioimaan alueita, missä he haluavat pyrkiä te- kemään muutoksia parempaan. Opettajat halusivat vastaisuudessaakin kerätä oppilailta palautetta ja pyrkiä sitä vahvistamaan opettaja- oppilassuhteitaan.

Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev			
Lilja, Annika, 2013, Ruotsi	Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajan ja oppilaiden välisen suhteiden luottamuksellisuutta ja sen ilmentymiä koulumaailmassa.	Fenomenologinen suoritettiin viidessä eri peruskoulussa, vuosiluokilla 1, 5 ja 8 syyskuun 2007 ja marraskuun 2009 välisenä aikana. Tutkimukseen osallistui viisi opettajaa. Aineistonkeruun menetelminä oli kenttätutkimus, havainnointi, ja haastattelu sekä tutkijan keskustelut oppilaiden kanssa.	Tulokset on organisoitu neljälle ulottuvuudelle, joista kaksi liittyy luottamuksellisen suhteen syventämiseen ja kaksi luottamuksellisen suhteen testaamiseen. Välittäminen ja kuunteleminen vahvistavat luottamuksellista suhdetta. Rajojen asettaminen ja vastarinnan kohtaaminen liittyvät luottamuksellisen suhteen testaamiseen. Tutkija päätteli, että oppilaiden mielestä kaikkein tärkeimmäksi näytti kuitenkin muodostuvan se, miten opettaja kohtaa oppilaansa tunnilla, ruokalassa ja välitunneilla. Opettaja, joka on ystävällinen ja oikeudenmukainen ja jolla on aikaa oppilailleen, herättää luottamusta.

Inside The Primary Classroom: Examples of Dissatisfaction Behind A Veil of Compliance			
Fisher, Helen, 2011, Englanti	Tutkimuksessa kar- toitettiin alakou- luikäisten lapsen tunteita ja käyttäy- tymistä opettaja- oppilassuhteessa kirjallisuustunneil- la.	Otos koostui 101 oppilaasta neljästä eri alakoulusta ja heidän opettajis- taan.	Tutkimus toi esille, että suurin osa lap- sista sitoutui sellai- seen käytökseen, joka auttoi heitä karttamaan nuhdel- luksi tulemistä ja peittelemään tyy- tymättömyyttään oppituntiin.
		Lisäksi tutkija va- litsi 20 oppilasta laajempaan seuran- taan.	
		Laadullista aineis- toa kerättiin yhden lukuvuoden ajan.	Oppilaat halusivat välttää opettajan hermostuttamista.
		Tutkimusinstru- mentteina käytettiin puolistrukturoituja haastatteluja ja luokkahuoneha- vainnointia.	Moni oppilas uskoi, että aitojen, nega- tiivisiksi tulkittujen, tunteiden paljasta- minen saattaa vai- kuttaa heidän kou- lunkäyntiinsä mo- nin tavoin. Yksi johtopäätös oli, että opettajat saattavat omalla käytöksel- lään rohkaista oppi- laita peittämään heidän aidot tun- teensa.

Inquiring into children's experiences of teacher feedback: reconceptualising Assessment for Learning			
Hargreaves, Elea- nore, 2013, Lontoo	Tutkimuksella ha- luttiin selvittää op- pilaiden affektiivis- ta ja kognitiivista tapaa vastata opet- tajan palautteeseen sekä sitä, miten pa- laute vaikuttaa op- pilaiden autonomi- an kokemuksiin.	Pitkittäistutkimuk- sessa (lokakuu 2009–kesäkuu 2010) videoitiin, havainnointiin ja haastateltiin (yksi- löittäin, pareittain ja ryhmittäin) yhdek- sää yhdestä luokas- ta poimittua 9–10- vuotiasta oppilasta, joista viisi oli tyttöä ja neljä poikaa, kir- jallisuuden ja ma- tematiikan tunneil- la.	Oppilaiden mieles- tä: 1) liian ohjaava palaute vaikeutti oppimista; 2) op- pimista tukeva opettajan antama palaute ei sisällä liikaa yksityiskoh- tia; 3) oppimista tuki opettajan an- tamat muistutukset, vihjeet palautteesta; ja 4) Niin negatiivi- nen kuin positiivi- nenkin palaute he- rätti tunteita, jotka saattoivat joko tu- kea tai estää oppi- mista.

Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: an exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions			
Bakx, Anouke, Koopman, Maaïke, de Kruijf, Judith & den Brok, Perry, 2015, Hollanti	Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa alakouluikäisten oppilaiden käsityksiä siitä, mitkä ovat hyvän opettajan tärkeimmät ominaisuudet.	Oppilaiden käsityksiä kartoitettiin avoimella kyselylomakkeella. Tutkimuksen otos koostui 3086 oppilaasta 52 hollantilaisesta alakoulusta. Ensimmäisessä vaiheessa 2514 9–12-vuotiaasta lasta täytti lomakkeen anonymisti. Toisessa vaiheessa 572 7–12-vuotiaasta oppilasta täytti lomakkeen, 270 poikaa ja 302 tyttöä. Lopulta yhteensä 22646 oppilasta täytti kyselylomakkeen Aineistonkeruu toteutettiin kaksivaiheisesti. Aineiston analysoinnissa käytettiin sisällönanalyysia ja tilastollisia kuvaajia. .	Lasten mielestä hyvän opettajan kolme tärkeintä ominaisuutta ovat selkeys (tunnin sisältö ja tavoitteet), ystävällisyys, ja avuliaisuus. Oppilaiden mainitsevat 143 uniikkia ominaisuutta luokiteltiin 11 kategoriaksi. Eniten mainintoja luokiteltiin kategoriin opettajapersoonaa (esim. opettaja on ystävällinen, hauska ja rauhallinen). Opettajan sukupuoli ei juurikaan vaikuttanut tuloksiin. Ikäryhmien välillä löytyi joitakin eroja.

Factor Structure of the Student-Teacher Relationship Scale for Norwegian School-age Children Explored with Confirmatory Factor Analysis			
Drugli, May Britt & Hjemdal, Odin, 2013, Norja	Tutkimuksen tarkoituksena oli Student-Teacher Relationship Scale (STRS) -mittarin validiteettia 6–13-vuotiaiden norjalais-ten koululaisten parissa.	Alkuperäisen STRS -mittarin faktorirakennetta testattiin konfirmatorisen faktorianalyysin avulla. Samalla menetelmällä testattiin myös STRS -mittarin lyhempää versiota, STRS Short Form (STRS-SF) kyselylomaketta. Lopullinen otos koostui 863:sta 1–7-luokan opettajan täyttämästä STRS -kyselylomakkeesta. Oppilaista 51,7 % oli tyttöjä ja 48,3 % poikia. 44 % lapsista oli 6–8-vuotiaita ja 56 % 9–13-vuotiaita.	Tulokset eivät tuke-neet alkuperäisen 28-sivuisen, kolmiosai-seen faktorirakenteen mukaan rakennetun STRS -kyselylomakkeen käyttöä. STRS-SF -kyselylomakkeen käytölle norjalaisten 1–7-luokkalaisen las-ten parissa todettiin alustavaa näyttöä. STRS-SF -mittari koostuu 15 kysymy-sestä ja kahdesta fak-torista: läheisyys (closeness) ja ristiriita (conflict).

Student Surveys for School Teacher Evaluation			
Peterson, Kenneth D., Wahlquist, Christine & Bone, Kathie, 2000, Yhdysvallat	Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia ja kehittää oppilaiden osallisuutta opettajan toiminnan arvioinnissa. Tavoitteena oli myös lisätä tietoa kyselylomakkeiden luotettavuudesta sekä kartoittaa opettajien ja koulun hallintoväen suhtautumista tutkimusta varten kerättyyn oppilasarviointiin.	Utahin osavaltiossa tehdyssä kvantitatiivisessa tutkimuksessa analysoitiin 401 opettajan (57 esi-koulusta, 89 alakoulusta, 255 yläkoulusta ja lukiosta) 27 eri koulusta valitsemia kyselyitä, joita oli yhteensä 9765. Alakouluista kerätyjä kyselyitä oli 2218.	Tulokset tukevat käsitystä siitä, että oppilaskyselyiden avulla voidaan saada luotettavaa dataa opettajan toiminnasta. Opettajat suhtautuvat oppilasarvioinnin keräämiseen pääosin myönteisesti. Rehtorit nostivat esiin mahdollisia prosessiin liittyviä haasteita.

Children's appraisal of their relationship with the teacher: preliminary evidence of construct validity			
Vervoort, Eleonora, Doumen Sarah & Verschueren Karine, 2015, Belgium	Tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida uuden lasten opettajanäkemyksien kartoittamiseen kehitetyn mittarin, Child Appraisal of Relationship with Teacher Scale (CARTS) validiteettia alakoulussa.	Kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytettiin viittä tutkimusinstrumenttia, joista kolmea (CARTS, Feelings About School – mittari ja Word Meaning -osio Revised Amsterdam Intelligence Test for Children -testistä) sovellettiin lasten kanssa ja kahta (Dutch Student Teacher Relationship Scale ja päiväkirjat) opettajien kanssa. Lapsiotoksia oli kaksi. Ensimmäinen koostui 82 lapsesta, jotka ovat erityisopetuksessa käyttäytymisen haasteiden vuoksi. Toinen otos koostui 145 erityisopetuksen piirissä olevasta lapsesta.	Tulokset tarjosivat alustaa evidenssiä CARTS-mittarin luotettavuudesta alkuopetusikäisen lasten (etenkin poikien) parissa niin yleisopetuksen kuin erityisopetuksenkin piirissä etenkin läheisyyden ja ristiriitaisuuden osalta. Yhteneväisyydet oppilaiden ja opettajien näkemysten välillä olivat kohtalaisia, mikä indikoi, että tulkinnat opettaja-oppilassuhteen laadusta ovat riippuvaisia osapuolten kokemuksista aiemmista suhteista sekä heidän persoonallisuuden piirteistään.

Can closeness, conflict, and dependancy be used to characterize students' perceptions of the affetive relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood			
Koomen, Helma M. Y. & Jellesma, Francine C., 2015, Hollanti	Tutkimuksen tarkoituksena oli testata Student Perception of Affective Relationships with Teacher Scale (SPARTS) -mittarin luotettavuutta läheisyyden, ristiriidan ja riippuvuuden käsitteiden osalta keskilapsuuttaan elävien lasten parissa. Luotettavuutta pyrittiin lisäämään tarkastelemalla tyttöihin ja poikiin liittyviä yhteyksiä opettajien näkemyksiin ja ongelma- ja prososiaaliseen käyttäytymiseen.	Tutkimusmenetelmänä olivat eksploraatiivinen ja konfirmatorinen faktorianalyysi. Oppilaiden opettajakäsityksiä kartoitettiin SPARTS -mittarilla ja opettajien käsityksiä kartoitettiin STRS -mittarilla. Lisäksi oppilaiden ongelmakäyttäytymistä ja prososiaalista käyttäytymistä arvioitiin opettajien täyttämällä Strengths and Weaknesses -kyselylomakkeella. Faktorirakenne määriteltiin 26 yleisopetuksen piirissä oleva 586 hollantilaisen 4–6-luokkalaisten otoksesta, joista 46,5 % oli poikia. Tutkittaessa yhteyksiä opettajien raportteihin otos oli 82 ja yhteyksiä lasten käyttäytymiseen otos oli 64.	Analyysit tukivat kolmen faktorin mallia. Yllättävää oli se, että kolmanneksi faktoriksi näytti muodostuvan oppilaan negatiiviset odotukset riippuvuuden sijaan. Mittarin sisäinen konsistenssi oli tyydyttävä. Tyttöjen suhteet opettajaan olivat myönteisempiä kuin poikien suhteet.

Visible Learning: A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement			
Hattie, John, 2009, Australia	Synteesin tarkoituksena oli järjestää useita oppilaiden oppimistuloksiin liittyviä tekijöitä niiden vaikuttavuuden mukaisesti.	Yli 15 vuotta kestänyt kvantitatiivinen tutkimus on synteesi yli 800 meta-analyysistä, jotka kattavat yhteensä yli 80 miljoonaa oppilasta. Hattie määritteli 138 oppimistuloksiin vaikuttavalle tekijälle vaikuttavuuskerroimen, joka kertoo kunkin tekijän yksittäisen vaikutuksen oppimistuloksiin. Hattien tutkimus keskittyi kuuteen oppimiseen vaikuttavaan alueeseen: oppilaaseen, kotiin, kouluun, opetus-suunnitelmaan, opettajaan ja opetus- ja oppimistapoihin.	Avain oppilaiden menestymiselle on Hattien metatutkimuksen mukaan se, että sekä opetus että oppiminen oppilaille näkyväksi. Tuloksissa listataan 138 oppimiseen vaikuttavaa tekijää vaikuttavuusjärjestyksessä. Palaute sekä opettaja-oppilassuhde sijoittuvat listan yläpäähän, sijoille 10. ja 11. Tarkasteltaessa 49:ää opetukseen liittyvää tekijää, palaute oli 4:ksi merkittävin oppimistuloksiin vaikuttava tekijä. Tarkasteltaessa 10:ä opettajaan liittyvää tekijää, opettaja-oppilassuhde todettiin 3:ksi merkittävin oppimiseen vaikuttava tekijä.