

Jonna Aho & Sanni Haapala

”JOS VAAN ITTEÄ KEHUTAAN, NII SE TUNTUU EHKÄ KAVERISTA HUONOLTA”

Lasten kokemuksia palautteen saamisesta esiopetuspäivän
aikana

TIIVISTELMÄ

Jonna Aho & Sanni Haapala: Jos vaan itteä kehuetaan, nii se tuntuu ehkä kaverista huonolta – Lasten kokemuksia palautteen saamisesta esiopetuspäivän aikana

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Huhtikuu 2022

Tutkimuksemme oli laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia esiopetusikäisillä lapsilla on heidän saamastaan palautteesta. Tutkimustamme ohjasi lapsuudentutkimuksen metodologiset lähtökohdat. Tavoitteenamme oli tuottaa tietoa siitä, millaista palautetta lapset saavat, millaisia ajatuksia heillä on palautteesta ja mitä tunteita palaute lapsissa herättää. Tutkimuksemme lähtökohtana oli tutkimusaukko, joka koskee tietoa pienten lasten palautteen saamisesta. Palautteella on merkittävä rooli lapsen kasvussa, oppimisessa ja minuuden kehittämisessä, joten mielestämme oli tärkeää tuottaa tietoa esiopetusikäisten lasten kokemuksista palautteen saamiseen liittyen.

Keräsimme aineiston syksyllä 2021 havainnoimalla varhaiskasvatuksen henkilöstöä ja haastattelemalla yhteensä yhdeksää lasta kolmesta esiopetusryhmästä eri päiväkodeissa. Haastattelut toteutimme puolistrukturoituina haastatteluina. Tutkimusaineiston analyysin teimme aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, josta muodostuivat palautteenantoa koskevat kategoriat, joita olivat ajatukset palautteesta, tietämys palautteesta, palautteen muistaminen sekä palautteen herättämät tunteet. Havainnoinnit varhaiskasvatushenkilöstön palautteenannosta kvantifioimme muodostamalla taulukon, jonka sarakkeisiin palautemuodoiksi muotoutuivat kehuva palaute, kannustava palaute, korjaava palaute sekä kieltävä ja käskevä palaute.

Tuloksista oli huomattavissa, että palaute oli lapsille vaikeasti ymmärrettävä sana. Palautteen muistamisessa oli melko suuria eroja yksilöiden välillä, mutta yhtenevää oli se, että positiivinen palaute muistettiin useammin kuin negatiivinen palaute. Myös lasten ajatukset palautteesta vaihtelivat jonkin verran, mutta yhteisinä teemoina korostuivat palautteen oikeudenmukaisuuden tärkeys sekä lasten pyrkimys muokata toimintaansa palautteen mukaan. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että esiopetusikäiset lapset saavat paljon kehuva ja kannustavaa palautetta suhteessa korjaavaan, kieltävään ja käskevään palautteeseen. Tutkimuksesta kävi myös ilmi, että lapset saavat paljon palautetta oppimisprosessiin liittyen, joka tukee heidän oppimistaitojaan. Lisäksi esiopetuksessa annetaan paljon palautetta lasten itsesäätelytaitoihin liittyen, jotka ovat varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa vahvoja teemoja.

Tutkimuksemme toi paljon tärkeää tietoa esiopetusikäisten lasten omista ajatuksista ja kokemuksista palautteen saamiseen liittyen. Tutkimuksemme oli samassa linjassa monen aiemman tutkimuksen kanssa, joita on tehty alakouluikäisten lasten palautteen saamisesta. Toivomme tutkimuksemme herättävän pohdintaa palautteenannon käytännöistä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kentällä.

Avainsanat: lapsuudentutkimus, palaute, esiopetus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	OPETTAJAN ANTAMAN PALAUTTEEN MERKITYS	6
2.1	Opettaja palautteen antajana	7
2.2	Lapsi palautteen vastaanottajana	9
2.3	Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus	10
3	ESIOPETUSIKÄINEN TUTKIMUKSEN KOHTEENA	12
3.1	Esiopetusikäisen lapsen kehitysvaihe	12
3.2	Lapsinäkökulmainen tutkimus	13
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	15
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	15
4.2	Tutkimuksen metodologia	15
4.3	Aineiston keruu	17
4.3.1	<i>Havainnointi.....</i>	<i>18</i>
4.3.2	<i>Haastattelu</i>	<i>19</i>
4.4	Aineiston analyysi	21
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	26
5.1	Lasten saama palaute	26
5.2	Lasten ajatuksia palautteesta	27
5.2.1	<i>Palaute käsitteenä lasten näkökulmasta.....</i>	<i>27</i>
5.2.2	<i>Palautteen mieleen painaminen.....</i>	<i>28</i>
5.2.3	<i>Palautteen vaikutus lasten toimintaan.....</i>	<i>30</i>
5.3	Palautteen herättämät tunteet	31
5.3.1	<i>Kehuva ja kannustava palaute</i>	<i>32</i>
5.3.2	<i>Korjaava ja kieltävä palaute</i>	<i>33</i>
6	POHDINTA.....	36
6.1	Johtopäätökset.....	36
6.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	40
6.3	Lopuksi.....	44
	LÄHTEET.....	45
	LIITTEET.....	50

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	KATEGORIOIDEN MUODOSTUMINEN	23
TAULUKKO 2.	HAVAINNOINTIEN KVANTIFIOINTI	25

KUVIOT

KUVIO 1.	PELKISTÄMINEN	22
KUVIO 2.	OSIOIDEN VÄRIKOODAAMINEN	23

1 JOHDANTO

Tutkimuksemme aiheena on Lasten kokemuksia palautteen saamisesta esiopetuspäivän aikana. Haluamme tutkimuksessamme selvittää ja lisätä tietoa siitä, miten esiopetusikäiset lapset kokevat saamansa palautteen ja millaisia tunteita se heissä herättää. Keskitymme tutkimuksessamme pääasiassa esiopetusryhmän henkilöstön antamaan verbaaliseen palautteeseen, koska palaute itsessään on melko moniulotteinen käsite, joka voi ilmetä monissa eri muodoissa. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa tulee kuitenkin jättää riittävästi tilaa myös lasten esille tuomille asioille, sillä Karlssonin (2012) mukaan nimenomaan lasten ajatukset ja näkökulmat ovat tutkimuksen kohteena.

Mielenkiintomme aiheeseen nousee omista työkokemuksistamme varhaiskasvatuksessa, jossa olemme havainneet monia erilaisia tapoja antaa palautetta. Palautteen antaminen onkin tärkeä osa varhaiskasvatuksen henkilöstön työtä, koska sen myötä lapsi saa ohjausta omalle toiminnalleen sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan tukea minäkuvansa myönteiselle kehitymiselle. Positiivinen palaute auttaa lasta tunnistamaan omia vahvuuksiaan, jotka puolestaan toimivat oppimisen ja hyvinvoinnin resursseina (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014).

Tutkimuksemme vastaa lapsuudentutkimuksen kentällä olevaan tutkimusaukkoon, sillä Erikssonin, Boistrupin ja Thornbergin (2020) mukaan lasten kokemuksia palautteen saamisesta on tutkittu sitä vähemmän mitä nuoremista lapsista on kyse. Koemme kuitenkin, että myös varhaiskasvatusikäisillä lapsilla on tutkimisen arvoisia ajatuksia aiheeseen liittyen, sillä jokainen lapsi on saanut elämänsä aikana monenlaista palautetta eri ympäristöissä. Koemme tärkeäksi tutkia ja saada lasten ääntä kuuluviin palautekäytäntöihin liittyvissä asioissa, sillä lasten ajatukset palautteesta määrittelevät sitä, miten palautetta tulisi heille antaa. Tämän tutkimuksen pohjalta sekä vanhemmat että varhaiskasvatuksen henkilöstö saavat lisää tietoa ja voivat

kehittää omaa vuorovaikutustaan ja palautteen antamisen tapojaan paremmin lasten tarpeita vastaaviksi. Lasten kasvun, kehityksen ja oppimisedellytysten tukeminen lapsilähtöisesti minäkuvaa vahvistaen on esiopetuksen tärkein tehtävä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

Tutkimuksen tarkoituksena ei ole tulosten yleistäminen, vaan saada laadulliselle tutkimukselle ominaista syvällistä ymmärrystä palautteen antamisen ilmiöstä lasten näkökulmasta ja siten herättää lukijaa pohtimaan omaa suhdettaan palautteen antamiseen. Tutkimus toteutetaan haastattelemalla lapsia kolmessa eri esiopetusryhmässä saman kaupungin sisällä. Tämän pohjalta voidaan saada tietoa lasten ajatuksista palautteen saamisen suhteen. Tutkimuksemme avulla varhaiskasvatuksen henkilöstö voi havahtua siihen, miten he yleensä itse ottavat lapset huomioon palautetta antaessaan. Onko palaute lapsen edun mukaista? Ymmärtääkö lapsi saamansa palautteeni? Voisinko antaa lapsille enemmän positiivista palautetta? Toivomme tutkimuksemme herättävän edellä mainitun kaltaisia kysymyksiä lukijassa.

2 OPETTAJAN ANTAMAN PALAUTTEEN MERKITYS

Jokainen lapsi tarvitsee palautetta, ja sillä voidaan vaikuttaa lapsen itsetunnon kehitykseen (Aho, 1996; Heikka, Hujala, Turja & Fonsén, 2020). Hattie ja Timperley (2007) puolestaan esittävät, että palautteella voi olla merkittävä vaikutus oppimiselle. He tuovat esille, että sen vaikutus voi olla joko negatiivinen tai positiivinen riippuen palautteen tyylistä ja sen antamisen tavasta. Aho (1996) huomauttaa, että palautteen olisi hyvä olla mahdollisimman konkreettista ja koskettaa vain tiettyä asiaa kerrallaan. Hänen mukaansa positiivinen palaute tulisi aina antaa ennen korjaavaa palautetta ja lopuksi palata vielä uudelleen johonkin positiiviseen asiaan.

Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers ja Sugai (2008) kertovat, että positiivisena palautteena voidaan nähdä esimerkiksi kannustus, jota opettaja antaa, kun lapsi käyttäytyy toivotulla tavalla. Positiivisen palautteen lisäksi myös korjaava palaute on tärkeää oppimiselle, sillä se auttaa lasta huomaamaan, miten hän on suoriutunut ja mitä pitäisi vielä parantaa (Skipper & Douglas, 2015). Burnett (2002) toi kuitenkin tutkimuksessaan esille, että positiivisella palautteella on lapselle suurempi merkitys kuin negatiivisella.

Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan palaute nähdään osana oppimisprosessia, johon kuuluu kaksi eri osapuolta ja jossa palautteen antaja tai vastaanottaja voi olla esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, vanhempi tai vertainen. Aho (1996) esittää, että palaute on tehokkainta, jos sen antaa henkilö, jota lapsi kunnioittaa ja johon hän luottaa. Hänen mukaansa palautteenannossa tulee kiinnittää huomiota myös kehonkieleen, joka vaikuttaa merkittävästi palautteen antajan uskottavuuteen.

Hattien ja Timperleyn (2007) määritelmän mukaan palaute sisältää aina jotain tietoa, jota palautteen antaja välittää vastaanottajalleen. He ovat jakaneet palautteen neljään eri tasoon sen mukaan, mitä palaute koskee. Ensimmäiseksi

tasoksi he luokittelevat tehtävään kohdistuvan palautteen, joka voi pitää sisällään esimerkiksi palautetta tehtävän onnistumisesta. Tehtävään kohdistuva palaute on heidän mukaansa yleisintä. Toiseksi palautteen tasoksi Hattie ja Timperley (2007) mainitsevat prosessiin kohdistuvan palautteen, joka koskee oppimisprosessia. Kolmas taso koskee yksilön itsesääätelyä ja neljäs taso kohdistuu yksilöön.

Hattie ja Timperley (2007) esittävät, että palaute annetaan tyypillisesti vasta toiminnan jälkeen ja sen tarkoituksena on kehittää vastaanottajan ymmärrystä ja asenteita. Heidän mukaansa palautteen antaminen ei tapahdu tyhjiössä, vaan siinä täytyy olla aina jokin oppimiskonteksti. Se voi sisältää esimerkiksi tietoa korjaavaa tietoa tai arvioida vastausten oikeellisuutta. Lisäksi Hattie ja Timperley (2007) tuovat esille, että palaute on tehokkainta silloin, kun se on mahdollisimman yksityiskohtaista ja kohdistuu johonkin tiettyyn asiaan sen sijaan, että se koskisi palautteen vastaanottajan kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä.

2.1 Opettaja palautteen antajana

Beaman ja Wheldall (2000) tuovat ilmi, että monet tutkimukset 30 vuoden ajalta osoittavat, että opettajan antamalla palautteella voi olla suuri merkitys lapseen ja koko ryhmään. Dobbs ja Arnold (2009) kuvaavat artikkelissaan attribuutioiden vaikutuksia opettajan käytökseen lasta kohtaan. Attribuutioiden avulla selitetään ihmisten käyttäytymistä, toimintaa ja tapahtumia. Opettaja saattaa hyväksyä toisen lapsen käyttäytymisen, koska ajattelee sen johtuvan ulkoisesta ominaisuudesta ja samalla olla toiselle lapselle ankara, sillä uskoo käytöksen johtuvan sisäisistä syistä, kuten tottelemattomuudesta (Dobbs & Arnold, 2009). Näiden mahdollisten attribuutioiden johdosta lapsi saattaa alkaa muokkaamaan käytöstään opettajan odotusten mukaiseksi (Dobbs & Arnold, 2009). Opettajan olisi hyvä ottaa palautteen antajana huomioon, miten oletukset vaikuttavat hänen omaan käyttäytymiseensä.

White ja Kistner (1992) esittelevät tutkimuksessaan palautteen antamisen viisi kategoriaa, jotka ovat neutraali palaute, positiivinen palaute, korjaava palaute, halventava palaute sekä positiivisen ja korjaavan palautteen yhdistelmä. Heidän tutkimuksensa tulosten mukaan opettajan antamalla positiivisella palautteella oli opintoja ja käytöstä edistäviä vaikutuksia, kun taas negatiivisella

palautteella vaikutus oli päinvastainen. Tutkimuksesta kävi myös ilmi, että opettajan antama korjaava palaute ei yksinään muuta lapsen ei-toivottua käyttäytymistä, vaan siihen olisi hyvä yhdistää myös positiivista näkökulmaa. Jotta opettajan antama positiivinen ja kannustava palaute olisi tehokasta, palautteen ei pitäisi olla satunnaista, vaan johdonmukaista (Eaves, Radley, Dufrene, Olmi & Bernard, 2020).

Burnett ja Mandel (2010) tutkivat, millaista palautetta lapset haluavat. He tekivät mielenkiintoisia havaintoja opettajan antaman palautteen määrästä ja laadusta. Burnett ja Mandel (2010) kertovat artikkelissaan, että lapset saivat positiivista palautetta noin 40 kertaa tunnissa eli yhdelle lapselle annettiin alle kaksi kertaa positiivista palautetta tunnin aikana. Jos otetaan huomioon, miten suuri merkitys lapsen saamalla palautteella on Beamanin ja Wheldallin (2000) löydöksiensä mukaan, alle kaksi positiivista palautetta tunnin aikana on melko vähän. Burnett ja Mandel (2010) tuovat myös ilmi, että 71–93 prosenttia kaikesta palautteesta oli yleistä ja vain alle 10 prosenttia kohdistui palautteeseen yrittämisestä tai taidoista. Palautteen laadullakin on merkitystä ja opettajan tulisi kiinnittää huomioita siihen, millaista palautetta hän kenellekin antaa ja miksi. Tutkimustulosten mukaan nuoremmat lapset kaipaavat enemmän palautetta heidän kyvyistään ja vanhemmat lapset puolestaan palautetta yrittämisestä sen sijaan, että palaute olisi yleistä ja kohdentamatonta (Burnett & Mandel, 2010).

Palaute tulisi lähteä aina lasten lähtökohdista käsin, sillä kaikilla lapsilla on omat vahvuutensa ja joidenkin asioiden oppiminen on toisille helpompaa kuin toisille (Ranta, 2021). Tämän vuoksi lapsista ei tulisi tehdä oletuksia. Lasten luonteissa on myös eroa, joten opettajien ei tulisi odottaa, että kaikki lapset haluavat positiivista palautetta ja kehuja muiden kuullen (Burnett & Mandel, 2010). Tällöin palaute pitäisi antaa lapsen lähetyvillä, eikä koko ryhmän edessä. Ranta (2021) huomauttaa, että on tärkeää tukea lasten myönteistä asennetta oppimista kohtaan jo päiväkodissa. Kun lapsia kehuaan ja heille annetaan palautetta heidän kaipaamallaan tavalla, kannustaa tämä lapsia hankkimaan lisää myönteisiä oppimiskokemuksia.

Brophyn (1981) tutkimus osoitti, että opettajat kehuivat useammin hyvää työtä ja hyviä vastauksia kuin kritisoivat huonoa työtä ja huonoja vastauksia. Sen lisäksi Brophyn (1981) tutkimus osoittaa, että opettajat toruivat useammin huonoa käytöstä kuin kehuivat hyvää käytöstä. Huonosta käyttäytymisestä

annetaan siis useammin negatiivista palautetta kuin huonosti suoritetuista tehtävistä. Dobbsin ja Arnoldin (2009) löydöksen perusteella opettajat kohtelevat lapsia negatiivisemmin, jos he ajattelevat lapsilla olevat ongelmia käytöksessä, kuten aggressiivisuutta, hyperaktiivisuutta tai osallistumisen puutetta. Voisi siis olettaa, että opettajat eivät koe tarvetta antaa palautetta huonoista vastauksista, mutta huonosta käyttäytymisestä opettajat antavat useammin palautetta, johtuen käytöksen mahdollisesti aiheuttamasta haitasta muille.

2.2 Lapsi palautteen vastaanottajana

Kuten johdannossa jo toimme ilmi, pienten lasten ajatuksia palautteen saamisesta on Erikssonin ja kollegoiden (2020) artikkelin mukaan tutkittu aiemmin melko vähän. Tähän tutkimustarpeeseen Eriksson ja kollegat (2020) toteuttivat tutkimuksen, jossa selvitettiin 7–9-vuotiaiden lasten ajatuksia palautteen saamisesta. Heidän tutkimuksessaan lapset kokivat, että opettajan palaute sisälsi paljon erilaisia käskyjä, jotka liittyivät heidän oppimiseensa. Lisäksi tutkimuksessa kävi ilmi, että lapset tulkitsivat opettajan antaman palautteen muun muassa vaatimuksena sille, että heidän täytyisi oppia jotain, mutta samalla heille jäi kuitenkin epäselväksi mitä heidän tulisi oppia.

Erikssonin ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa selvisi, että lapset pitävät opettajan antamaa palautetta viime kädessä paikkaansa pitävänä, jos lapsella itsellään sattui olemaan erilainen käsitys esimerkiksi omista taidoistaan. Lisäksi lapset kokivat opettajan palautteen vahvistuksena omalle toiminnalleen ja akateemisille taidoille. Positiivinen palaute nähtiin Erikssonin ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa hyvänä asiana, joka tuo iloa ja ylpeyttä omista taidoista. Positiivista palautetta oli lasten mukaan mahdollista saada, jos käyttäytyi toivotulla tavalla. Negatiivista palautetta sai silloin, jos oma käyttäytyminen ei ollut toivottavaa. Osa lapsista koki saavansa positiivista palautetta usein, ja toiset taas kokivat saavansa sitä vain harvoin.

Myös Burnett ja Mandel (2010) ovat tutkineet alakouluikäisiä lapsia palautteen vastaanottajina. Tutkimuksessa selvisi, että nuoremmat lapset toivoivat saavansa enemmän kykyihin, kuten älykkyyteen tai luovuuteen, liittyvää palautetta ja vanhemmat lapset yritykseen, kuten ahkeruuteen ja sinnikkyuteen, liittyvää palautetta. Monet lapset kuvasivat kehuja positiivisina asioina, jotka

aiheuttavat ylpeyden ja hyvän olon tunnetta sekä motivoitumista (Burnett & Mandel, 2010; Eriksson ym., 2020). Burnettin ja Mandelin tutkimuksessa selvisi myös, että 60 % lapsista halusi saada palautetta yksityisesti, kun taas 40 % toivoi saavansa palautetta julkisesti.

Hattie ja Timperley (2007) tuovat kuitenkin esille ajatuksen siitä, että yksilöön kohdistuva palaute ei välttämättä ole kovin tehokasta, sillä se voi aiheuttaa yksilölle epäonnistumisen pelkoa, joka taas johtaa siihen, että yksilö ei valitse enää itselleen haastavia tehtäviä, vaan pyrkii toimimaan omalla mukavuusalueellaan, joka ei edistä oppimista yhtä tehokkaasti kuin haastavat tehtävät. Heidän mukaansa palaute on hyödyllisintä yksilölle, jos se koskee oppimisprosessia, jolloin se auttaa yksilöä kehittämään omaa ongelmanratkaisuaan.

2.3 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Hyvä kasvatussuhde opettajan ja lapsen välillä vaatii lapsen yksilöllistä kohtaamista sekä lapsen tarpeiden ymmärtämistä. Jokaiselle lapselle tulee antaa huomiota päivittäin edes hetken aikaa. (Ranta, 2021.) Joseph ja Strain (2004) huomauttavat, että positiivisen suhteen rakentaminen lasten kanssa on tärkeä vaihe vuorovaikutussuhteen muodostamisessa ja hyvän opettajuuden perusta. He toteavat myös, että positiivinen suhde lapseen rakennetaan luottamuksella, ymmärryksellä sekä hoivalla.

Joseph ja Strain (2004) esittelevät artikkelissaan Webster-Strattonin (1992) mallin, jonka mukaan palautetta antaessa voi ajatella tekevänsä talletuksen säästöpossuun kehumalla sekä kannustamalla, kun taas kritisoimalla, vaatimalla ja välttelemällä säästöpossusta nostetaan talletuksia pois. Tämä malli kuvastaa opettajan ja lapsen vuorovaikutussuhteen ja lapsen luottamuksen kehittymistä. Lapsi alkaa luottamaan opettajaansa enemmän, kun hänestä tulee lämmin ja lasta tukeva vaikutelma, kun taas jatkuvalla negatiivisella palautteella lapsi ajautuu kauemmas luottamuksen syntymisestä. Positiiviset kommentit esimerkiksi lelujen jakamisesta tai anteliaisuudesta lisäävät palautteessa viitattua käyttäytymistä ja auttavat myös vuorovaikutussuhteen rakentumisessa (Joseph & Strain, 2004). Täytyy myös ottaa huomioon palautetta antaessa, että

palautteen vastaanottaminen vaatii paljon taitoja sekä opettajalta että lapselta (Hattie & Timperley, 2007).

Skipper ja Douglas (2015) tutkivat opettajan antaman palautteen vaikutusta opettaja-oppilassuhteen kehittymiseen. Heidän tutkimuksessaan selvisi, että opettajien antama palaute saattaa vaikuttaa oppilaiden ajatuksiin siitä, pitääkö opettaja heistä tai pitääkö oppilaat opettajasta. Skipperin ja Douglasin (2015) tutkimus tuo myös ilmi, että palautteella voi olla tärkeä vaikutus positiivisten suhteiden kehittymiselle, varsinkin jos oppilas epäonnistuu tehtävässä ja häntä kritisoidaan. Epäonnistuessaan oppilaat, jotka saivat henkilöön kohdistuvaa palautetta, muodostivat negatiivisemmat opettaja-oppilassuhteet (Skipper & Douglas, 2015).

Myös Burnett (2002) on tutkinut palautteen merkitystä opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutussuhteelle. Tutkimuksessa ilmeni, että negatiivinen palaute oli yhteydessä heikompaan opettaja-oppilassuhteeseen, kun taas yrittämistä koskeva palaute vaikutti siihen positiivisesti. Kykyihin liittyvä palaute vaikutti luokan ilmapiiriin ja se puolestaan vaikutti positiivisesti opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Tutkimuksessa tuodaan myös esille, että opettajan antama yleinen palaute ei vaikuttanut opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Tutkimuksessa löytyi eroja sukupuolten välillä sen suhteen, millaiseksi oppilaat kokivat suhteensa opettajaan. Tytöt kokivat poikia useammin, että heillä on hyvä suhde opettajaansa.

3 ESIOPETUSIKÄINEN TUTKIMUKSEN KOHTEENA

3.1 *Esiopetusikäisen lapsen kehitysvaihe*

Jantusen ja Lautelan (2011) mukaan kuuden vuoden iässä lapsen tunteet alkavat syventyä ja se saattaa saada lapsen hämilleen, koska myös lapsen käsitys itsestään muuttuu. Syventyviä tunteita voi olla vaikea käsitellä samalla tavalla kuin aiemmin. Tunteiden syventymisellä on puolestaan suora yhteys mielikuvitukseen, sillä 6-vuotiaat pystyvät jo kuvittelemaan asioita itsekseen (Jantunen & Lautela, 2011). Tätä he hyödyntävät esimerkiksi leikeissä tekemällä asioita, joita eivät vielä osaa (Lantieri & Goleman, 2008). Esiopetusikäisillä lapsilla konkreettinen ja mielikuvituksellinen ajattelu kulkevat rinta rinnan (Lantieri & Goleman, 2008; Vienola, 2020), eikä lapsi välttämättä aina erota tapahtunutta ja kuviteltua tapahtumaa.

6-vuotias kokee elämysmaailmansa melko minäkeskeisesti ja iälle on tyypillistä myös välittömyys ja aitous sekä niiden tuomat mahdollisuudet (Jantunen & Lautela, 2011). Minäkeskeisyys voi ajoittain tuoda hankaluuksia empatian tuntemusten kanssa, sillä lapsi ei välttämättä näe ja ymmärrä muiden tunteita. Lantieri ja Goleman (2008) tuovat esiin, että 6-vuotiaat haluavat vanhemmiltaan hyväksyntää ja pyrkivät samaistumaan heihin, mutta ovat kuitenkin täysin kykeneviä ilmaisemaan itseään ja omia tuntemuksiaan halutessaan ja mahdollisuuden eteen tullessa. Lapset ihailevat usein vanhempiaan ja pitävät heitä roolimalleinaan seuraten tarkkaan heidän tekemisiään.

Jantunen ja Lautela (2011) toteavat, että lapset ovat pienestä asti kiinnostuneita yhteisestä toiminnasta ja oppimisesta. Esiopetusikäiset lapset ovat myös ahkeria ja haluavat tietoisesti harjoitella uusia asioita (Lindeberg-Piironen & Ruokonen, 2017). Leikissä lapsi harjoittelee toisten huomioonottamista ja roolia leikkijänä (Lindeberg-Piironen & Ruokonen, 2017). Leikit ovat myös

monipuolisempia ja pidempikestoisia sekä roolijako on vahvempi kuin aiemmin. Lapsen leikki alkaa olla myös tavoitteellisempaa, eikä leikki vaihdu enää kovinkaan tiuhaan (Jantunen & Lautela, 2011).

6-vuotiaalle on tärkeää muodostaa oma porukka, jonka kanssa heillä on yhteinen oma piiri (Lindeberg-Piiroinen & Ruokonen, 2017). Lapsilla on tarve tulla kuulluksi ja aikuisten tulisi toimia heille kuuntelijoina (Jantunen & Lautela, 2011). Esiopetusikäiset alkavat oppimaan myös erilaisia leikkitaitoja. He hahmottavat syy-seuraussuhteita, jos tilanteet liittyvät heidän omaan maailmaansa (Lindeberg-Piiroinen & Ruokonen, 2017), eli he pystyvät ymmärtämään väärin tehdessään sillä olevan seurauksia. Lapsi alkaa myös kehittämään moraalikäsitystään huomaamalla eron hyvän ja pahan välillä (Lindeberg-Piiroinen & Ruokonen, 2017). Tällöin lapset siis alkavat tunnistaa missä tilanteissa ovat toimineet oikein ja missä väärin.

Lapsi toimii minäkäsityksensä mukaan, eikä todellisten ominaisuuksiensa mukaan (Aho, 1996). Lapsen uusissa elämänvaiheissa on tärkeää tukea itsetunnon ja minäkuvan kehittymistä (Lindeberg-Piiroinen & Ruokonen, 2017; Aho, 1996). Hyvä itsetunto ja minäkuva ovat tärkeitä lapsen tunteiden säätelyssä ja kehittämisessä (Aho, 1996). Lapsen minäkäsityksen tukeminen onnistuu tarjoamalla hänelle onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia turvallisessa ilmapiirissä (Ranta, 2021). Muiden antamasta palautteesta lapselle syntyy itsetuntemus (Ojanen, 2011), joten palautetta antaessa tuleekin pitää mielessä se, mitä se kertoo lapselle.

3.2 Lapsinäkökulmainen tutkimus

Lapsinäkökulmainen tutkimus on viime vuosina ottanut kehitysaskelia ja sen yhteiskunnallinen merkitys on korostunut. Etenkin länsimaissa lasten osallisuutta pidetään tärkeänä ja tätä onkin osittain edesauttanut Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimus, jonka mukaan lasta tulee kuunnella häntä koskevissa asioissa (Raittila, Vuorisalo & Rutanen, 2017).

Karlssonin (2012) mukaan lasten osallisuuden parantamiseksi on tärkeää saada tietoa heidän ajatuksistaan sekä heille luontaisista tavoista toimia. Hän kuitenkin tuo esiin, että lapsuudentutkimuksen jatkuvan kehittymisen vuoksi sen tarkka määrittäminen on vaikeaa, mutta esimerkiksi Alanen (2009) määrittelee

lapsuudentutkimusta monitieteiseksi tutkimukseksi, jonka tarkoituksena on ymmärtää lapsuutta osana yhteiskuntaa ja sen kulttuuria. Vanderbeck (2010) puolestaan nostaa esille näkökulman lapsuudesta sosiaalisena konstruktiona, joka muovaa lapsista ja lapsuuksista erilaisia. Monitieteisen tutkimuksen avulla lapsuudesta ja sen ilmiöstä on mahdollista saada moninainen kuva (Karlsson, 2012).

Karlsson (2012) nostaa esiin, että näkökulmia ja lähtökohtia lapsuudentutkimukseen voi olla useita ja tiedon tuottajina voivat toimia niin lapset itse kuin lasten kanssa toimivat aikuiset. Hän kuitenkin esittää, että lapsinäkökulman saavuttamiseksi ei riitä pelkästään aikuisten tulkinta lasten tuottamasta aineistosta, vaan se vaatii lisäksi lasten omia näkökulmia. Jamesin ja Jamesin (2008) mukaan lapset eivät ole pelkästään objektiivisia hahmoja lapsuudentutkimuksessa, vaan heidät nähdään ennemmin subjekteina, joilla on omia ajatuksia ja mielipiteitä asioihin. Myös Karlsson (2010) korostaa, että lapset tulee nähdä lapsuudentutkimuksessa tiedon tuottajina, joilla on näkökulmia ja kokemuksia, joita muilla ikäluokilla ei ole. Hän tuo esille, että myös lainsäädäntö velvoittaa selvittämään lasten näkemyksiä ja kokemuksia.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä osiossa käsittelemme tarkemmin tutkimuksemme tehtävää sekä tutkimuskysymyksiämme. Lisäksi paneudumme tutkimuksen metodologisiin kysymyksiin, avaamme aineiston keruutamme sekä sen analyysia.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää esiopetusikäisten lasten ajatuksia ja kokemuksia palautteen saamisesta sekä sitä, millaisia tunteita palaute heissä herättää. Rajaamme palautteen koskemaan pelkästään verbaalista palautetta, koska Vilkan (2018) mukaan aiheeseen syventyminen on helpompaa, kun tutkimus on rajattu mahdollisimman täsmällisesti. Karlsson (2012) kuitenkin kehottaa jättämään tutkimusasetelmaan sopivasti väljyyttä, sillä tällöin tutkimuksessa voi tulla esille myös sellaisia asioita, joita ei etukäteen osaa odottaa. Tämän vuoksi haluamme pitää sekä kehuvaan että korjaavaan palautteen tutkimuksen kohteena ja antaa tilaa lasten ajatuksille palautteesta. Jos lapsi siis nostaa esille jotakin non-verbaaliin palautteeseen viittaavaa, pohdimme olisiko se hyvä huomioida osana aineistoa.

Tutkimuskysymyksemme:

1. Millaista palautetta lapset saavat esiopetuspäivän aikana?
2. Millaisia ajatuksia esiopetusikäisillä on palautteesta?
3. Millaisia tunteita palaute herättää lapsissa?

4.2 Tutkimuksen metodologia

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jolle Kiviniemen (2010) mukaan tyypillistä on kentältä saatavan aineiston merkityksen korostuminen.

Kiviniemi (2010) näkee laadullisen tutkimuksen käytännöstä nousevien näkökulmien sekä tutkijan havaintoja ohjaavan teoriapohjan vuorovaikutuksena. Hän korostaa, että laadullisessa tutkimuksessa käsitteellistetään tutkittavaa ilmiötä vähitellen käytännön havaintojen pohjalta, mutta näihin havaintoihin osaltaan vaikuttavat myös tutkijan aikaisemmat tiedot ja oletukset tutkittavasta ilmiöstä. Tämän vuoksi tutkijan tulisi olla tietoinen omista ennakkoletuksistaan, jolloin hän pystyy suhtautumaan tutkittavaan ilmiöön mahdollisimman avoimesti ja huomioimaan useita näkökulmia. Laadullisen tutkimuksen lisäksi hyödynnämme tutkimuksessamme myös määrällistä eli kvantitatiivista tutkimusotetta taulukoidessamme havainnointiaineiston määrinä eri palautetyyppeihin. Määrällisen tutkimuksen avulla pyritään selittämään esimerkiksi joitakin ihmisiä koskevia asioita vertailemalla sekä laskemalla ilmiön toistuvuutta ja määrää (Vilka, 2021).

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teoria luo laadulliselle tutkimukselle sen viitekehyksen sekä auttaa hahmottamaan tutkimuksen metodeja, etiikkaa ja luotettavuutta. Tarkastelemme tutkimuksessa esiin nousevia tuloksia suhteessa aikaisempiin tutkimustuloksiin ja pyrimme lisäämään tietoa aiheesta pienten lasten osalta, koska siitä ei ole vielä paljoa aikaisempaa tutkimusta. Tämän tavoitteen johdosta hyödynnämme tutkimuksessamme etnografisen tutkimuksen metodologiaa, jonka mukaan tutkimuksen tavoitteena on ymmärryksen lisääminen sekä uusien tulkintojen löytäminen tutkittavasta aiheesta (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1996).

Syrjälän ja hänen kollegoidensa (1996) mukaan etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille tutkittavien tulkintoja sekä kokemuksia, mutta tärkeässä osassa on myös tutkijan aktiivinen rooli tutkimuksen teorian ja tulkintojen rakentajana ja yhdistelijänä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tulokset määrittyvät aina tutkija tekemien tulkintojen ja aikaisempien käsitysten sekä tutkittavalle aiheelle annettujen merkitysten mukaan. Syrjälä ja hänen kollegansa (1996) toteavatkin, että etnografisesti tuotetun tutkimuksen perusteella on vain rajalliset mahdollisuudet ennustaa tulevaa, sillä Hakalan ja Hynnisen (2007) mukaan tutkittavien kautta saatu tieto on aina tulkinnanvaraista.

Lapsia tutkivassa etnografiassa on omia erityispiirteitä. Lähtökohtana siinä on, että tutkija näyttäytyy lapsille erilaisena hahmona suhteessa

kasvatusvastuussa oleviin aikuisiin (Mandel, 1991). Lappalaisen (2007) mukaan tutkijan tehtävänä ei ole esiintyä auktoriteettina kuten opettaja, vaan sen sijaan hänen tulee keskittyä nostamaan lapsen tietämys ja kokemusmaailma arvoon. Myös Karlsson (2010) tuo esille lapsinäkökulmaisen tutkimuksen kontekstisidonnaisuuden, jossa tutkimus on aina sidottu tiettyyn aikaan, paikkaan sekä toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen. Tutkimuksen tarkoituksena on kuunnella lasten ajatuksia, analysoida heidän kertomuksiaan sekä toimintatapojaan niin kulttuurisessa, sosiaalisessa kuin historiallisessa kontekstissa (Karlsson, 2012).

Vanderbeckin (2010) mukaan keskeinen kysymys lapsuudentutkimuksessa on ollut se, miten lasten ääntä voisi tuoda esille. Karlsson (2010) esittää, että lapset ovat yhtä lailla toimijoita ja kykenevät tuomaan ajatuksiaan esille, mutta usein eri tavoilla kuin aikuiset. Karlssonin (2012) mukaan lapsuudentutkimuksessa tulee huomioida lasten tarpeet, kiinnostuksen kohteet sekä aktiivisuus. Hän tuo esille, että tutkijan tulee löytää lapsille luontaisia keinoja ilmaista omia ajatuksiaan. Hänen mukaansa tietoa voidaan tuottaa lasten kanssa esimerkiksi haastattelujen, kertomusten, piirrosten, kirjoitelmien, kyselyjen, kuvien tai pelien avulla.

4.3 Aineiston keruu

Atkinsonin ja Coffeyn (2001) mukaan etnografista tutkimusta toteutetaan tutkittavien omassa elinympäristössä ja siinä hyödynnetään monipuolisesti eri tutkimusmenetelmiä. Syrjälä ja kollegat (1996) esittävät, että etnografiseen aineiston keräämiseen kuuluu muun muassa tutkittavien havainnointi sekä haastattelemine. Näillä tutkimusmenetelmillä on mahdollista tehdä monipuolista analyysiä ja tulkintoja tutkittavien ajatuksista, joka on Gordonin ja hänen kollegoidensa (2007) mukaan etnografisen tutkimuksen tarkoitus. Tässä tutkimuksessa se tulee erityisen tärkeäksi, sillä lapsen kokemat tunnetilat eivät aina välttämättä ole aikuisen saavutettavissa pelkästään havainnoimalla.

Syrjälä ja kollegat (1996) esittävät, että paikan päällä tapahtuvassa havainnoinnissa tulee mukaila ympäristön käytäntöjä ja aikatauluja, joten keräsimme tutkimusaineistomme havainnoimalla ja haastattelemalla lapsia esiopetuspäivän aikana. Havainnoimme ja haastattelimme yhteensä yhdeksää

lasta kolmesta eri päiväkodista kolmen viikon aikavälillä. Päiväkodit olivat keskisuuren kaupungin eri alueilta. Päiväkodit olivat suuria, noin kymmenen ryhmän päiväkoteja, ja yksi tutkimukseen osallistuneista ryhmistä oli vuorohoitoryhmä. Tutkimukseen osallistuvat lapset valikoituivat ryhmän opettajan avustuksella sen mukaan, kenen ajateltiin olevan rohkeita vastaamaan haastattelukysymyksiin, jotta saisimme mahdollisimman kattavan aineiston aiheesta. Osallistuvissa lapsissa oli eri sukupuolten edustajia, eikä kukaan heistä ollut tuen piirissä. Lapsilta itseltään sekä heidän vanhemmiltaan kysyttiin suostumusta tutkimukseen osallistumiseksi. Seuraavaksi erittelemme tarkemmin sekä havainnointiemme että haastattelujemme kulkua ja niihin liittyviä seikkoja.

4.3.1 Havainnointi

Toteutimme havainnointimme päiväkodeissa aamun ja aamupäivän toiminnan aikana, jolloin lapsilla oli ohjelmassa muun muassa ulkoilua, eskaritehtäviä ja vapaata leikkiä. Havaintoja kertyi yhteensä noin kahdeksan tunnin ajalta. Syrjälän ja hänen kollegoidensa (1996) mukaan tutkimusprosessin aloittaminen havainnoinnista auttaa tutkijaa löytämään haastatteluihin tutkimusta eteenpäin vievää sisältöä. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018) pitävät havainnointia hyvänä keinona tukea haastatteluja silloin, kun aiheesta on ennestään vain vähän tietoa. Havainnointimme tarkoituksena oli saada kokonaiskuvaa siitä, kuinka paljon ja millaista palautetta lapset saavat. Lisäksi tarkoituksenamme oli hyödyntää havaintojamme lasten haastatteluiden tukena.

Vilka (2018) esittää, että tieteellistä tutkimusta varten havainnoinnin tulee olla suunnitelmallista, johdonmukaista, ennalta rajattua sekä tietoisesti valikoitunutta. Rajasimme havainnointimme koskemaan ryhmän aikuisten antamaa verbaalista palautetta, vaikka tiedostimme, että osa palautteesta välittyi eleiden ja ilmeiden kautta. Suuntasimme havaintomme sekä koko ryhmälle annettuun palautteeseen että haastatteluun osallistuvien lasten saamaan henkilökohtaiseen palautteeseen. Henkilökohtaista palautetta havainnoimme jakamalla havainnoitavat lapset keskenämme, jolloin pystyimme keräämään mahdollisimman tarkkaa ja monipuolista havainnointiaineistoa.

Syrjälän ja kollegoiden (1996) mukaan osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on fyysisesti paikalla tutkimuskohteessa, mutta hänen

osallistumisasteensa vaihtelee tutkimuksen tarpeiden mukaan. Havainnointimme oli osittain osallistuvaa, mutta pääsääntöisesti seurasimme tilanteita sivusta. Osallistuva havainnointi koostuu esimerkiksi keskusteluista ja leikkihetkistä, jolloin lapset ovat aktiivisia osallistujia tilanteissa (Törrönen, 1999). Päädyimme hyödyntämään molempia havainnointikeinoja, sillä koimme osallistuvan havainnoinnin hyödylliseksi vuorovaikutus- ja luottamussuhteen luomisen kannalta. Koimme, että toimivan vuorovaikutussuhteen luominen ennen haastatteluja rohkaisisi lapsia kertomaan avoimemmin heidän ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Suurimman osan ajasta kuitenkin havainnoimme ryhmän vuorovaikutustoimintaa käytössä olleen tilan reunoilta, jolloin pystyimme keskittämään kaiken huomiomme palautteenantotilanteisiin. Teimme havainnoistamme muistiinpanoja sitä mukaan, kun palautteenantotilanteita ilmeni. Päädyimme tähän, sillä Törrösen (1999) mukaan muistiinpanojen luotettavuus ja systemaattisuus kärsivät, jos ne kirjoitetaan vasta havainnointitilanteen jälkeen.

Hyödynsimme ryhmässä tekemiämme havaintoja myöhemmin lasten haastatteluissa esimerkiksi tilanteissa, joissa lapsen oli vaikeaa muistaa tai muodostaa ajatuksia saamastaan palautteesta. Seuraavaksi käymme läpi toteuttamiemme haastatteluja sekä niissä hyödyntämiämme käytänteitä.

4.3.2 Haastattelu

Eder ja Fingerson (2001) toteavat haastattelun hyödylliseksi tutkimusmenetelmäksi etnografisessa tutkimuksessa havainnoinnin rinnalla, sillä se mahdollistaa tutkittavien omien ajatusten kuulemisen, mitkä voivat poiketa merkittävästi tutkijan tekemistä havainnoista. Tämän johdosta siirryimme havainnointiosuuden jälkeen lasten haastattelemiseen.

Syrjälä ja kollegat (1996) pitävät tärkeinä haastattelun ilmapiiriä, sekä haastattelupaikkaa ja -ajankohtaa. Järjestimme haastattelut henkilökohtaisina haastatteluina lapsille tutussa ja rauhallisessa tilassa. Tuttu tila voi auttaa lapsia rentoutumaan ja kertomaan vapautuneemmin ajatuksistaan (Raittila ym., 2017). Pyrimme luomaan ilmapiiristä mahdollisimman rennon ja lapsiystävällisen muun muassa kyselemällä aluksi vain lapsen kuulumisia. Haastatteluajankohta oli aamupäivällä, jolloin lasten vireystila oli vielä melko hyvä. Raittilan ja kollegoiden

(2017) mukaan lapsen vireystila voi vaikuttaa lapsen haluun osallistua tutkimukseen.

Lapsille kerrottiin vielä uudelleen ennen haastattelun alkua, mitä haastattelu koskee ja miten se etenee. Riittävän tiedon antaminen haastattelusta ja sen käyttötarkoituksesta luovat luottamusta ja rohkeutta kertoa omista ajatuksista syvällisemmin (Syrjälä ym., 2006). Lapsilla oli tässä vaiheessa vielä mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta. Tämä mahdollisuus oli toki myös koko haastattelun ajan, mutta kaikki osallistuvat lapset halusivat jatkaa loppuun saakka.

Syrjälän ja hänen kollegoidensa (1996) mukaan haastattelussa on hyvä olla etukäteen kirjallisuutta ja havaintoja hyödyntäen laadittu runko, mutta on tärkeää jättää tilaa myös joustolle. Tämän vuoksi haastattelumme muodostuivat puolistrukturoiduiksi haastatteluiksi, joihin olimme etukäteen pohtineet etenemisrakennetta ja sisältöä, mutta jätimme tietoisesti tilaa myös havainnoinneista ja lasten vastauksista nouseville teemoille ja lisäkysymyksille. Kysymysten tulee olla tarkoituksenmukaisia sekä lapsille ymmärrettäviä, jolloin heidän on mahdollista kertoa aiheesta (Raittila ym., 2017).

Kirmasen (1999) mukaan lapsi on tutkittavana monella tavalla erilainen kuin aikuinen. Hänen mukaansa lasten tutkiminen on haastavaa, sillä lapsen ajattelu on vielä konkreettista, jolloin monien abstraktien termien käyttö ja ymmärtäminen on vielä puutteellista. Tällöin esimerkiksi tunteiden käsittely sanallisin keinoin voi tuottaa haasteita. Tämän vuoksi me pidimme haastattelutilanteessa esillä Fanni-tunnetaitokortteja, joita lapset saivat halutessaan käyttää tukena pohtiessaan esittämiämme kysymyksiä. Juuri tunteita koskevissa kysymyksissä kortit olivat hyödyllisiä, sillä lasten oli välillä vaikea tunnistaa ja sanoittaa kokemiaan tunteita. Meillä oli käytössämme iloista, surullista, hämmästyntä, vihaista, nolostunutta, ylpeää ja ihastunutta tunnetta esittävät kortit, koska koimme ne lasten ikätasoon nähden sopiviksi vaihtoehdoiksi. Joillakin lapsilla oli kuitenkin havaittavissa jumiutumista kortteihin ja heidän oli vaikea pohtia ajatuksiaan korttien ulkopuolelta.

Ensimmäisellä haastattelukerralla haastattelimme kolmea lasta ja havaitsimme, että palaute käsitteenä on lapsille melko abstrakti ja tämän vuoksi vastaukset jäivät melko niukoiksi. Kiviniemen (2010) mukaan laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät saattavat muotoutua tutkimuksen aikana sen tarpeiden mukaan. Tämän vuoksi kokosimme toiselle ja kolmannelle

haastattelukerralle kaksi kuvitteellista tarinaa (liite 1), joihin sisältyi erilaisia palautteenantotilanteita. Toinen tarina sisälsi positiivista ja kehuva palautetta kun taas toinen kehittävää ja korjaavaa palautetta. Aloitimme haastattelut aiheeseen johdattelevilla kysymyksillä, joiden jälkeen luimme lapselle tarinaa ja sen lomassa pureduimme erilaisiin tilanteisiin ja tunnetiloihin, joita palautteenantotilanteet lapsessa herättivät. Tarinoista lapset saivat konkreettista näkökulmaa siitä, mitä palaute on, jolloin heidän oli helpompi pohtia esimerkkejä myös omasta elämästään. Lapsille korostettiin koko haastattelun ajan, että mihinkään ei ole oikeita tai vääriä vastauksia.

Äänitimme haastattelut salasanalla varustetulla puhelimella ja siirsimme ne heti haastattelun jälkeen salasanan takana olevalle tietokoneen tiedostolle odottamaan litterointia ja aineiston analyysia. Lapsille kerrottiin ennen haastattelua, että tulemme äänittämään keskustelun, jotta voisimme myöhemmin muistaa paremmin, mitä juttelimme. Haastattelut kestivät noin 8–19 minuuttia riippuen lapsen vastausten laajuudesta ja syvyydestä. Syrjälän ja hänen kollegoidensa (1996) mukaan osa haastateltavista voivat erottua toisista olemalla tutkimuksen kannalta niin kutsuttuja avaininformantteja eli tuottamalla runsaammin tärkeää tietoa aiheesta, jolloin heidän haastatteluihinsa on hyvä käyttää tietoisesti enemmän aikaa.

Raittisen ja hänen kollegoidensa (2017) mukaan haastattelukokemus voi olla lapselle merkittävä ja hieno mahdollisuus päästä kertomaan omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan, jonka vuoksi haastattelun lopuksi on hyvä taata lapselle onnistumisen tunne. Annoimme haastattelun lopuksi jokaiselle lapselle kannustavaa ja kehuva palautetta heidän rohkeudestaan osallistua sekä hyvistä vastauksista.

4.4 Aineiston analyysi

Analysoimme aineistoamme sisällönanalyysin avulla, jonka periaatteena on nostaa esille merkittävät asiat tutkimusaineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin sopivan hyvin meidän tutkimustehtävämme selvittämiseen, sillä haastatteluaineisto oli kehitetty vastaamaan nimenomaan tutkimuskysymyksiimme. Aineistolähtöisen

sisällönanalyysin tavoite on saada tiivistetty kuvaus tutkitusta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Kiviniemi (2010) huomauttaa, että myös aineiston analyysi tulisi tehdä prosessimaisesti. Tuomen ja Sarajärven (2018) kirjassa esiteltyä Milesin ja Hubermanin (1994) analyysirunkoa hyödyntäen lähdimme tekemään analyysia litteroimalla eli kirjoittamalla haastattelut sanatarkasti ylös. Sen jälkeen kävimme aineistomme läpi, ja pyrimme etsimään sieltä tutkimuksen kannalta merkitykselliset asiat. Pelkistimme, eli redusioimme löytämämme oleellisen tiedon, jotta siitä tulisi helpommin tulkittavaa. Päätimme värikoodata pelkistetyt ilmaukset erilaisiin kategorioihin, joita myöhemmin analysoimme omissa taulukoissaan. Värikoodeja oli neljä ja ne koskivat tietämystä palautteesta, palautteen muistamista, lasten ajatuksia palautteesta sekä palautteiden herättämiä tunteita.

Haastattelija: Joo, miltäs sit tuntuu ku kavereille annetaan kivaa palautetta?
Lapsi: *osoittaa tunnekorttia*
Haastattelija: Iloselta. Tuntuuks se kivalta niitten puolesta että neki saa?
Lapsi: Joo
Tulen iloiseksi kavereideni puolesta, kun he saavat hyvää palautetta

KUVIO 1. Pelkistäminen

Jatkoimme analyysia Milesin ja Hubermanin (1994, siteerattu Tuomi & Sarajärvi, 2018) mukaan keräämällä samalla värikoodilla olevat pelkistetyt ilmaukset yhteen ja muodostamalla niistä taulukon, jota lähdimme analysoimaan. Analyysimme tavoitteena oli löytää materiaalista keskeisimmät osiot, joiden avulla pääsemme tarkemmin analysoimaan tutkimustuloksia (Kiviniemi, 2010). Aineistolähtöisessä analyysissä ei ole ennalta valittuja kategorioita (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näin tulosten muodostuminen lähti nimenomaan aineistosta, joka sopi hyvin meidän tutkimuksemme rakenteelle, sillä halusimme tuloksissa näkyvän lasten ajatukset.

Lapsi 8:

Ajatuksia palautteesta:

Äitini on antanut minulle hyvää palautetta

Äiti on antanut minulle korjaavaa palautetta

Tietämys palautteesta:

Palaute ei ole minulle tuttu sana

Palautteen muistaminen:

En muista suoraan millaista palautetta olen saanut

Muistan että minua on keuhuttu reippaaksi

Olen saanut hyvää palautetta piirustuksistani

En muista millaista hyvää palautetta olen saanut

Muistan, että olen joskus saanut palautetta metelöimisestä

Palautteen herättämät tunteet:

Minusta tuntuu hyvältä ja tunnen itseni ylpeäksi, kun saan hyvää palautetta.

Lisäksi tulen siitä iloiseksi.

Minulle tulee tyytyväinen olo, kun ryhmääni keuhutaan

Tulen iloiseksi, kun minun piirustuksiani keuhutaan

KUVIO 2. Osoiden värikoodaaminen

Ensimmäisessä taulukon pystysarakkeessa on pelkistetyt ilmaukset. Tämän jälkeen seuraaviin sarakkeisiin ryhmittelimme pelkistetyt ilmaukset etsimällä niistä eroja ja samankaltaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Toinen sarake koostui alakategorioista, kolmas pääkategorioista ja viimeinen sarake oli yhdistävä kategoria. Tutkimustehtävään saadaan vastaus aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaan käsitteitä yhdistelemällä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tiivistämällä ja yhdistämällä ilmauksia seuraavaan kategoriaan, voidaan pääkategorioista saada ytimekkäitä ja helposti ymmärrettäviä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kategorioiden luominen on analyysin tärkeimpiä vaiheita, sillä tällöin tutkijat jaottelevat aineistoa tulkintansa mukaan.

TAULUKKO 1. Kategorioiden muodostuminen

Tietämys palauteesta			
Pelkistetty	Alakategoria	Pääkategoria	Yhdistävä kategoria
En tiedä mitä palaute on	Ei tiedä palautetta	Ei tiedä/muista mitä palaute on	Tietämys palaute sanasta vaihteli
En ole varma mistä ikävää palautetta voi saada	Ei muista saaneensa palautetta	Tietää palautteen ja saattaa osata antaa esimerkin	
En tiedä mitä palaute on	Palautetta on käsitelty eskarissa		
En muista olenko saanut palautetta	Tietää palautteen ja osaa antaa siitä esimerkin		
Nyt kun <u>muistutit niin muistan</u> , että meille on puhuttu palautteesta täällä eskarissa	On väärä käsitys palaute sanasta		
Palaute ei ole minulle tuttu sana			

Ensimmäinen tutkimuskysymys koski lasten saamaa palautetta. Päätimme lähteä selvittämään tutkimustehtävää kvantifioimalla havaintoja koskevan aineiston. Kvantifioinnissa lasketaan saman asian, eli tässä tapauksessa palautemuodon esiintyminen opettajan antamassa palautteessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Muodostimme teoriassa esiin tulleiden palautemuotojen mukaisen taulukon, jossa jokaisella lapsella oli oma rivi, ja myös yhteiselle palautteelle oli yksi oma rivi. Sarakkeisiin keräsimme erilaiset palautemuodot, jotka nostimme havainnoinneista, joita teimme opettajan antamasta palautteesta. Lopulta taulukkoon päätyi neljä eri palautemuotoa, jotka olivat kehuva palaute, kannustava palaute, korjaava palaute ja kieltävä sekä käskevä palaute.

Kehuvaan palautteeseen sisällytimme kaiken palautteen, jossa lasta itseään, hänen toimintaansa tai käytöstään keuhuttiin. Kehuihin lukeutui palautteet, jotka annettiin toiminnan päätyttyä tai jonkin tehtävän valmistuttua. Kannustavaan palautteeseen lukeutui kaikki toiminnan tai leikin aikana saatu palaute, jossa nimenomaan kannustettiin ja motivoitiin lapsia jatkamaan toimintaa. Korjaava palaute puolestaan piti sisällään kaikki neuvot, jotka auttoivat lapsia esimerkiksi pulmissa tai oman toiminnan parantamisessa. Käskevään ja kieltävään palautteeseen sisällytimme kaikki käsky- ja kieltomuodossa annetut

palautteet. Taulukon avulla pystyimme hyvin havainnollistamaan, minkä tyyppistä palautetta lapset saavat ja kuinka paljon palautetta kukin lapsi saa.

TAULUKKO 2. Havainnointien kvantifiointi

Lapsi\Palaute	Kannustava	Kehuva	Korjaava	Kieltävä/Käskävä
Lapsi 1	3	4	2	4
Lapsi 2	1	7	1	2
Lapsi 3	3	12	4	
Lapsi 4	1	3	1	
Lapsi 5	2	5		
Lapsi 6		1	3	
Lapsi 7	5	7	1	
Lapsi 8	1		2	
Lapsi 9	1	2	3	6
Lapsi 10	5	6	3	4
Yhteiset	9	22	2	11
Yhteensä	31	69	22	27

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä osiossa käymme läpi tutkimuksemme keskeisimmät tulokset ja nostamme esiin katkelmia haastatteluista havainnollistaaksemme tuloksia. Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa täytyy muistaa, että tutkijat itse määrittelevät, mitä aineistosta nostetaan käsiteltäväksi (Kiviniemi, 2010). Pyrkimyksenämme on kuitenkin nostaa mahdollisimman laajasti tutkimustehtävän kannalta relevantteja tuloksia aineistostamme.

5.1 Lasten saama palaute

Ennen haastatteluja havainnoidessamme kirjasimme ylös varhaiskasvatushenkilöstön antamia palautteita. Kuten aiemmin jo esittelimme, taulukosta 2 pystyy havaitsemaan minkä verran tietyn kategorian palautetta kukin lapsista on saanut. Taulukosta selviää, että kehuva ja kannustavaa palautetta annettiin kumpaakin enemmän kuin korjaavaa tai kieltävää ja käskevää palautetta. Kehuvaa palautetta annettiin noin kolminkertainen määrä korjaavaan tai kieltävään ja käskevään palautteeseen verrattuna.

Kieltävää ja käskevää palautetta sai vain harva lapsi itse, mutta yhteisesti sitä annettiin enemmän. Kieltävää ja käskevää palautetta lapset saivat lähinnä toiminnan häiritsemisestä.

”Nyt hiljaisuus!” [varhaiskasvatuksen opettaja]

”Ville (nimi muutettu) nouse istumaan, nyt ollaan eskarissa ja pitää istua.”
[varhaiskasvatuksen opettaja]

Korjaavaa palautetta annettiin vähiten, mutta sitä lapset saivat tasaisesti suhteessa toisiinsa. Sitä annettiin yhteisesti merkittävästi vähemmän kuin muita palautteen muotoja. Korjaavaa palautetta annettiin esimerkiksi liikuntahetkellä, mutta suurin osa siitä kuitenkin jaettiin tehtäviä suorittaessa.

”Nyt se oli kirjain, pitäis tehdä numero.” [varhaiskasvatuksen opettaja]

Suurin osa lapsista sai palautemuodoista eniten kehuva palautetta. Kehut olivat pitkälti lyhyitä lausahduksia, kuten ”hyvin tehty”, mutta jotkut kehuista olivat myös pidempiä. Kehuja saatiin paljon toiminnan lopussa lausahduksina, ja niistä vähän alle kolmasosa saatiinkin yhteisinä palautteina. Pidemmät kehut annettiin useammin kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa.

”Sä oot tosi sinnikäs oppimaan uutta.” [varhaiskasvatuksen lastenhoitaja]

Myös kannustavaa palautetta saivat lähes kaikki lapset ja se jakaantui tasaisesti lasten välillä. Kannustavaa palautetta annettiin paljon niin sanotusti välipalautteena toiminnan keskellä, jonka avulla varhaiskasvatuksen henkilöstö halusi kannustaa lapsia jatkamaan loppuun saakka.

”Hyvin menee.” [varhaiskasvatuksen lastenhoitaja]

”Hienosti sujuu just noin, hyvä!” [varhaiskasvatuksen opettaja]

5.2 Lasten ajatuksia palautteesta

Seuraavissa luvuissa erittelemme aineistoamme teemoittain ja nostamme aineistostamme esille esimerkkitalanteita. Käsittelemme aluksi palautetta käsitteenä lasten näkökulmasta, jonka jälkeen käymme läpi lasten kykyä muistaa saamaansa palautetta. Lopuksi esittelemme, miten palaute vaikutti lasten käyttäytymiseen. Tuloksissa ilmeni paljon vaihtelua yksilöiden välillä, mutta havaitsimme myös yhteneväisiä ajatuksia aiheista lasten haastatteluiden pohjalta.

5.2.1 Palaute käsitteenä lasten näkökulmasta

Haastatteluissamme kävi ilmi, että lasten ymmärrys palaute -sanasta vaihteli hyvin suuresti. Suurimmalle osalle haastatelluista lapsista sana oli melko abstrakti ja vaikea ymmärtää. Osa lapsista oli kuitenkin käsitelty palautetta ja sen antamista ryhmänsä kanssa ennen haastatteluja. Opettaja oli ryhmähetken jälkeen ohjeistanut lapsia antamaan sekä hyvää että kehittävää palautetta hänen pitämästään tuokiosta. Tästä huolimatta lapsilla ei ollut konkreettista käsitystä aiheesta, eivätkä he osanneet selittää mitä se tarkoittaa.

”Joo no me mietittiin kuule, että tiedätkös sä mitä palaute on? Onko yhtään tuttu sana?” [haastattelija]

”Ei.” [lapsi 8]

Jotkut lapsista pyrkivät selittämään palaute sanaa jonkin asian palauttamisella, mikä on luonnollista lapsille, sillä palauttaminen on heille tutumpi ja konkreettisempi sana sekä kuulostaa hyvin samanlaiselta kuin palaute.

”Ihan ekana me voitais kysyä, että tiedäksä mitä tarkoittaa palaute. Mitä se vois olla?” [haastattelija]

”Että palauttaa jotain, vaikka ku lainaa jotain.” [lapsi 6]

Haastateltavista vain yksi osasi selittää, mitä palaute tarkoittaa ja antaa siitä omaan elämään liittyviä esimerkkejä. Kyseinen lapsi on sisäistänyt normin, jonka mukaan hyvästä käytöksestä saa hyvää palautetta ja huonosta palautteesta huonoa palautetta.

”Saa hyvää palautetta, niinku vaikka siitä jos tekee jotain hyvin.” [lapsi 9]

”Vaikka esimerkiks ku Jere (nimi muutettu) tekee aina kaikkea semmosta typerää tai semmosta, nii se saa aina huonoa palautetta.” [lapsi 9]

Haastatteluiden perusteella selvisi, että kaikki lapset eivät tienneet, mistä palautetta voisi saada. Lasten oli myös vaikea kertoa esimerkkejä siitä, mistä ja miten he ovat palautetta saaneet. Vain harva osasi ilman kontekstia ja esimerkkejä kertoa saamastaan palautteesta ja osa ei kontekstista huolimatta pystynyt antamaan mitään esimerkkiä palautteesta, jota oli saanut.

5.2.2 Palautteen mieleen painaminen

Lasten välillä oli suuria eroja sen suhteen, miten he muistivat saamansa palautteen sisällön ja sen antajan. Osa haastateltavista ei muistanut tai osannut kertoa mitään esimerkkejä saamastaan palautteesta, kun taas toiset puolestaan pystyivät kertomaan hyvinkin tarkkoja esimerkkejä tilanteista, joissa olivat saaneet joko positiivista tai negatiivista palautetta.

”No muistuukos sulla ny mieleen jotaki muuta, mistä sä olisit saanu kivaa palautetta?” [haastattelija]

”Vaikka siitä, ku mä oon yhen kerran mun kavereitten kaa legojen purkupäivänä purkanu ja keränny niitä, ja sit ku aikuinen on kehanu meitä ku me tehtiin nii hienosti se työ kahestaa tai kolmistaa, nii sitte se anto meidän jopa valita tarran kotiin vietäväks.” [lapsi 9]

Suurin osa haastateltavista kuitenkin sijoittui johonkin näiden ääripäiden välille. He kaipasivat kertomisen tueksi enemmän konkreettisia esimerkkejä palautteenantotilanteista, jolloin heidän oli helpompi muistella myös omia kokemuksiaan palautteen saamisesta.

”No tiedäksä yhtää, millasis asiois opettaja on sulle sanonu kehuja? Tuleeko mieleen mitää, mistä sä oot saanu kehuja?” [haastattelija]

”No ei oikein.” [lapsi 5]

Haastattelukysymysten avulla lapset muistivat saaneensa kehuja esimerkiksi toiminnasta, käyttäytymisestä ja ulkonäöstä. Osassa haastatteluista käytetty tarina auttoi lapsia muistamaan konkreettisia palautteenantotilanteita, joita päiväkodissa voi olla ja sen myötä he löysivät esimerkkejä omasta elämästään. Haastatteluissa kävi ilmi, että kehuja ja kannustavat palautteet jäivät paremmin mieleen, joka näkyi runsaampana esimerkkien määränä, kun taas korjaavista ja kieltävistä palautteista lasten oli vaikeampi muistaa esimerkkejä. Vaikka kehuja ja kannustava palaute jäivät paremmin mieleen, lapset ilmaisivat, että esiopetuspäivän jälkeen kotona käsitellään useammin korjaavaa ja kieltävää palautetta.

”Me mietittiin vielä tätä, jos sulle on vaikka tullu jotaki kivaa palautetta, nii ooksä kertonu siitä kotona?” [haastattelija]

”En.” [lapsi 6]

”Et oo kertonu. No entäs sitte, jos on tullu vaikka joku riita tai muu juttu nii ooksä siitä kertonu kotona.” [haastattelija]

nyökkää [lapsi 6]

Useissa tilanteissa lapset saattoivat muistaa saaneensa palautetta tietyiltä henkilöiltä kuten varhaiskasvatuksen henkilöstöltä, mutta eivät osanneet tarkemmin eritellä palautteen sisältöä. Kaikki lapset eivät osanneet itse nimetä, keneltä ovat saaneet palautetta. Vasta kun kysimme eritellysti jonkin ryhmän,

kuten päiväkodin aikuisten, vanhempien tai kavereiden antamaa palautetta, lapset osasivat kertoa, ovatko he saaneet heiltä palautetta.

Lapset ovat myös huomioineet vertaistensa saaneen kehuvaan tai kieltävää palautetta. Näissä tilanteissa vain harva osasi sanoa, millaista palautetta he ovat kuulleet vertaistensa saavan. Useat lapsista osasivat kuitenkin kertoa, ovatko vertaiset saaneet kehuvaan vai kieltävää palautetta.

"Me mietittiin, että ooksä kuullu, että sun kavereita olis kehattu jostain? Onko vaikka muut lapset tai jotku aikuiset kehunu sun kavereita?" [haastattelija]

"No ehkä niinku pari kertaa, mutta emmä hirveen montaa kertaa oo kuullu." [lapsi 5]

5.2.3 Palautteen vaikutus lasten toimintaan

Lasten ajatuksista ilmeni, että palaute vaikuttaa heidän toimintaansa. Tämä näkyi muun muassa siten, että lapset usein kokivat toimivansa palautteen mukaisesti. He myös vaikuttivat pitävän palautetta tärkeänä ja palautteen tuntuvan kivalta toiminnan jatkoa ajatellen. Lapsilla on suurimmaksi osaksi pyrkimys toimia palautteen mukaisesti. Joitain poikkeustilanteita kuitenkin myös ilmeni, kun lapset kokivat esimerkiksi korjaavaa palautetta saadessaan haluavansa silti tehdä asian entisen tavan mukaan.

"No miten sä oot sitte yleensä toiminu, jos aikuinen on sanonu että nyt pitää lopettaa riitely?" [haastattelija]

"Oon totellu." [lapsi 4]

Useimmat lapset ilmaisivat halua jatkaa samanlaista toimintaa, kun he ovat saaneet siitä kehuja. Suurin osa lapsista myös kertoi pyrkivänsä muokkaamaan toimintaansa, jos he ovat saaneet korjaavaa tai kieltävää palautetta.

"Auttaisiksä kaveria ehkä uudestaanki, jos sä saisit siitä kehuja?" [haastattelija]

nyökkää [lapsi 4]

"Mitäs sit sen jälkeen yleensä tehdään, kun aikuinen on tullu siihen?" [haastattelija]

"Ymm... Vaikka on tehny jotai nii sit voi pyytää anteeksi." [lapsi 6]

Kaikki lapset eivät kuitenkaan osanneet kertoa, millä tavalla he lähtisivät omaa toimintaansa muokkaamaan, mutta muutamat ymmärsivät ja osasivat kertoa, millaista toiminnan muokkausta heiltä odotetaan. He myös osasivat kuvailla tietynlaisen palautteen jälkeen, miten voisi itse tehdä asian paremmin seuraavaa kertaa ajatellen, jos itse palaute ei korjausta sisältänyt.

"No miten sitte, jos sä saat sitä kivaa palautetta, nii tuleeko sulle semmonen olo et sä haluaisit toimia uudestaan ki nii vai teeksä sitte toisella lailla?" [haastattelija]

"Uudestaan. Mut ainaku tulee joku niinku joku juttu, nii mun on pakko toimia niinku eri lailla niinku siinä toises tilantees niinku esimerkiks toinen loukkaantuu, nii se on eri tilanne et toinen tarvii apua nii siinä mun pitää auttaa vähä erilailla." [lapsi 9]

Haastattelujen pohjalta jäi mielikuva, että haastateltavat lapset eivät jää pitkäksi aikaa miettimään saamaansa palautetta. Kuitenkin lapset pitivät tärkeänä, että palaute on oikeudenmukaista sekä itselleen että vertaisilleen. Lasten mielestä huonosta käytöksestä pitäisi saada korjaavaa tai kieltävää palautetta, kun taas hyvästä käytöksestä kuuluu saada kehuja. Lasten mielestä positiivinen palaute on tavoiteltava asia, ja he odottavat saavansa sitä toimiessaan odotusten mukaisesti.

"Entä sitte, jos on ollu vaikka joku riita, nii ooksä miettiny sitä sitte vielä kotonaki vai ooksä jättäny sen tänne päiväkodille sen riidan?" [haastattelija]

"No emmä ehkä. Pari kertaa mä oon sitä miettiny, mutta emmä niinku hirveen monesti." [lapsi 5]

5.3 Palautteen herättämät tunteet

Suurimmaksi osaksi positiivinen palaute aiheutti hyvää mieltä ja negatiivinen palaute huonoa mieltä. Useat lapsista eivät osanneet yhdistää omaa tuntemustaan tiettyyn tunteeseen, vaan puhuivat ennemminkin, että tuntuu hyvältä, kivalta tai pahalta. Useimmat lapset tunnistivat hyvin tunnekorteissa olevia tunteita. Tunnekortit toimivat joillekin hyvänä tukena tunteiden sanoittamiseen, mutta osa ei kokenut niistä olevan apua omien tuntemuksien selittämisessä. Siksi suuri osa vastauksista koostuu nimenomaan hyvältä ja pahalta tuntumisesta.

”Okei no entä sitte jos sä oot saanu semmosta vähän ikävämpää palautetta. Nii miltä se on susta tuntunut?” [haastattelija]

”Pahalta.” [lapsi 1]

Oli myös havaittavissa, että osalle oli todella hankalaa kertoa ylipäätään omista tuntemuksista tilanteessa, jossa kyseinen tunne ei sillä hetkellä ollut aktiivinen. Koimme ensimmäisten haastattelujemme pohjalta luodun tarinan auttaneen lapsia pääsemään kyseiseen tilanteeseen ja sen pohjalta herättämään tunteen, jota tilanne voisi heille aiheuttaa.

5.3.1 Kehuva ja kannustava palaute

Lapset kertoivat saavansa positiivista palautetta muun muassa varhaiskasvatuksen henkilöstöltä, vanhemmilta ja vertaisilta. Pääosin lasten oli hankalaa muistaa, keneltä he ovat saaneet palautetta, jos heiltä ei suoraan kysytty joltain ryhmältä, kuten varhaiskasvatuksen henkilöstöltä tai vertaisilta saadusta palautteesta. Jotkut lapset osasivat itse mainita positiivisen palautteen antajiksi varhaiskasvatuksen henkilöstön ja omat vanhemmat. Useimmat eivät osanneet ajatella kavereita palautteen antajina ennen kuin kysyttiin suoraan kavereilta saatavasta palautteesta. Jotkut kuitenkin nimesivät kavereitaan palautteen antajiksi siitä kysyessään.

”Keneltäkös sä oot yleensä saanu kivaa palautetta?” [haastattelija]

”Senja, Anna ja Viivi.” (nimet muutettu) [lapsi 2]

Haastattelun kontekstista kävi ilmi, että nämä lapset olivat haastateltavan ystäviä.

”Entä sitte kotona ookko sä saanu siellä hyvää palautetta?” [haastattelija]

”Oon välillä äitiltä ja isältä.” [lapsi 9]

Pääsääntöisesti kehuva ja kannustava palaute aiheutti positiivisia tunteita. Lapset nimesivät positiivisiksi tunteiksi ilon, ylpeyden, tyytyväisyyden ja innostuneisuuden. He myös kokivat, että kehuva ja kannustava palaute tuntuivat hyvältä. Iloa palaute aiheutti useimmiten niissä tilanteissa, kun sai kehuja omasta ulkoisesta olemuksesta, oman työn jäljestä tai oikein toimimisesta.

"--nii teille sanottii että mahtavasti annatte keskittymisrauhan. Miltä se tuntu susta?" [haastattelija]

osoittaa tunnekorttia [lapsi 3]

"Siltä iloselta kans." [haastattelija]

Ylpeyttä koettiin toisten auttamisesta sekä ohjeiden mukaan toimimisesta saadusta palautteesta. Toisten auttamisesta saadun palautteen aiheuttama hyvä mieli tai ylpeys tuotiin usein esille haastatteluissa. Tyytyväisyyttä koettiin sekä kavereiden että oman toiminnan kehuvaista palautteesta. Innostusta tunnettiin, kun saatiin kehuva palautetta, jonkun toiminnan aikana ja innostus kohdistui tällöin meneillään olevaan tehtävään. Yllättäen saatu positiivinen palaute aiheutti lapsissa hämmästyä, mutta se koettiin silti kivana asiana.

"Ainaki yhen kerran, ku mä oon ollu iltavuoros ja sitte tota aikuinen ei oo osannu odottaa sitä, ku öö mä olin siellä askartelemas ja öö sitte mä askartelin niinku semmosen miehen, joka seiso suihkulähteellä ja nosti kokonaista maapalloa ilmaan, nii sitte aikuinen kehu mua ku mä olin tehny nii hienon. Ja sitte se tuntu tältä." [lapsi 9]

"Nii et olit hämmästyny siitä." [haastattelija]

Useimmat haastateltavat toivat ilmi, että myös vertaisten saama hyvä palaute tuntui heistä hyvältä. Myös yhteinen ryhmän saama kehuva palaute koettiin kivana ja iloisena asiana. Jotkut lapset kuitenkin ilmaisivat kavereiden saaman kehuva palautteen tuntuvan kurjalta. Päättelimme, että tämä saattaisi johtua esimerkiksi kateudesta.

"Miltäs susta tuntuu, jos kaverille sanotaan, että se on tehny hienosti?"

"No hyvältä, koska sitte jos vaan itteä kehuaan, nii se tuntuu ehkä kavereista huonolta." [lapsi 5]

5.3.2 Korjaava ja kieltävä palaute

Korjaavaa ja kieltävää palautetta lapset muistivat saaneensa erityisesti vanhemmiltaan ja varhaiskasvatuksen henkilöstöltä. Hyvin harva lapsi muisti saaneensa vertaisiltaan korjaavaa tai kieltävää palautetta. Osalle lapsista oli vaikeaa muistaa kielteisen palautteen antajaa, kunnes heiltä kysyttiin ryhmittäin, ovatko he saaneet heiltä palautetta. Siinäkin tilanteessa, kun lapsi muisti keneltä

on saanut korjaavaa tai kieltävää palautetta, harvempi lapsi osasi kertoa palautteen sisällöstä.

"Muistaksä yhtää, missä sä oisit saanu pahaa palautetta?" [haastattelija]

pudistaa päätä [lapsi 1]

Lapset kertoivat korjaavan ja kieltävän palautteen tuntuvan pahalta ja aiheuttavan nolostumista, surullisuutta, hämmästyneisyyttä ja vihaisuutta. Nolostumisen tunne oli läsnä valtaosassa korjaavasta ja kieltävästä palautteesta, joita lapset olivat saaneet. Nolostumista koettiin useimmiten niissä tilanteissa, joissa lapsi aiheutti häiriötä muille tai kun tiedettiin toiminnan olevan sääntöjen vastaista.

"Miltäs se sit tuntuu susta, jos sua kielletään tekemästä jotain?" [haastattelija]

"Tolta." [lapsi9]

"Nii vähä semmonen nolostunu." [haastattelija]

Surun tunnetta koettiin välillä kieltävää palautetta saadessa sekä kaverin puolesta hänen saadessa kieltävää tai korjaavaa palautetta. Kun lapsi ei ollut ymmärtänyt tehneensä väärin, palaute hämmästytti. Vihaisuutta puolestaan koettiin muun muassa silloin, kun lapselle tärkeä asia kiellettiin häneltä.

Monelle lapselle korjaavan ja kieltävän palautteen aiheuttamien tunteiden nimeäminen oli haasteellista. Myöskään tunnekortit eivät tuntuneet auttavan kyseisessä tilanteessa. Lapset kokivat haasteellisena oikean tunteen löytämisen ja osa kertoi, ettei löytänyt kyseistä tunnetta korttien joukosta. Osa haastateltavista ilmaisi myös, että korjaava ja kieltävä palaute ei aiheuta heissä minkäänlaisia tunteita. Näissä tilanteissa myöskään tunnekorttien kautta kysyminen ei auttanut, vaan lapsi vakuutti, ettei hänelle nouse mitään tunnetta kyseisestä tilanteesta.

"Onkos sulle ikinä sanottu, että pitää olla hiljaa?" [haastattelija]

nyökkää [lapsi 4]

"On sanottu. Miltäs se on silloin tuntunu?" [haastattelija]

"Emmä tiä." [lapsi 4]

Useat haastateltavista eivät tienneet, millaisia tunteita vertaisten saama korjaava palaute heissä herättää. Jotkut kuitenkin kertoivat nolostuvansa tai tulevansa surulliseksi vertaisten puolesta heidän saatuaan korjaavaa palautetta.

”Miltäs tuntuu, sit ku kaverit saa vähä huonoa palautetta?” [haastattelija]

”Mulle tulis vähä mun kaverin puolesta semmonen nolostunu olo.” [lapsi 8]

Lapset kokivat kuitenkin myös kieltävää ja korjaavaa palautetta annettaessa, että sen pitää olla reilua. Oikeudenmukaisuus palautteenannossa korostui myös vertaisten saamassa palautteessa, sillä lapset ajattelivat myös negatiivisen palautteen olevan oikeutettua, jos joku oli tehnyt väärin.

”No miltäs susta tuntuu, jos se Teemu (nimi muutettu) saa semmosta ikävää palautetta?” [haastattelija]

”Niinku reilulta, ku se itte ansaittee sen ku se on tehny.” [lapsi 9]

Kun lapset saivat korjaavaa tai kieltävää palautetta esimerkiksi riitelystä tai väärin toimimisesta, he kokivat olevansa pahoillaan omasta toiminnastaan. Anteeksipyyntö koettiin vahvana keinona korjata tilanne. Korjaava palaute saattoi aluksi harmittaa lapsia, mutta sen myötä onnistuminen esimerkiksi eskaritehtävissä tuotti hyvää mieltä.

”Mites sitte tai sanoikkos jo, miten sä toimit sit jos oot saanu sitä semmosta ikävää palautetta? Mitä sä pyrit sit sen jälkee tekemään? Jos vaikka sanotaan et ei saa niitä patjoja potkia.” [haastattelija]

”No sit mä pyydän anteeksi.” [lapsi 9]

6 POHDINTA

Tutkimustehtävänäme oli selvittää, millaisia kokemuksia esiopetusikäisillä on heidän saamastaan palautteesta. Tarkastelimme tätä selvittämällä millaista palautetta lapset saavat, mitä he siitä ajattelevat ja millaisia tunteita se heissä herättää. Tutkimusta tehdessämme havaitsimme lasten niukkojen vastausten perusteella, että palaute on heille käsitteenä vielä melko abstrakti ja vaikeasti ymmärrettävä. Tuloksia analysoimalla saimme kuitenkin tärkeää tietoa lasten käsityksistä palautteeseen liittyen. Seuraavaksi kokoamme tutkimuksemme tuloksia ja teemme niistä johtopäätöksiä. Lisäksi pohdimme niiden merkitystä lapsuudentutkimukselle ja peilaamme niitä aikaisempiin tutkimuksiin.

6.1 Johtopäätökset

Tutkimusaineistomme perusteella luokittelimme varhaiskasvatuksen henkilöstön antaman palautteen neljään eri kategoriaan, jotka ovat kehuva, kannustava, korjaava ja kieltävä sekä käskevä palaute. Kehuva ja kannustava -kategorioihin sisällytimme kaiken positiivissävytteisen palautteen, jota havaitsimme. Tuloksistamme ilmeni, että lapset saivat eniten kehuva palautetta, mutta myös kannustavaa palautetta tuli runsaasti sekä henkilökohtaisesti että yhteisesti koko ryhmälle. Tämä on mielestämme merkittävä havainto, sillä Burnett ja Mandel (2002) toivat omassa tutkimuksessaan esille, että lapset saivat keskimäärin vain alle kaksi kertaa positiivista palautetta tunnin aikana, joka oli melko vähäinen määrä. Positiivisella palautteella on kuitenkin nähty olevan tärkeä rooli lasten minäkuvan ja itsetunnon kehittymisen kannalta (Hotulainen, Lappalainen & Sointu, 2014). Verraten Burnettin ja Mandelin (2002) tutkimukseen voidaankin pohtia, onko positiivisen palautteen merkitys nostettu aiempaa suurempaan rooliin lasten kasvatuksessa ja opetuksessa viimeisten vuosikymmenten aikana.

Tutkimuksessamme kävi ilmi, että varhaiskasvatuksen henkilöstö antoi lapsille eniten palautetta tehtävistä suoriutumisesta, joka oli myös Hattien ja

Timperleyn (2007) tutkimuksen mukaan yleisin palautteenannon kohde. Tehtävistä suoriutumista koskeva palaute sisälsi sekä kehuja ja kannustusta että korjaavaa palautetta. Havaitimme kuitenkin, että vaikka lapset saivat runsaasti positiivista palautetta, se sisälsi usein vain lyhyitä lausahduksia eikä ollut kovin yksityiskohtaista, jonka vuoksi sen merkitys oppimiselle saattaa olla vähäinen. Hotulainen ja kollegat (2014) tuovatkin esille, että lyhyt toteava palaute ei riitä kertomaan lapselle, mikä asia meni oikein tai missä hän oli hyvä. Toisaalta lyhyilläkin kannustuksilla ja kehuilla voi olla merkitystä lapsen motivaation kannalta. Korjaava palaute puolestaan oli paljon yksityiskohtaisempaa ja pyrki tuomaan ratkaisun lasten ulottuville kuitenkin suoraan antamatta vastausta. Hattie ja Timperley (2007) tuovatkin esille, että oppimisprosessia koskeva palaute auttaa lasta kehittämään omia oppimistaitojaan. Osa lapsista tiedostikin korjaavan palautteen merkityksen omalle oppimiselleen ja olivat tyytyväisiä, kun korjaavan palautteen avulla pääsivät toivottuun lopputulokseen. Myös sisältörikkaammalla positiivisella palautteella voisi olla mahdollisuus tukea lasten oppimistaitoja, sillä esimerkiksi Hotulainen ja kollegat (2014) huomauttavat palautteenannolla olevan merkittävä rooli lapsen henkilökohtaisten vahvuuksien löytämiselle.

Toinen yleinen palautteenannon kohde koski lasten itsesätelytaitoja, joiden harjoittelu on keskeistä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Havaitimme, että myös tällä osa-alueella lapset saivat helpommin ja yksityiskohtaisempaa kieltävää ja käskevää palautetta kuin kannustusta ja kehuja hyvästä käytöksestä. Myös Brophyn (1981) tutkimus on samassa linjassa näiden tulostemme kanssa. Mielestämme olisi syytä pohtia syitä tälle ilmiölle, sillä sen sijaan, että kiinnitetään tiukasti huomiota aina negatiivisiin asioihin, positiivisiin asioihin keskittymällä voitaisiin samalla parantaa esimerkiksi ryhmän ilmapiiriä, joka käy ilmi myös Burnettin (2002) tutkimuksessa ja tämän myötä lasten toiminta voisi muuttua toivotumpaan suuntaan.

Monet lapset toivat ilmi haastatteluissa, että kehuva palaute kohdistui usein heihin itseensä sekä heidän ulkoiseen olemukseensa. Omat kokemuksemme varhaiskasvatuksessa työskennellessämme tukevat tätä havaintoa, mutta tutkimusta varten tehdyissä havainnoissa tämä ei tullut merkittävästi esille. Tämä haastatteluista noussut havainto voi johtua esimerkiksi siitä, että ulkoiset seikat ovat paljon konkreettisempia asioita, jolloin lasten on helpompi sanoittaa ja tuoda

niitä esille. Haastatteluista kävi myös ilmi, että lapset ymmärsivät, millaisissa tilanteissa he voivat saada kehuja ulkoisista ominaisuuksistaan. Mielestämme tämä on seikka, johon opetusaloilla tulisi kiinnittää enemmän huomiota, jotta lapset oppisivat arvostamaan itseään ja toisiaan enemmän sisäisten kuin ulkoisten ominaisuuksien kautta sekä löytämään omia vahvuuksiaan. Petersonin ja Seligmanin (2004) mukaan tunnistamalla omia luontevahvuuksia niitä on mahdollista käyttää hyödyksi oman kasvun ja kehityksen polulla.

Tutkimuksessamme ilmeni, että aikuisten antama palaute useimmiten koettiin nimenomaan palautteena, kun taas vertaisten kesken annettuna se koettiin enemmän molemminpuolisena vuorovaikutuksena. Tähän tulokseen saattaa vaikuttaa esimerkiksi aikuisten ja lasten välillä vallitseva valtasuhde, joka korostaa aikuisen auktoriteettiasemaa. Tämä tuli ilmi siinä, että muiden lasten antamaa kieltävää tai korjaavaa palautetta eikä kehuja nimetty monestikaan haastatteluissa, vaikka ne ovat kuitenkin luonnollinen osa lasten välisiä vertaissuhteita. Esiopetusikäiset harjoittelevat itsenäistä toimimista moninaisissa ihmissuhteissa, joten heitä olisi jo hyvä opettaa antamaan sekä vastaanottamaan rakentavaa palautetta myös vertaisiltaan. Kyky antaa palautetta avaa lapsille myös uusia vaikuttamisen mahdollisuuksia omaan ympäristöönsä esimerkiksi esiopetusryhmässä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

Tutkimuksessamme havaitsimme, että positiivinen palaute jäi lapsilla paremmin mieleen kuin negatiivinen, joka on yhteneväinen tulos Burnettin (2002) tutkimuksen tuloksen kanssa, jonka mukaan positiivisella palautteella on suurempi merkitys lapsille kuin negatiivisella palautteella. Tutkimuksessamme tämä tuli ilmi siten, että lapset kykenivät paremmin tuomaan omin sanoin esille saamaansa kannustusta ja kehuja kuin kieltoja ja käskyjä. Pohdimme, että tähän lasten tilanteiden sanoittamiseen voivat vaikuttaa esimerkiksi tunteet, joita palaute on heissä synnyttänyt. Kehut ja kannustukset saivat monissa lapsissa aikaan iloa ja ylpeyttä omasta toiminnastaan, jolloin tilanteita oli mukava muistella ja kertoa haastattelussa. Käskevä ja kieltävä palaute puolestaan aiheutti monissa lapsissa esimerkiksi häpeän ja nolostuneisuuden tunteita, joten voi olla mahdollista, että se vaikuttaa lasten haluun tai kykyyn muistella näitä tilanteita, jotka ovat herättäneet heissä ikäviä tunteita.

Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että useimmat lapset ovat jo sisäistäneet tiettyjä yhteiskunnan normeja palautteen saamiseen liittyen. Vienolan (2020)

mukaan normit ovat kuin sääntöjä, jotka ohjaavat käyttäytymistä ja vuorovaikutusta. Tästä kertoo esimerkiksi tunteet, joita palaute heissä herätti. Useimmat lapset olivat oppineet esimerkiksi olemaan pahoillaan omasta huonosta käytöksestään, kuten toisten häiritsemisestä tai sääntöjen rikkomisesta. Lapset myös osasivat odottaa saavansa tietynlaista palautetta tietynlaisen käyttäytymisen seurauksena. Aikuisen antamat kehu saivat lapset iloisiksi ja ylpeiksi itsestään, joka on luonnollista, sillä lapsilla on tarve tulla huomatuksi positiivisessa valossa. Nämä tutkimustulokset ovat samassa linjassa myös Eriksonin ja kollegoiden (2020) tekemän tutkimuksen kanssa. Esimerkiksi toisten auttamisesta saatu positiivinen palaute oli monelle lapselle erityinen ylpeyden aihe, joka voi johtua siitä, että ystävällisyyttä pidetään yleisesti arvostettuna luonteenpiirteenä.

Lapsille oli tärkeää, että palaute on jokaiselle oikeudenmukaista. Se merkitsi heille sitä, että kaikki saavat joko positiivista tai negatiivista palautetta, jos siihen on aihetta. Tutkimustuloksista oli havaittavissa lasten kyky empatiaan, sillä he toivoivat myös kavereiden saavan kehuja ja sen aiheuttavan myös heissä itsessään positiivissävyytteisiä tunteita. Jonkin verran tulkitsimme tuloksistamme kuitenkin myös yksilöiden välistä kilpailua palautteen saamisen suhteen, sillä osalla lapsista toisten saamat kehu synnyttivät negatiivisia tunteita. Tämä saattaa johtua esimerkiksi esiopetusikäisten lasten ajattelun minäkeskeisyydestä, koska tämän ikäiset lapset vielä harjoittelevat muiden näkökulmien huomioimista (Jantunen & Lautela, 2011).

Haastattelujen pohjalta huomasimme, että positiivinen palaute on lapsille hyvin merkityksellistä, ja että he muistavat positiivisen palautteen paremmin. Tästä syystä olisi luonnollista, että positiivista palautetta pidettäisiin niin esiopetuksessa kuin muissakin instituutioissa suurella arvolla. Voitaisiin jopa päätellä, että positiivisesti ilmi tuodut neuvot saattaisivat jäädä paremmin mieleen kuin negatiiviset huomautukset. Tätä tukee myös Kumpulaisen ja kollegoiden (2014) esille tuoma ajatus siitä, että ihmiset omaksuvat paremmin uusia asioita ja ovat kykeneväisempiä muokkaamaan omaa toimintaansa myönteisessä tunnetilassa. Sen vuoksi positiivista palautetta tulisi jakaa runsain määrin esiopetuksen arjessa. Tutkimuksen tuloksista kävi myös ilmi, että lapset saivat melko paljon yleistä suurpiirteistä palautetta esimerkiksi kannustavien lausahdusten muodossa. Haastattelujen perusteella kuitenkin koimme, että

lapset muistavat paremmin palautteen, joka on tarkempaa ja heille henkilökohtaisempaa. Olisi siis hyvä palautetta antaessa kiinnittää myös huomiota siihen, mitä sanoo.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Pyrimme parhaamme mukaan noudattamaan tutkimuksemme jokaisessa vaiheessa hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, joihin kuuluu Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan rehellisyys, yleinen huolellisuus sekä tarkkuus. Tutkimuksemme koskiessa lapsia, siihen liittyy lisäksi erityisiä haasteita ja eettisiä kysymyksiä, joiden kanssa täytyy olla tarkkana. Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat ihmisoikeudet ihmisiä koskevan tutkimuksen eettiseksi perustaksi. Tutkimuksemme aihe ja näkökulma sekä tutkimusmenetelmät ovat eettisesti harkittuja ja niissä on huomioitu lasten etu sekä ikätaso. Ennen tutkimusta laadimme tutkimussuunnitelman, johon sisältyi eettistä pohdintaa tutkimuksen lähtökohdista ja tarkoituksesta. Karlssonin (2010) mukaan lapset ovat aktiivisesta toimijuudestaan huolimatta vielä yhteiskunnan heikoimpia jäseniä, joita aikuisten tulee suojella. Tutkimuksemme perimmäisenä tarkoituksena onkin selvittää lasten ajatuksia ja sen myötä ajaa heidän etuaan yhteiskunnan jäsenenä.

Tutkimukseen osallistumiseksi hankimme tutkimusluvut sekä kaupungilta että päiväkodilta, mutta myös lapsen vanhemmilta ja lapselta itseltään. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) julkaisun mukaan tutkimuksen eettisyyden kannalta on tärkeää, että tutkittava eli tässä tapauksessa lapsi tietää mihin hän on osallistumassa ja että hänellä on mahdollisuus myös kieltäytyä tutkimuksesta tai keskeyttää se. Viljamaan (2012) mukaan lasten kohdalla halu osallistua tai jättää osallistumatta tutkimukseen voi välittyä myös ilmeiden, eleiden, vetäytymisen tai innokkuuden välityksellä. Tämän vuoksi tutkimuksessamme on tärkeää havainnoida myös lasten kehonkieltä haastattelun aikana ja mahdollisesti keskeyttää haastattelu, jos lapsi viestii epämiellyttävää oloa. Tässä tutkimuksessa haastattelut olivat kestoiltaan melko lyhyitä ja matalia intensiteetiltään, joten emme havainneet lapsissa tällaisia merkkejä.

Tutkijalla on vastuu tutkittavien henkilötietojen salassapidosta koko tutkimuksen toteutuksen ajan (Tutkimuseettinen neuvottelukunnan, 2019; Raittila ym., 2017). Huolehdimme läpi tutkimuksen tutkittavien henkilösuojasta

huolellisesti käsittelemällä aineistoa nimettömänä sekä säilyttämällä saamiamme tietoja salasanoilla varustetuilla laitteilla ja tiedostoissa. Tutkimuksen valmistuttua poistamme kaikki tiedot, joita meillä oli tutkittavista jäljellä. Tutkimuksessamme emme tuo julki tutkittavien nimiä, mutta Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) mukaan tutkittavien nimettömyydestä huolimatta esimerkiksi tutkittavien tuttavat voivat löytää tunnistettavia piirteitä tutkittavien vastauksista. Koemme kuitenkin, että tutkimuksessamme ei nouse esille mitään, mikä voisi olla tutkittaville haitallista.

Karlsson (2010) nostaa esille, että valtaosa olemassa olevista tutkimuskäytännöistä on kehitetty aikuisten tutkimiseen ja niiden soveltaminen lasten tutkimiseen voi olla haastavaa, sillä lapset eivät toimi samalla tavalla kuin aikuiset. Valitsimme tutkimusmenetelmiksemme havainnoinnin ja haastattelun, koska koimme niiden tukevan hyvin toinen toistaan. Ajattelimme myös, että haastattelemalla saamme juuri lasten omia ajatuksia parhaiten näkyviin. Lasten haastattelu on kuitenkin tutkimusmenetelmänä melko haastavaa ja esimerkiksi Karlsson (2012) pitää tärkeänä, että lapselle onnistutaan luomaan turvallinen tila, jossa hän uskaltaa tuoda esille omia näkökulmiaan. Pyrimme luomaan lapsille turvallista tilaa tutustumalla heihin paremmin jo aamupäivän havainnoinnin aikana sekä valitsemalla lapsille tutun haastattelutilan. Tolosen ja Palmun (2007) mukaan tutkimustilanteeseen vaikuttaa myös tutkijan valta-asema suhteessa lapseen. Tämän vuoksi toteutimme osan haastatteluista lattialla istuen, jolloin pyrimme häivyttämään aikuisen auktoriteettiasemaa. Muissa haastatteluissa pyrimme olemaan samalla tasolla lasten kanssa, esimerkiksi istuen matalalla tuolilla. Tästä huolimatta tilanne oli kaikille lapsille uusi, jonka vuoksi oli havaittavissa jännittyneisyyttä, joka puolestaan näkyi haastatteluaineiston sisällön niukkuutena.

Syrjälän ja hänen kollegoidensa (1996) mukaan tutkimuksen syvyyteen vaikuttavat haastattelujen määrä sekä niiden kesto. Tässä tutkimuksessa otantamme oli melko pieni, sillä haastattelimme vain 9 lasta eivätkä haastattelut olleet kestoltaan pitkiä. Kandidaatintutkielmaan tämä määrä on kuitenkin jo hyvä, sillä Eskola (2007) toteaa opinnäytetyössään noin 6–8 haastateltavan olevan sopiva määrä. Valitsimme haastateltavat lapset ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan avustuksella, jolloin pyrimme tietoisesti valitsemaan haastatteluun lapsia, jotka olisivat rohkeita kertomaan ajatuksistaan. Opettaja on kuitenkin voinut

tiedostamattaan valita tutkimukseen lapsia, joiden kokee saavan paljon tietynlaista palautetta. Tämä voi johtaa myös siihen, että tutkimukseen valikoituu temperamentiltaan samankaltaisia lapsia, joka voi heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen yleistettävyyttä sekä luotettavuutta voisi parantaa suuremmalla otannalla, joka toteutettaisiin satunnaisesti valitsemalla.

Pyrimme muotoilemaan haastattelukysymyksemme mahdollisimman objektiivisiksi ja vähän johdatteleviksi. Osassa kysymyksistä vastaamme tuli kuitenkin Kirmasen (1999) esille tuoma ongelma, jonka mukaan lapsille tyypillistä on vastata kysymykseen ”kyllä” tai ”ei”, jos kysymys antaa siihen mahdollisuuden. Kiviniemi (2010) kuvaa kuitenkin laadullista tutkimustyötä prosessiksi, jossa esimerkiksi aineistonkeruumenetelmät voivat muotoutua tutkimuksen teon varrella sen tarpeita vastaaviksi. Tästä johtuen muokkasimme haastattelukysymyksiämme tutkimuksen edetessä lasten ajattelun tasoa paremmin vastaaviksi. Lasten ajattelun tason huomioimme hyödyntämällä haastatteluissa tarinallisuutta sekä tunnekortteja, jotka konkretisoivat aiheitamme. Osalla lapsista havaitsimme kuitenkin haasteita ymmärtää kysymyksiämme ja käyttämiämme käsitteitä, joka voi Syrjälän ja kollegoiden (1996) mukaan aiheuttaa haasteita tutkimukselle. Tästä johtuen joidenkin lasten vastaukset vaikuttivat hieman ristiriitaisilta suhteessa meidän ennako-odotuksiimme ja toisten lasten vastauksiin. Viljamaa (2012) tuo esiin myös, että joskus lasten kerrontaan saattaa heijastua heidän kuulemiaan ja näkemään tapahtumia ja ne voivat sekoittua heidän omiin kokemuksiinsa. Tämä tulee ottaa huomioon tutkimustemme tuloksia tarkastellessa. Tästä huolimatta Raittilan ja kollegoiden (2017) mukaan tulokset täytyy ottaa vastaan sellaisina, kuin lapset ne kertovat.

Lasten haastattelua koskevaan kirjallisuuteen tutustuminen syvemmin etukäteen olisi voinut auttaa meitä haastatteluissa. Esimerkiksi Raittilan ja kollegoiden (2017) luvussa Lasten haastattelu eriteltiin hyvin lasten haastatteluun liittyviä erityispiirteitä. Syvemmällä perehtymisellä olisimme saaneet kokonaisvaltaisemman käsityksen lasten haastatteluissa huomioon otettavista asioista, jonka myötä esimerkiksi haastattelukysymysten muotoilu olisi ollut sopivampi. Vähäisten haastattelijakokemusten myötä olisi ollut hyödyllistä toteuttaa testihaastattelu ennen varsinaisia haastatteluja esiopetusikäiselle lapselle. Sen avulla olisimme voineet jo etukäteen huomata kehittämiskohteita jo

ennen virallisten haastattelujen alkua. Raittilan ja kollegoiden (2017) mukaan lapsia haastatellessa olisi hyvä tutustua lapsein etukäteen. Pyrimme ottamaan lapsiin jonkun verran kontaktia aamupäivän aikana, mutta olisimme myös voineet käyttää enemmän aikaa lapsein tutustumiseen, koska se olisi saattanut vähentää lasten jännitystä haastattelutilanteessa.

Havainnoidessamme kirjasimme havaintomme paperiselle muistilehtiölle sanasta sanaan niin kuin kuulimme tilanteen etenevän. Jätimme kirjauksesta pois puheen ulkopuoliset tekijät, kuten ilmeet, eleet ja äänenpainot. Törrösen (1999) mukaan havainnointimuistiinpanot eivät ole aukottomia ja neutraaleja. Kirjattuihin havaintoihin on vaikuttanut omat tulkintamme siitä, mitä pidimme palautteena ja kirjaamisen arvoisena, jonka vuoksi jotain palaute -kategoriaan sopivaa on voinut jäädä kirjaamatta. Havainnoimamme varhaiskasvatuksen henkilöstö tiesi etukäteen tutkimuksen aiheen, joka on saattanut vaikuttaa heidän antamaansa palautteeseen. Esimerkiksi havainnoissamme ei ollut paljon lasten ulkoiseen olemukseen liittyvää palautetta, mutta lapset kuitenkin haastatteluissa kertoivat saavansa kehuja ulkonäköönsä liittyen. Havainnoimme tilanteita sekä yksin että yhdessä. Yhdessä havainnoidessa havainnot ovat luotettavampia, sillä muistiinpanot sisältävät molempien tekemiä havaintoja ja tulkintoja. Aikataulujen vuoksi havainnoimme kuitenkin osan ajasta yksin, jolloin osa annetusta palautteesta on voinut jäädä huomaamatta, ja se on käynyt läpi vain yhden tutkijan tulkinnan.

Haastattelut äänitimme puhelimen nauhurilla, joka mahdollisti sen tarkemman analysoimisen jälkikäteen. Analyysimme luotettavuutta lisäsi se, että aineistoa käsitteli kaksi tutkijaa, jolloin siinä yhdistyi kaksi erilaista tulkintaa lasten vastauksista. Lapsitutkimuksessa on Karlssonin (2012) mukaan tärkeää pohtia sitä, onko tutkijana onnistunut havaitsemaan ja analysoimaan merkityksellisiä asioita lasten kertomista asioista. Aineistoa analysoidessamme tarkastelimme aineistoa moneen kertaan ja etsimme sieltä merkityksellistä sisältöä. On kuitenkin mahdollista, että jotain oleellista tietoa on jäänyt pois, sillä meidän analysointimme pohjautui meidän omiin ajatuksiimme relevanteista asioista. Koemme kuitenkin löytäneemme aineistosta paljon oleellista tietoa, jota olemme avanneet tuloksissa ja pohdinnassa.

6.3 Lopuksi

Tutkimuksemme tuotti hyödyllistä tietoa esiopetusikäisistä lapsista ja heidän kokemuksistaan palautteen saamiseen liittyen. Aiheen tutkiminen oli tärkeää, sillä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan jokaisella lapsella on oikeus saada kannustavaa ja oikeudenmukaista palautetta osana opetusta. Lasten saamalla palautteella on merkitystä heidän kasvulleen ja kehitykselleen sekä myönteiselle käsitykselle itsestään oppijana (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Tällaisen palautteen takaaminen vaatii lasten kokemusten kuulemistä ja tarkastelemista. Lasten ajatuksia selvittämällä on myös mahdollista tukea lasten omaa kykyä antaa palautetta ympäristöstään, sillä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan esiopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tulee huomioida sekä lasten että heidän huoltajien antama palaute.

Kuten toimme aiemmin ilmi, palaute osoittautui lapsille melko haastavaksi aiheeksi ymmärtää, jonka vuoksi sitä olisi hyödyllistä tutkia vielä lisää muista näkökulmista käsin. Jatkotutkimuksia voisi toteuttaa esimerkiksi tutkimalla tarkemmin millaista palautetta lapset toivoisivat saavansa. Tutkimuksessamme tarkastelimme lähinnä lasten kokemuksia heidän saamastaan palautteesta, mutta olisi mielenkiintoista selvittää, millaista palautetta he itse toivoisivat saavansa. Kuten olemme jo aiemmin todenneet, pienten lasten kokemuksia palautteen saamisesta ei ole tutkittu kovinkaan paljon. Olisi siis mielenkiintoista saada tutkimusta myös varhaiskasvatusikäisten 1–5-vuotiaiden lasten käsityksistä palautetta koskien. Jokaisen ikäryhmän ajatuksia palautteen saamista kohtaan olisi arvokasta tutkia, jotta saataisiin mahdollisimman monipuolisesti tietoa siitä, millaista palautetta lapset saavat ja millaista palautetta he toivoisivat saavansa.

LÄHTEET

- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Oy Edita Ab.
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 9-30). Vastapaino.
- Atkinson, P. & Coffey, A. (2001). Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. Teoksessa Gubrium, J. F. & Holstein, J. (toim.) *Handbook of interview research: context and method*. SAGE Publications.
- Beaman, R. & Wheldall, K. (2000). Teachers' Use of Approval and Disapproval in the Classroom, *Educational Psychology*, 20(4), 431–446.
<https://doi.org/10.1080/713663753>
- Brophy, J. (1981). Teacher Praise: A Functional Analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5–32.
<https://doi.org/10.3102/00346543051001005>
- Burnett, P. C. (2002). Teacher Praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology*, 22(1), 5–16.
<https://doi.org/10.1080/01443410120101215>
- Burnett, P. & Mandel, V. (2010). Praise and feedback in primary classroom; Teachers' and Students' Perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 145–154.
- Dobbs, J. & Arnold, D. H. (2009). Relationship Between Preschool Teachers' Reports of Children's Behavior and their Behavior Toward Those Children. *School Psychology Quarterly*, 24 (2), 95–105.
<https://doi.org/10.1037/a0016157>
- Eaves, A. E., Radley, K. C., Dufrene, B. A., Olmi, D. J. & Bernard, L. E. (2020). A Comparison of Two Group Contingencies on Teachers' Use of Behavior-Specific Praise. *Journal of Behavioral Education*, 30(2), 226–246. <https://doi.org/10.1007/s10864-020-09366-6>

- Eder, D. & Fingerson, L. (2001). Interviewing children and adolescents. Teoksessa Gubrium, J. F. & Holstein, J. (toim.) *Handbook of interview research: context and method*. (s. 2–32). SAGE Publications.
<http://dx.doi.org/10.4135/9781412973588.n3>
- Eriksson, E., Boistrup, L. B. & Thornberg, R. (2020). “You must learn something during a lesson”: how primary students construct meaning from teacher feedback. *Educational Studies*. 1–18.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1753177>
- Eskola, J. (2007). 6–8? (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa Viinamäki, L. & Saari, E. (toim.), *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Tammi.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. (2007). Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, P., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtia koulutuksen tutkimiseen* (s. 41–64). Vastapaino.
- Hakala, K. & Hynninen, P. (2017). Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, P., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.), *Etnografia metodologiana Lähtökohtia koulutuksen tutkimiseen* (s. 209–226). Vastapaino.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2014). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima* (s. 264–280). PS-kustannus.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. (2020). Havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 56–68). PS-kustannus.
- James, A. & James, A. L. (2008). *Key concepts in childhood studies*. Sage.
- Jantunen, & Lautela, R. (2011). *Lapsilähtöinen esiopetus*. Tammi.
- Joseph, G. E. & Strain, P. S. (2004). Building positive relationship with young children. *Young Exceptional Children*, 7(4), 21–28.
<https://doi.org/10.1177/109625060400700403>

- Karlsson, L. (2010). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 121–141). Nuorisotutkimusverkosto.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karimäki, & R. Karlsson, L. (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 17–63). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kirmanen, T. (1999). Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena. Kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.), *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä* (s.194–217). Atena kustannus.
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos (s.70–85). PS-kustannus.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. *Positiivisen psykologian voima* (s. 224–242). PS-kustannus.
- Lantieri, L & Goleman, D. P. (2008). *Building emotional intelligence: Techniques to cultivate inner strength in children*. Sounds true.
- Lappalainen, S. (2007). Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, P., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtia koulutuksen tutkimiseen* (s. 9–14). Vastapaino.
- Lappalainen, S. (2007). Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätyöstä lasten parissa. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, P., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtia koulutuksen tutkimiseen* (s. 65–88). Vastapaino.
- Lindeberg-Piironen, A. & Ruokonen, I. (2017). Lapsi ja musiikki. Teoksessa Lindeberg-Piironen, A. & Ruokonen, I. (toim.), *Musiikki varhaiskasvatuksessa: käsikirja* (s. 63–141). Classicus.
- Mandel, N. (1991). The Least-Adult Role in Studying Children. Teoksessa Waksler, F. C. *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. The Falmer Press.

- Ojanen, M. (2011). *Minä ja muut: itsetuntemuksen kirja*. Kirjapaja.
- Opetushallitus (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1*. Helsinki: Opetushallitus.
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*. American Psychological Association. Oxford University Press.
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. (2017). Lasten haastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 312–335). Vastapaino.
- Ranta, S. (2021). Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(1).
<https://doi.org/10.33350/ka.101598>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. G., & Sugai, G. M. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education & Treatment of Children*, 31(3), 351–380.
<https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- Skipper, Y. & Douglas, K. (2015). The influence of teacher feedback on children's perceptions of student–teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology* 85(3), 276–288.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12070>
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1996.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä.
- Tolonen, T. & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, P., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtia koulutuksen tutkimiseen* (s. 89–112). Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf (Viitattu 7.4.2022)

- Törrönen, M. (1999). Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.), *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä* (s. 218–233). Atena kustannus.
- Vanderbeck, R.M. (2010). Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuudentutkimuksen aikuisista. Teoksessa Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 33–52). Nuorisotutkimusverkosto.
- Vienola, V. (2020). Varhaisvuosien eettinen kasvaminen ja oppiminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 158–177). PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2018). Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 156–171). PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä: ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. PS-kustannus.
- White, K. J. & Kistner, J. (1992). The Influence of Teacher Feedback on Young Children's Peer Preferences and Perceptions. *Developmental Psychology*, 28(5), 933–940. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.933>

LIITTEET

Liite 1: Haastatteluissa hyödyntämämme tarinat, joiden lomassa esitimme haastattelukysymyksiä.

- Eskarit olivat lähdössä retkelle. Fanni oli niin innoissaan retkelle lähdöstä, että puki kaikki vaatteet päälleen todella nopeasti. Aikuinen oli todella tyytyväinen Fanniin ja kertoi hänelle, kuinka reipas hän on.
- Ryhmä kulki hienosti pari jonossa matkalla metsään ja aikuinen kehui heidän hyvää käytöstään sanoen, että kylläpä kävelette hienosti jonossa.
- Kun metsästä palattiin päiväkodille, aloitettiin vielä tekemään maalausta retkeen liittyen. Kaikki keskittyivät maalaukseen ja ryhmässä oli rauhallista. Aikuinen kehui, kuinka hienosti kaikki antavat muille työrauhan. Aikuinen tuli katsomaan Fannin maalausta ja sanoi, että Fanni on maalannut todella hienon kuvan.
- Fannin kaverilla kaatui kynäpurkki. Fanni auttoi kaveria keräämään kynät, jonka jälkeen aikuinen tuli kehumaan, kuinka kivasti Fanni auttoi kaveria.

- Eskareiden päivä oli juuri alkamassa. Kaikki kokoontuivat aamupiirille. Meteli oli kova ja aikuinen joutui kovaäänisesti huomauttamaan kaikkia olemaan hiljaa. Erityisesti Fanni piti kovaa meteliä, josta aikuinen joutui sanomaan hänelle, että nyt pitää rauhoittua ja olla hiljaa.
- Aamupiiri jatkui ja Fanni ei jaksanut keskittyä, joten hän lähti kulkemaan leluja kohti. Tällöin aikuinen kielsi Fannia lähtemästä ja toinen aikuinen haki Fannin takaisin aamupiirille.
- Aamupiirin jälkeen aloitettiin tekemään eskaritehtäviä. Fanni oli saanut kaikki tehtävät tehtyä ja aikuinen tuli tarkastamaan ne. Aikuinen kertoi Fannille, että hänellä oli kaksi tehtävää väärin ja hän joutuisi yrittämään niiden tekemistä uudelleen.
- Leikkiessään Fanni löi kaveriaan, joka otti lelun hänen kädestään. Aikuinen tuli paikalle ja kertoi Fannille, että toisia ei saa lyödä.