

Sukupuolen näyttäytyminen alakoulun liikuntatuntien palautteessa

Pro Gradu -tutkielma

Ari-Pekka Hakala ja Kalle Lindholm

0276614 ja 0276818

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2014

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: **Sukupuolen näyttäytyminen alakoulun liikuntatuntien palautteessa**

Tekijät: Ari-Pekka Hakala ja Kalle Lindholm

Koulutusohjelma / oppiaine: Luokanopettajakoulutus / Kasvatustiede

Työn laji: Pro Gradu -työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 110, liitteiden lukumäärä: 3

Vuosi: Kevät 2014

Tiivistelmä

Tutkimuksemme tarkoitus on selvittää sukupuolen näyttäytymistä alakoulun liikuntatuntien palautteessa sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta. Teoreettisessa viitekehksessä käsittelemme liikuntatuntien palautetta käsitteenä sekä sen merkitystä ja käyttöä. Lisäksi käsittelemme sukupuolta käsitteenä sekä sukupuolirooleja ja sukupuolistereotyyppioita varsinkin koulumaailmassa. Tutkimuksemme perustui vahvasti osallistuvaan havainnointiin, joten oli luonnollista, että valitsimme metodologiaksemme etnografian. Havainnoimme kahdeksan luokanopettajan liikuntatunteja ja teimme heidän liikuntaryhmien oppilaille kyselylomakkeen. Saamaamme aineistoa analysoimme sekä määrällisin että laadullisin menetelmin.

Palautteen annossa ja palautteen saannissa löytyi eroja sukupuolten välillä. Perinteiset stereotypiat näkyvät opettajien toiminnassa liikuntatunneilla. Miesopettajat ovat muun muassa johdonmukaisempia kuin naisopettajat ja heillä on yleisesti vahvempi auktoriteetti kuin naisilla. Ominaisuuksia palautteen annossa ei voi kuitenkaan täysin yleistää, sillä yksilöiden erot ovat suuria sukupuolten sisällä. Oppilaista pojat näyttävät keräävän enemmän huomiota ja saavan siten enemmän palautetta. Tyttöjä näytetään kannustavan enemmän, kun taas poikien palaute koostuu enemmän yksityiskohtaisesta palautteesta.

Avainsanat: Palaute, sukupuoli, liikunta, luokanopettajat, etnografia

Muita tietoja:

Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostumme tutkielman luovuttamiseen Lapin Maakuntakirjastossa käytettäväksi

Sisällys

1 JOHDANTO	5
2 PALAUTE LIIKUNTATUNNEILLA	8
2.1 SISÄINEN PALAUTE	8
2.2 ULKOINEN PALAUTE	9
2.2.1 <i>Knowledge of result</i>	10
2.2.2 <i>Knowledge of performance</i>	10
2.2.3 <i>Muita ulkoisen palautteen luokitteluja</i>	11
2.3 PALAUTTEEN MERKITYS	13
2.4 PALAUTTEEN KÄYTTÖ.....	16
3 SUKUPUOLI	21
3.1 SUKUPUOLESTA YLEISESTI	21
3.1.1 <i>Sukupuolen määrittely</i>	21
3.1.2 <i>Sukupuoliroolit</i>	21
3.1.3 <i>Sukupuolistereotypiat</i>	23
3.2 OPETTAJUUS JA SUKUPUOLI.....	24
3.3 OPPILAAN SUKUPUOLI.....	26
3.3.1 <i>Tasa-arvo sukupuolten välillä Suomen lainsäädännössä</i>	26
3.3.2 <i>Sukupuoli ja tasa-arvo koulun käytännöissä</i>	27
3.3.3 <i>Sukupuolittunut piilo-opetussuunnitelma</i>	30
3.3.4 <i>Sukupuoli liikunnanopetuksessa</i>	32
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUKIMUSONGELMAT	35
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
5.1 ETNOGRAFINEN TUKIMUS	37
5.2 TUTKIMUSHENKILÖT.....	39
5.3 AINEISTON KERUU.....	40
5.4 AINEISTON ANALYYSI.....	43
5.5 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS.....	45

6 TUTKIMUSTULOKSET	48
6.1 ANNETUN PALAUTTEEN KOKONAISMÄÄRÄT	48
6.2 ANNETUN PALAUTTEEN MÄÄRÄT PALAUTELUOKITTAIN	50
6.2.1 <i>Vahvistava ja korjaava palaute</i>	50
6.2.2 <i>Yleinen ja spesifi palaute</i>	51
6.2 OPETTAJAN SUKUPUOLI JA PALAUTE	52
6.2.1 <i>Annetun palautteen kokonaismäärät opettajan sukupuolen mukaan</i>	52
6.2.2 <i>Annetun palautteen määrä palauteluokittain opettajan sukupuolen mukaan</i>	53
6.2.3 <i>Ryhmäpalaute opettajan sukupuolen mukaan</i>	55
6.2.4 <i>Yksilöpalaute opettajan sukupuolen mukaan</i>	57
6.3 OPETTAJAPROFIILIT	58
6.3.1 <i>Tutkimuksen miesopettajat</i>	58
6.3.2 <i>Tutkimuksen naisopettajat</i>	65
6.4 OPETTAJAPROFIILIN YHTEENVETO	71
6.4.1 <i>Havainnot opettajien palautteenantotyylissä</i>	71
6.4.2 <i>Havainnot opettajien olemuksesta</i>	74
6.4.3 <i>Havainnot opettajien palautteenantotekniikasta</i>	75
6.5 OPPILAAN SUKUPUOLI JA PALAUTTEEN MÄÄRÄ.....	78
6.5.1 <i>Palautteen kokonaismäärät oppilaan sukupuolen mukaan</i>	78
6.5.2 <i>Palautteen määrä palauteluokittain oppilaan sukupuolen mukaan</i>	81
6.6 OPPILAAN SUKUPUOLI JA KOKEMUKSET PALAUTTEEN SAANNISTA	84
6.6.1 <i>Oppilaiden kokemukset palautteen määrästä</i>	84
6.6.2 <i>Oppilaiden kokemukset palautteen sävystä</i>	86
6.6.3 <i>Oppilaiden kokemukset palautteen korjaavuudesta ja vahvistavuudesta</i>	89
6.6.4 <i>Oppilaiden kokemukset palautteen spesifisyydestä</i>	91
6.7 OPPILAAN SUKUPUOLI JA ODOTUKSET PALAUTETTA KOHTAAN	93
7 POHDINTA	96
7.1 TULOSTEN YHTEENVETO JA ARVIOINTI SUHTEESSA TEORIAAN	96
7.2 JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSAIHEET	101
LÄHTEET	104
LIITTEET	

1 Johdanto

Lukuvuonna 2011-2012 otimme molemmat osaa liikunnan sivuaineeseen Lapin yliopistossa. Sivuaineen aikana painotettiin useaan otteeseen, useassa eri yhteydessä oikeanlaisen palautteen merkitystä liikuntatunneilla. Tämä ja viimeistään opiskelijatovereidemme palautteen annon observointi opetusharjoituksissa sai meidät kiinnostumaan asiasta niin, että päätimme lähteä tutkimaan palautteen antoa tarkemmin. Koska opiskelemme luokanopettajiksi, halusimme tutkia nimenomaan luokanopettajien palautteen antoa liikuntatunnilla. Tiesimme palautteen olevan jo käsitteenä hieman monimutkainen ja tulkinnallisuutensa vuoksi haasteellinen. Haasteellisuus kuitenkin vain lisäsi innostustamme aihetta kohtaan. Lisäksi tiesimme, että aihetta ei ole aiemmin paljoa tutkittu, joten koimme tällaiselle tutkimukselle olevan tilausta kasvatustieteellisessä tutkimuksessa.

Teimme keväänä 2013 luokanopettajien palautteen annosta liikuntatunneilla kandidaatin tutkielman. Suunnitellessamme pro gradu -tutkielmaa olimme molemmat sitä mieltä, että haluamme jatkaa saman aiheen tutkimista, mutta myös sitä mieltä, että haluamme jonkun tietyn tarkemman näkökulman tutkimukseemme. Viime vuosina vahvana vellonut keskustelu sukupuolten välisestä tasa-arvosta koulutuksessa ja tähän liittyvät useat hankkeet nousivat molempien mielissä niin vahvana esiin, että päädyimme valitsemaan näkökulmaksemme sukupuolen. Liikunnan tärkeyttä ei voi helpolla kyseenalaistaa ja mielestämme olisikin tärkeää, että sekä tytöt että pojat voisivat saada koululiikunnasta positiivisia kokemuksia ja siten innostua läpi elämän kestävään liikuntaharrastukseen. Oikeanlaisella palautteella voi olla suuri vaikutus siihen, millaisena lapset kokevat koululiikunnan. Halusimmekin tutkimuksemme avulla tarjota avaimia niin itsellemme kuin myös muille opettajille tai tuleville opettajille molempien sukupuolten tasa-vertaiseen huomioimiseen liikuntatuntien palautteen annossa. Toisaalta halusimme myös selvittää, missä tilassa palautteen anto liikuntatunneilla tällä hetkellä alakouluissa on.

Tutkimuskysymykseksemme muodostui ”Miten sukupuoli näyttäytyy alakoulun liikuntatuntien palautteessa?” Otimme huomioon niin opettajan kuin oppilaankin sukupuolen, joita tutkimme sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen keinoin. Tarkoituksemme oli saada selville, kuinka paljon ja millaista palautetta nais- ja miesopettajat antavat liikuntatunneilla sekä kuinka paljon ja millaista palautetta tyttö- ja poikaoppilaat saavat liikuntatunneilla. Jotta palautteella olisi merkitystä, on mielestämme erittäin tärkeää, että palautteen vastaanottaja pystyy tiedostamaan ja ymmärtämään saamansa palautteen. Tästä syystä halusimme selvittää myös, miten oppilaat kokevat saamansa palautteen. Ymmärtääksemme paremmin lasten odotuksia palautetta kohtaan valitsimme vielä yhdeksi selvitettäväksi asiaksi sen, millaista palautetta oppilaat haluaisivat liikuntatunnilla saada.

Tutkimuksemme kaksi ensimmäistä varsinaista lukua käsittelevät teoreettista viitekehystä. Luvussa kaksi pureudumme ensin liikuntatuntien palautteeseen käsitteenä ja sen jälkeen palautteen merkitykseen sekä palautteen käyttöön. Käsitteenä palaute on hyvin monivivahteinen ja sitä voidaan luokitella monella eri tavalla. Tästä syystä käymme teoriaosiossa tarkasti läpi palautteen eri luokitteluja. Lukiessa tutkimusta on myös syytä ottaa huomioon, että rajat eri palaute-luokkien välillä ovat hyvin häilyvät ja tutkijan tulkinta näyttelee siitä syystä hyvin suurta roolia.

Luku kolme puolestaan käsittelee toista tutkimuksemme kannalta merkittävää aluetta eli sukupuolta. Määrittelemme ensin lyhyesti sukupuolen, sukupuoliroolit ja sukupuolistereotyytiat sekä niiden muodostumisen yleisesti. Näiden ymmärtäminen on tärkeää, jotta käsitys sukupuolirooleista koulussa avautuisi paremmin. Tutkimuksemme kannalta tärkeintä tässä luvussa on nimenomaan sukupuoli koulussa, jota avaamme ensin opettajuuden näkökulmasta. Tämän jälkeen käsittelemme oppilaan sukupuolta koulussa huomioiden sekä sukupuolten välisen tasa-arvon Suomen lainsäädännössä että koulun käytännöissä ja kouluissa vahvasti vaikuttavan sukupuolittuneen piilo-opetussuunnitelman.

Neljännessä luvussa esittelemme tutkimuksemme tarkoituksen ja asettamamme tutkimusongelmat. Tutkimuksen toteutusta käsittelevä viides luku alkaa tutkimuksemme metodologisen suuntauksen eli etnografian esittelyllä ja jatkuu tutkimushenkilöiden, aineiston keruun sekä aineiston analyysin kautta tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen.

Kuudennessa luvussa käsittelemme tutkimuksemme tuloksia. Aivan ensimmäiseksi esittelemme lyhyesti saamamme tulokset annetun palautteen kokonaismääristä, jonka jälkeen siirrymme opettajan sukupuolen vaikutukseen palautteen annossa. Tutkimustulosten kolmessa viimeisessä alaluvussa puolestaan käsittelemme oppilaan sukupuolen vaikutusta liikuntatuntien palautteeseen. Seitsemäntenä lukuna on vielä pohdinta, jossa kasaamme yhteen merkittävimmät tutkimuksessamme esiin nousseet seikat.

2 Palaute liikuntatunneilla

Liikuntatunneilla oppilaat saavat aistillista informaatiota, joka voi olla liikkeisiin liittyvää tai ei-liikkeisiin liittyvää. Liikkeisiin liittyvä informaatio on saatavilla joko ennen liikettä tai liikkeen jälkeen. Liikkeen jälkeinen informaatio nousee esiin tehdyn liikkeen tuloksista ja tätä informaatiota kutsutaan palautteeksi. (Schmidt & Wrisberg 2004, 276-277.)

Palaute annetaan joko suorituksen aikana tai sen jälkeen ja sen tarkoituksena on ylläpitää tai muuttaa suorittajan asennetta, käyttäytymistä, suoritustulosta tai itse suoritusta ja sen yksityiskohtia. Kaikki palaute voidaan luokitella kahteen pääryhmään; sisäiseksi ja ulkoiseksi palautteeksi. (Numminen 1999, 123; Numminen & Laakso 2001, 63.)

2.1 Sisäinen palaute

Sisäisellä palautteella tarkoitetaan informaatiota, jonka henkilö saa tekemästään suorituksesta luonnollisesti ilman ulkopuolisten, kuten opettajien avustusta. Esimerkiksi koripalloilija näkee, uppoaako hänen heittonsa koriin ja samalla myös tuntee kädessään, milloin ja miten pallo lähtee liikkeelle. Lisäksi hän kuulee, mikäli pallo osuu levyyn tai korirenkaaseen. Sisäinen palaute muodostetaan siis kehon sisäisesti tuntemalla, kehon ulkopuolisesti näkemällä ja kuulemalla tai yleisesti ymmärtämällä asioita. (Schmidt & Wrisberg 2004, 277.) Nummisen (1999, 123) mukaan oppilaita tulisi ohjata sisäisen palautteen käyttöön ja havaitsemiseen, sillä se on oppimisen kannalta tärkeää. Hyvä keino sisäisen palautteen tehostamiseen on oppilailta teetettävät itsearviointitehtävät.

Sisäistä palautetta ei ole aiemmin tutkittu paljoa, mutta viime aikoina kiinnostus sitä kohtaan on noussut. Syynä tähän on mielikuvaoppimisen käytön lisääntyminen ja muuttunut käsitys oppimistapahtumasta, jonka tärkeänä osana pidetään nykyään aistien avulla saatujen tietojen käsittelemistä aivoissa. Sisäisellä palautteella on suuri rooli positiivisen minäkuvan kehittämisessä. Suorituksen

aikana tapahtuva sisäinen palaute auttaa suorittajaa tekemään suoritustaan halutulla tavalla. Tunne siitä, että osaa ohjata suoritustaan lisää itseluottamusta ja sitä kautta parantaa minäkuva. Ennen suoritusta puolestaan sisäisen palautteen avulla pystytään luomaan mielikuvia tulevasta suorituksesta. Tällöin itse suoritus tapahtuu helpommin, kun suorittaja voi keskittyä vain olennaiseen miettimättä enää tarkemmin suoritukseen liittyviä yksityiskohtia. (Numminen & Laakso 2001, 64-65.)

2.2 Ulkoinen palaute

Tutkimuksemme päähuomion kohteena oli ulkoinen palaute ja kaikki keräämämme aineisto saatiin ulkoisesta palautteesta. Ulkoinen palaute on suoritukseen liittyvää informaatiota, joka saadaan ulkoapäin esimerkiksi opettajalta tai videon välityksellä. Parhaimmillaan ulkoisen palautteen avulla suorittaja saa suorituksestaan sellaista informaatiota, johon sisäinen palaute ei välttämättä yllä eli informaatiota, jota suorittaja ei itse havaitse. Ulkoinen palaute tarjoaa suorittajalle myös tietoa siitä, mitä hänen tulisi suorituksessaan korjata tai mitä suorituksesta pitäisi saada poistettua. (Schmidt & Wrisberg 2004, 277.)

Numminen (1999, 123) pitää ulkoista palautetta keinotekoisena ja kertoo sen nousevan suorituksen tuloksesta. Ulkoinen palaute voi olla esimerkiksi ohjaajan puhetta, ilmeitä tai eleitä. Sitä voidaan saada myös pisteistä, sekunneista tai videonauhoilta. Erityisesti pienille lapsille sopivia ulkoisen palautteen muotoja ovat myös halaaminen, taputus olkapäälle, hymy tai silmänisku. (Numminen 1999, 123-124.) Myös vaikeneminen tai tiedostettu välinpitämättömyys ovat ulkoisen palautteen muotoja, joilla voidaan vaikuttaa erityisesti häiritsevään käyttäytymiseen (Heikinaro-Johansson, French, Greenwood & Silliman-French 1999, 25).

Nummisen ja Laakson (2001, 65) mukaan ulkoista palautetta on tutkittu selkeästi enemmän kuin sisäistä palautetta. Kun tutkimuksissa puhutaan motorisen oppimisen yhteydessä palautteesta, on yleensä aina kyseessä ulkoinen palaute. Monet tutkijoista erottelevat ulkoisen palautteen kahteen eri luokkaan. Näitä

luokkia kutsutaan nimillä knowledge of result (KR) ja knowledge of performance (KP). (Schmidt & Wrisberg 2004, 277.)

2.2.1 Knowledge of result

Knowledge of result –tyyppinen palaute on useimmiten suullista, mutta se voi olla myös visuaalista, akustista tai näiden kaikkien yhdistelmiä. Kuten jo nimi kertoo, viittaa knowledge of result informaatioon suorituksen lopputuloksesta. Opettaja voi esimerkiksi sanoa ”Et osunut maaliin” tai ”Et saavuttanut cooper-testissä 3000 metrin rajaa”. Tällainen palaute suhteutetaan yleensä yleiseen vallitsevaan tasoon. (Schmidt & Wrisberg 2004, 277-278.) Esimerkiksi, jos osut koripallossa koriin kahdella kymmenestä vapaaheitosta ja saat palautteeksi ”Sait kaksi kymmenestä”, tiedät, ettet ole onnistunut kovin hyvin. Toisaalta olisit voinut saada tämän saman tiedon oman sisäisen palautteesi avulla. Tästä huolimatta KR-palaute ei aina ole turhaa. Se toimii erityisen hyvin silloin, jos suorittajan sisäisessä palautteessa on puutteellisuutta. (Schmidt & Wrisberg 2004, 277.) Sisäisen palautteen puutteellisuus voi johtua esimerkiksi jostakin sairaudesta, liiallisesta itsetietoudesta tai tietämättömyydestä.

Nummisen ja Laakson (2001,65) mukaan ihmisen on oppiakseen saatava palautetta ja palaute saattaa myös nopeuttaa oppimisprosessia. Jo vanhat tutkimukset ovat osoittaneet, että oppimista ei tapahdu, jos ihmiseltä puuttuu kyky antaa sisäistä palautetta eikä hän saa myöskään ulkoista palautetta. Samojen tutkimusten mukaan oppimista tapahtuu ilman KR-palautetta vain hyvin vähän tai monesti sitä ei tapahdu lainkaan. Sisäisen palautteen antokyvyn puuttuessa KR-palaute on oppimisen kannalta välttämätöntä. (Schmidt & Wrisberg 2004, 277-280.)

2.2.2 Knowledge of performance

Knowledge of performance -tyylinen palaute on ulkoista palautetta, joka keskittyy suorituksen yksityiskohtiin. Annettaessa KP-palautetta ei keskitytä välttämättä lainkaan liikkeen tavoiteltuun lopputulokseen, vaan keskeistä on liikkeen laa-

tutelijät. (Schmidt & Wrisberg 2004, 277-280.) Esimerkiksi telinevoimistelutunnilla usein kuultava ”nilkat eivät olleet tarpeeksi ojennettuina” keskittyy liikkeen yksittäiseen laatutekijään ja on siten KP-palautetta. Tässä tapauksessa palaute ei siis suuntaudu suorituksen tulokseen, vaan yksityiskohtaan, jolla kokonais-suoritusta saadaan parannettua.

Nummisen ja Laakson (2001, 65) mukaan KP-palautetta voidaan saada verbaalisena, visuaalisena, faktuaalisena tai näiden yhdistelmänä. KP-palaute on sisäisen palautteen lisäksi lapselle tärkeintä, sillä sen avulla lapsen on helpompi oppia asioita vartalon liikkeistä, liikkeiden rytmistä, ynnä muusta sellaisesta (Numminen 1999, 124).

Tiivistettynä KR:n ja KP:n välillä voidaan sanoa olevan kolme yhtäläisyyttä. Molemmat ovat yleensä verbaalisia, niitä käytetään suorituksen jälkeen ja ne ovat ulkoista palautetta. KR:n keskittyminen tulokseen puolestaan eroaa KP:n keskittymisestä itse suoritukseen. Eroa on myös siinä, että KP:n katsotaan olevan yleensä selvästi erillinen sisäisestä palautteesta, kun KR taas katsotaan sisäiseen palautteeseen yhdistettynä monesti täysin turhaksi. (Schmidt & Wrisberg 2004, 281.)

2.2.3 Muita ulkoisen palautteen luokitteluja

Ulkoista palautetta voidaan luokitella monella eri tavalla. Rink (1993, 152) luokittelee palautteen:

- spesifiksi ja yleiseksi
- johdonmukaiseksi ja epäjohdonmukaiseksi
- positiiviseksi, neutraaliksi ja negatiiviseksi
- yksinkertaiseksi ja monimutkaiseksi
- ryhmälle annettavaksi ja yksilölle annettavaksi
- verbaaliseksi ja nonverbaaliseksi
- välittömäksi ja välilliseksi palautteeksi

Pehkonen (1999, 59) luokittelee palautteen vielä sen luonteen mukaan korjaavaksi tai arvioivaksi. Siedentop (2000, 268) puolestaan puhuu korjaavasta ja vahvistavasta palautteesta.

Yleisellä palautteella tarkoitetaan lyhyttä kommenttia suorituksesta, kuten ”hyvä, se onnistui hienosti”. *Spesifi palaute* puolestaan koskee jotakin tarkempaa suorituksen yksityiskohtaa. (Varstala 2007, 132.) ”Nyt onnistui jo hyvin, mutta nilkkoja pitäisi hieman vielä ojentaa” on hyvä esimerkki spesifistä palautteesta. Grahamin (1992) mukaan *johdonmukainen palaute* on palautetta, joka annetaan esimerkiksi tietystä juuri selitetystä liikkeen yksityiskohdasta. *Epäjohdonmukainen palaute* taas tarkoittaa palautetta, joka ei suoranaisesti liity päähuomion kohteena olevaan opeteltavaan asiaan. (Graham 1992, 118.) Esimerkiksi opettaja on näyttänyt mallin, miten lentopallon sormilyönnissä sormista muodostetaan kolmio ja käskenyt lapsia kiinnittämään tähän huomiota. Antaessaan tällöin palautetta kolmion muodostumisesta on palaute johdonmukaista. Jos taas hän antaa palautetta esimerkiksi jalkojen joustamisesta, on palaute epäjohdonmukaista.

Positiivinen palaute voi olla kaikkea positiiviseen sävyyn annettavaa palautetta tai esimerkiksi palkitsemista (Numminen & Laakso 2001, 68). *Neutraali palaute* voidaan antaa parilla tai jopa yhdellä sanalla. Esimerkiksi ”liike, Janne”, joka muistuttaa, että harjoitteessa korostetaan liikkumista. *Negatiivinen palaute* voi olla huomautusta epäonnistuneesta suorituksesta tai huonosta käyttäytymisestä. (Graham 1992, 119-120.)

Yksinkertaisella palautteella tarkoitetaan palautetta, joka on annettu helposti ymmärrettävässä muodossa, kun taas *monimutkaisella palautteella* vastaavasti tarkoitetaan vaikeaselkoista palautetta. (Numminen & Laakso 2001, 66.) *Ryhmäpalaute* on nimensä mukaan mitä tahansa ryhmälle annettavaa palautetta ja *yksilöpalaute* yksilölle annettavaa. *Verbaalinen palaute* on kaikkea suullista palautetta ja *nonverbaalinen palaute* puolestaan Nummisen ja Laakson (2001, 65) mukaan esimerkiksi ilmeitä, eleitä tai koskettamista.

Välillinen palaute on 5-20 suorituksen jälkeen saatavaa palautetta ja *välitön* heti yhden suorituksen jälkeen saatavaa. *Korjaava palaute* pyrkii osoittamaan virheet harjoiteltavasta suorituksesta. Esimerkiksi lentopallon sormilyönnissä ”ensi kerralla sormet muodostaa kolmion”. *Vahvistava palaute* taas pyrkii luomaan onnistumisen tunteita. Esimerkkinä tästä ”hyvä, nyt oli sormet hienosti kolmiossa”. (Numminen & Laakso 2001, 65.) Ulkoisen palautteen luokitteluista voidaan selkeästi havaita, että yksi palaute voi kuulua useampaan kategoriaan. Tämä tekee palautteen luokittelusta hyvin moniulotteista. Kaiken lisäksi sävyerot palautteen annossa voivat muuttaa sen merkitystä suurestikin.

2.3 Palautteen merkitys

Schmidtin ja Wrisbergin (2004, 281) mukaan yksi tärkeimmistä asioista oppimisessa on, että lapsi saa palautetta virheistä – joko ulkoisesti tai sisäisesti. Tiedostamalla virheensä lapsi havaitsee eron oman suorituksensa ja tavoitellun suorituksen välillä, jolloin oppiminen helpottuu huomattavasti (Numminen & Laakso 2001, 63). Palaute on kuitenkin tärkeää myös silloin, kun se ei kohdistu virheisiin. Hornin (1987,125-126) mukaan usein puhutaan palautteen merkityksestä motoristen taitojen oppimisen kannalta, mutta hän nostaa vähintään yhtä tärkeäksi palautteen avulla saavutettavat onnistumisenkokemukset ja hyvän motivaatioilmaston.

On tärkeää, että palautetta annetaan tarpeeksi, sillä ulkoisella palautteella on todettu olevan suuri merkitys lasten aktiivisuudessa liikuntatunneilla. Saadesaan palautetta opettajalta lasten on todettu kokevan olevansa opettajan valvovan silmän alla ja jaksavansa sen ansiosta käyttäytyä ja keskittyä paremmin. Samasta syystä oppilaat jaksavat myös paremmin jatkaa harjoittelua ilman ylimääräisiä laiskottelutaukoja. (Graham 1992, 118.)

Palautteen avulla lapsi oppii myös tiedostamaan, kuinka paljon hän itse arvostaa suoritustaan ja kuinka paljon muut sitä arvostavat. Lapsi saa palautteesta myös tietoa itse suoritustuloksesta sekä syistä, jotka ovat johtaneet kyseiseen

tulokseen. Näiden tietojen avulla suorituksen tiettyjä yksityiskohtia on helpompi ylläpitää tai yrittää muuttaa. Yleisesti sanottuna palautteen avulla voi oppia paljon niin käyttäytymisestä yleensä kuin tehtävän suorittamisestakin. (Numminen & Laakso 2001, 63.)

Ulkoisen palautteen tehtävät jakautuvat neljään osaan. 1. palautteen tulisi kohottaa motivaatiota, jonka avulla oppilaat jaksavat asettaa itselleen tavoitteita ja yrittää saavuttaa niitä. 2. palautteen tulisi olla vahvistavaa, jotta oppilaat voisivat varmin mielin jatkaa tekemistään tietäessään tekevänsä oikein. Vastaavasti tehdessään jotain väärää oppilaan tulee saada tietää tekevänsä väärin, ettei enää jatka väärän suorituksen toistamista. 3. palautteen tulisi sisältää tietoa siitä, mitä oppilas voi tehdä toisin korjatakse virheensä. 4. tehtävä on välttää antamasta liikaa ohjaavaa palautetta, ettei oppilas tule riippuvaiseksi siitä. Kun oppilas on riippuvainen ohjaavasta palautteesta, hänen oppimisensa vähenee huomattavasti, jos palautteen saanti myöhemmässä vaiheessa vähenee. (Schmidt & Wrisberg 2004, 282-288.)

Erityisesti positiivisen palautteen merkitys nähdään suurena motivaation kohottamisessa. Positiivisen palautteen saaminen nostaa lähes aina lapsen motivaatiota. Motivoitunut lapsi taas jaksaa yrittää enemmän ja näin toistomäärät liikuntatunnilla lisääntyvät. Toistojen avulla lapsen motoriset taidot kehittyvät ja suoritus paranee. Tällöin myös tapahtuu enemmän oppimista. (Numminen & Laakso 2001, 66.) Neutraali palaute puolestaan tuo esille, mitä opeteltaessa korostetaan ja auttaa niin opettajaa kuin oppilastakin keskittymään olennaiseen (Graham 1992, 119). Myös oikeanlaisella negatiivisella palautteella on positiivinen merkitys motivaatioilmaston luomisessa. Virheisiin puuttuminen on oppimisen kannalta välttämätöntä. Oikeanlainen positiivinen suhtautuminen virheisiin auttaa lasta ymmärtämään niiden kuuluvan oppimiseen. Kun virheet vähenevät, suoritus paranee ja motivaatio nousee. (Numminen & Laakso 2001, 66.)

Palaute on vahvassa roolissa myös itsetunnon kehittämisessä ja jokaisessa sen viidessä ulottuvuudessa. Nämä itsetunnon viisi ulottuvuutta ovat perusturvalli-

suus, itsensä tiedostaminen, yhteenkuuluvuus, tehtävätietoisuus ja pätevyys. Perusturvallisuutta pidetään ulottuvuuksista tärkeimpänä ja se on välttämätön myös muiden ulottuvuuksien kehittämisessä. Oikeanlaisella, aidolla, rehellisellä ja oikeudenmukaisella palautteella voidaan vaikuttaa luottamuksellisten suhteiden syntymiseen. Luottamuksellinen suhde opettajaan ja luokkatovereihin luo lapselle perusturvallisuuden tunnetta. Palautteella on positiivisemmat ja tehokkaammat vaikutukset, jos se tulee henkilöltä, jota lapsi arvostaa ja, johon hän voi luottaa. Tuntiessaan olonsa turvalliseksi lapsi pystyy paremmin tiedostamaan asioita itsestään. Itsensä tiedostava lapsi taas pystyy arvioimaan omaa toimintaansa ja kykenee luomaan paremmat sosiaaliset suhteet muihin ihmisiin. Sosiaaliset taidot puolestaan ovat lääke itsetunnon kolmannen ulottuvuuden eli yhteenkuuluvuuden saavuttamiseen. (Aho 1997, 48-54.)

Neljäs itsetunnon ulottuvuus, tehtävätietoisuus, saavutetaan itsearviointin avulla. Ulkoisen palautteen avulla kehittynyt sisäinen palaute auttaa tämän ulottuvuuden saavuttamisessa. Tarkkaillessaan omaa käytöstään lapsi tulee tietoiseksi siitä mitä tekee. Jotta viides ulottuvuus, pätevyyden tunne, voidaan saavuttaa, on lapsen tunnettava omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Palautteen ja onnistumistenkokemusten avulla pätevyyden tunteen saavuttaminen on mahdollista. Kun se on saavutettu, lapsi tuntee olevansa arvokas ja taitava sekä tärkeä muille ihmisille. Palautteella on siis suuri merkitys kaikkiin viiteen itsetunnon ulottuvuuteen. Kun kaikki ulottuvuudet ovat lapsella vahvoja, ”hänestä tulee itseään vahventava yksilö, joka ei tarvitse ulkoista tukea motivoitumiseen, ottaa vastuun omasta käyttäytymisestään ja tietää, mitä elämältään haluaa.” (Aho 1997, 55-58.)

Palautteen vaikutus ei suinkaan aina ole positiivista. Vääränlainen negatiivinen palaute, muun muassa rangaistukset ja moittiminen, usein annettuna laskee lapsen motivaatiota. Lapsi, jonka motivaatio on alhainen, ei kiinnostu liikunnasta ja keksii helposti tekosyitä jättääkseen liikuntatunnin väliin. (Numminen & Laakso 2001, 66.) Negatiivinen vaikutus on myös liian suurella palautteen määrällä. Jos opettaja antaa liikaa palautetta, ei lapselle jää tilaa omalle ajattelulle. Tällöin

oppimistulokset heikentyvät. (Pehkonen 2008, 21.) Palautteen merkitys taitojen kehittäjänä saattaa hävitä kokonaan myös silloin, jos oppimistehtävä on lapselle liian vaikea (Pellet & Harrison 1995, 57-59).

2.4 Palautteen käyttö

Lapsilla on usein valtava halu ja tarve saada palautetta omista suorituksistaan, varmistuakseen siitä, miten ovat pärjänneet (Graham 1992, 124). Opettajan onkin pyrittävä antamaan kaikille edes jonkinlaista palautetta. Palaute ei kuitenkaan saa olla mitä tahansa palautetta, vaan sille on oltava jokin syy. Varstalan (2007, 131) mukaan oppilaan suorituksesta on oltava riittävästi havaintoja ennen kuin siitä voi antaa palautetta. Palaute tulee antaa juuri näiden havaintojen perusteella eikä siihen saa sotkea omia päätelmiä (Tupala 1994, 38).

Opettajan tulee aina tarkkaan harkita, millaista palautetta antaa missäkin tilanteessa. Palautetta tulee ohjata suuntaan, joka on oppilaan oppimisen ja kehittymisen kannalta parasta. (Varstala 2007, 132.) Tärkeintä on, että annettu palaute sisältää infoa, joka on opettajan kontrollissa. Tällöin hän pystyy antamaan sitä oikeissa tilanteissa ja oikeaan aikaan tai tarvittaessa jättämään kokonaan antamatta. (Schmidt & Wrisberg 2004, 277.)

Palautteen ajoitus riippuu monesti suorituksen vaikeusasteesta. Jos opetellaan uutta ja monimutkaista liikettä, on opettajan hyvä antaa välitöntä palautetta. Tämä estää oppilaita oppimasta vääränlaisia liikemalleja, joista on myöhemmin vaikea oppia pois. Pystyäkseen antamaan välitöntä palautetta monimutkaisista liikkeistä, on opettajan löydettävä syyt väärin liikemallien esiintymiseen. Yksinkertaista ja tuttua liikettä harjoiteltaessa opettajan on hyvä käyttää välillistä palautetta. Kun oppilas ei saakaan palautetta heti, hän joutuu itse miettimään tekemäänsä liikettä ja sen yksityiskohtia. (Numminen & Laakso 2001, 66.) Tupalan (1994, 37) mukaan palaute on tehokkainta, kun se tukee oppilaan omia ongelmanratkaisutaitoja. Tämän perusteella voidaan sanoa välillisen palautteen olevan tietyissä tilanteissa erittäin tehokasta.

Tupala (1994, 38) pitää kuitenkin palautetta tehokkaimpana, kun se on annettu mahdollisimman nopeasti suorituksen tai havaitun virheen jälkeen. Sekä välittömällä että välillisellä palautteella on hyvät ja huonot puolensa myös Nummisen ja Laakson (2001) mukaan. Välittömällä palautteella on selkeä merkitys oppimisen kannalta, mutta opitun asian säilyminen muistissa on heikompa. Välillisesti saatu palaute auttaa opitun asian pysymistä muistissa pidempään, mutta tarjoaa samalla hitaampaa oppimista. Suositeltavaa olisi käyttää enemmän välitöntä palautetta, jotta oppilas saisi tuoretta informaatiota suorituksestaan, kun sen yksityiskohdat ovat vielä selkeästi muistissa. Pelkästään välitöntä palautetta ei tulisi käyttää, sillä riskinä on riippuvuuden aiheutuminen ulkoiseen palautteeseen. Tällöin oppilaan kyky sisäisen palautteen havaitsemiseen ei kehity. Käytettäessä välillistä palautetta riski riippuvuudesta vähenee ja samalla oman suorituksen analysointi kehittyy. Tällöin oppilas oppii sisäisen palautteen avulla vähentämään virheitä ja muokkaamaan toimintaansa oikeaan suuntaan. (Numminen & Laakso 2001, 65.)

Antaessaan välitöntä palautetta opettajan on myös huomioitava, kannattaako hänen antaa korjaavaa vai motivoivaa palautetta. Se riippuu ajankohdasta ja tavoitteesta. Mikäli opeteltavan asian harjoittelu on vasta alkuvaiheessa ja tavoitteena on vain saada lapset innostumaan uudesta asiasta, ei monestikaan kannata vielä alkaa korjailemaan virheitä. Tällöin pelkkä kannustaminen riittää. Jos taas tavoitteena on heti alkaa sisäistää opeteltavaa asiaa tarkasti, kannattaa käyttää korjaavaa palautetta. (Varstala 2007, 131.) Tietyn käyttäytymisen lopettamiseen voidaan korjaavassa palautteessa käyttää apuna rangaistusta ja vastaavasti toistamiseen vahvistavan palautteen apuna palkkiota. Palkkiolla ja rangaistuksella on suora vaikutus lapsen motivaatioon. (Numminen & Laakso 2001, 68.)

Tavoiteltaessa jonkun tietyn ominaisuuden oppimista palautteen tulisi mielellään olla spesifiä. Ei siis pelkästään sanota oppilaalle, ”Hyvä heitto”, vaan tarkennetaan, mikä heitosta teki hyvän. (Siedentop & Tannehill 2000, 268.) Nummisen (1999, 124) mukaan yleinen palaute, kuten ”hyvä” tai KR-palaute, ei auta lasta

ja hän suosittelseekin spesifin palautteen käyttöä. Tähän on olemassa muunlaisiakin näkemyksiä. Esimerkiksi Grahamin (1992, 118) mukaan jo pelkkä ”hyvä”-kommentti auttaa positiivisen oppimisympäristön luomisessa. Tämä pätee varsinkin pieniin lapsiin, joille itse liike ei ole vielä yhtä tärkeä kuin liikkuminen ja innokkuus sekä yrittäminen loppuun asti. Oppimisen kannalta eniten hyötyä on kuitenkin palautteesta, joka koskee asioita, joita lapset eivät itse tiedosta. (Graham 1992, 118.) Lapsi kyllä tietää, jos koripallo ei uppoa heitettäessä koriin, mutta ei välttämättä sitä, miksi heitto ei onnistunut. Tällöin spesifi palaute on tärkeimmillään ja sitä tulisikin käyttää enemmän kuin yleistä palautetta oppimisen varmistamiseksi.

Palautteen tulisi olla johdonmukaista sovittujen tavoitteiden suhteen ja sen tulisi liittyä ajallisesti sekä sisällöllisesti opeteltavaan asiaan tai havaittuun käytökseen (Tupala 1994, 38). Esimerkkinä voidaan käyttää liikkumisharjoitteita sulkapallossa. Opettaja selittää ja näyttää liikkumiseen käytettävät askelmallit ja pyytää oppilaita keskittymään niihin. Tällöin opettajan tulisi keskittyä palautteen annossa pääpainoisesti askeleisiin eikä esimerkiksi siihen, miten lyönti lähtee. Grahamin (1992) mukaan johdonmukaista palautetta tulisi suosia, sillä se tukee lapsen oman ajattelun kehittymistä. Tämä ei kuitenkaan poissulje epäjohdonmukaisen palautteen käyttöä. Ei ole väärin antaa palautetta asiasta, jota ei juuri sillä hetkellä painoteta, kunhan pääpaino pysyy painotetuissa asioissa. (Graham 1992, 118.)

Keskittymällä palautteen annossa vain yhteen tiettyyn asiaan palaute pysyy myös yksinkertaisempaan. Yksinkertainen palaute, joka keskittyy vain yhteen suorituksen rakenneosaan, on tarkempaa ja lapselle helpompaa sisäistää. Yleensä yksinkertaisena pysyvä palaute toistuu tunnin tai tuntien aikana useaan kertaan. Useampaan kertaan kuultu palaute samasta asiasta helpottaa lapsen oppimista sekä auttaa opettajaa havaitsemaan, milloin oppilas on sisäistänyt opeteltavan yksityiskohdan. (Graham 1992, 119.) Numminen ja Laakso (2001, 67) tiivistää asian hyvin seuraavasti ”Opettajan tulisi myös kiinnittää huomiota palautteen annossaan siihen, että hän ohjaisi oppilaan tarkkaavaisuutta suori-

tuksen keskeiseen (opittavaan) kohtaan ja antaisi palautteen lyhyessä ja ymmärrettävässä (oppilaiden ikä huomioon) muodossa.”

Nummisen ja Laakson (2001, 67) mukaan lapsen iän lisäksi palautteen annossa tulisi huomioida lapsen aikaisemmat tiedot ja taidot. Myös opettajan omilla tiedoilla ja taidoilla on vaikutusta palautteen antoon (Varstala 2007, 131). Palautteen tulisi keskittyä pääasiallisesti itse tehtävään eikä suoritustulokseen, mutta kuten jo edellä on mainittu, joissakin tapauksissa myös tulokseen liittyvä palaute on tärkeää. Jokaisen suorituksen jälkeen palautetta ei kannata antaa, sillä se laskee palautteen tehoa ja merkitystä. Toisaalta taas palautteen annon välille ei saa jäädä liian pitkää taukoa, ettei motivaatio pääse laskemaan. Sen lisäksi, että lapsi saa palautetta ja oppii antamaan sitä itselleen, tulisi hänen oppia myös antamaan palautetta oppilastovereille sekä opettajalle. Vertaispalautteella on usein suuri merkitys oppimisessa. (Numminen & Laakso 2001, 67-68.)

Aiemman tekstin perusteella tiedetään positiivisen palautteen merkitys ja voidaan todeta, että positiivista ja neutraalia palautetta tulisi käyttää enemmän kuin negatiivista palautetta. Positiivista palautetta tulee kuitenkin antaa jaksoittain, sillä liiallinen positiivinen palaute vähentää oppimisen pysyvyyttä ja saattaa väärin kättää lapsen käsitystä omista kyvyistään (Numminen & Laakso 2001, 68). Negatiivista palautetta ei paljoa käytetä, mutta sen käyttäminen ajoittain olisi suotavaa. Ajoittain käytettynä se toimii hyvänä työvälineenä, kunhan se ei ole tuomitsevaa. Negatiivisen palautteen avulla lapsi ymmärtää, ettei vielä osaa opetteltavaa asiaa täydellisesti eikä siten muodosta liian hyvää kuvaa osaamisestaan. Parhaiten negatiivinen palaute toimii lapselle, joka ei ymmärrä vihjettä, vaikka se olisi jo useampaan kertaan selitetty tai lapselle, joka luulee tietävänsä kaikesta kaiken, vaikkei oikeasti tietäisikään. (Graham 1992, 120.)

Annettaessa negatiivista palautetta ei tulisi käyttää oppilaan nimeä. Nimen käyttäminen saattaa aiheuttaa sen, että lapsi ottaa palautteen liian henkilökohtaisesti (Numminen & Laakso 2001, 68). Varstalan (2007, 133) mukaan palaute on joskus hyvä antaa kahden kesken, ei koko luokan kuullen. Juuri negatiivinen

palaute sopii hyvin tähän kategoriaan, sillä lapselle voi olla nöyryyttävää saada negatiivista palautetta koko luokan kuullen.

Nummisen ja Laakson (2001, 68) mukaan palaute tulisi ensin antaa yleisesti koko ryhmälle ja vasta sitten yksilölle. Ryhmä voi saada palautteen myös yksilölle annetun palautteen kautta. Opettaja voi käyttää yhtä oppilasta niin sanotusti mallina ja antaa hänelle palautteen kaikkien kuullen. (Varstala 2007, 133.) Esimerkiksi harjoiteltaessa kolmiopuolustusta salibandyssä opettaja antaa palautteen kärkipelaajan toiminnasta yhdelle lapselle kaikkien kuullen. Tämän jälkeen, kun roolit vaihtuvat, ei opettajan tarvitse antaa samaa palautetta seuraavalle kärkipelaajan roolissa toimivalle lapselle.

Tupalan (1994, 38) mukaan palautetta annettaessa tulee myös huomioida, että palaute tulee kohdistaa havaittuun käyttäytymiseen eikä ihmiseen. Jos joku lapsi on arka ottamaan palloa kiinni, ei saa sanoa ”olet arka”. Parempi vaihtoehto on sanoa ”et saanut palloa kiinni, koska väistit sitä”. Tällöin palaute kohdistuu siihen, mitä lapsi on tehnyt eikä siihen, millainen hän on. Palautteen käyttöön on monia erilaisia tyylejä ja näihin tyyleihin useita eri vaikuttajia. Muun muassa opettajan persoona ja taustat vaikuttavat vahvasti siihen, millaista palautetta hän antaa.

3 Sukupuoli

3.1 Sukupuolesta yleisesti

3.1.1 Sukupuolen määrittely

Sukupuoli jakautuu käsitteenä kahteen osaan – biologiseen ja sosiaaliseen sukupuoleen. Englannin kielessä nämä termit ovat sex ja gender. Biologinen sukupuoli tarkoittaa nimensä mukaan sukupuolen biologisia ominaisuuksia eli se erottelee miehen ja naisen tai tytön ja pojan ruumiilliset erot. Sosiaalinen sukupuoli puolestaan kertoo ei-biologisista asioista eli enemmänkin olemukseen liittyvistä asioista, joita määrittelevät yhteiskunnan rakenteelliset, kulttuuriset ja sosiaaliset seikat. (Gordon & Lahelma 1991, 121.) Monet tutkijat eivät nykypäivänä hyväksy tätä sex/gender -jaottelua, sillä sitä pidetään yksinkertaistavana. Siitä huolimatta se on monesti hyvin hyödyllinen erottelutapa. (Löfström 2007, 87.)

Jokisen (2000) mukaan miehet ja naiset ovat keskenään erilaisia, mutta varmuudella ei voida sanoa, kuinka paljon eroavaisuuteen vaikuttavat biologiset ja kulttuuriset tekijät. Eroja saattavat aiheuttaa myös yksilöiden psyykkiset ja perinnölliset tekijät. Mikään edellä mainituista ei yksinään voi selittää eroja sukupuolten välillä eikä sukupuolta myöskään voi valita. Ihminen on aina jommankumman sukupuolen ruumiissa ja aina puhutaan joko naisellisista tai miehisistä ominaisuuksista. Käsitteisiin näistä ominaisuuksista vaikuttavat vahvasti kulttuurisidonnaiset sukupuoliroolit. (Jokinen 2000, 208.)

3.1.2 Sukupuoliroolit

Sukupuolirooleihin ihmiset voidaan helpoiten jakaa biologisten ominaisuuksien perusteella. Sukupuolten väliset biologiset erot tunnetaan varsin suurella varmuudella, mutta sosiaalisen sukupuolen ulottuvuuksissa on vielä paljon epävarmuutta. (Määttä & Turunen 1991, 14-15). Sukupuoli on aina vaikuttanut yh-

teiskunnan vallankäyttöön, työnjakoon, suhtautumistapoihin ynnä muuhun sel-laiseen. Historiallisesti tämän on ajateltu johtuvan juuri sukupuolten välisistä biologisista eroista. Nykykäsityksen mukaan biologiset erot eivät kuitenkaan yksinään voi selittää sukupuolirooleja, sillä ihmisten symboliset ja sosiaaliset järjestelmät ovat niin kehittyneitä. Sukupuoliroolit ovatkin kehittyneet yhteiskun-nan kehityksen kanssa käsi kädessä. (Saarnivaara 1989, 83.)

Yhteiskunnan sukupuolirooleihin kasvaminen tapahtuu sosialisaaion tuloksena. Tämä sosialisaaio tapahtuu yhteisön kanssa vuorovaikutuksessa, kun kulttuu-rin muodot siirtyvät aina sukupolvelta toiselle. Se, mikä on ensin ollut ulkoista ja yhteiskunnallista, muuttuu yksilölliseksi ja sisäiseksi. Esimerkiksi naisilla ja mie-hillä on tietty asema yhteisössään ja heiltä odotetaan tiettyjä ominaisuuksia. Tämän aseman ymmärrettyään ja ominaisuudet sisäistettyään yksilö rakentaa itsestään kuvan naisena tai miehenä. Sosialisaaioprosessissa siis kasvetaan yhteisönsä jäseneksi ja omaksutaan sen tavat ynnä muut sellaiset. Tämä kaikki ratkaisee sen, millainen persoona yksilöstä muodostuu ja millaisena hän näkee ja kokee ympäröivän maailman. (Horelli & Saari 2002, 52.)

Sukupuoliroolit nähdään niin sanotusti saatuina rooleina, joihin aletaan sopeu-tua heti syntymän jälkeen. Kun lapsi sisäistää ”oman roolinsa” yhteiskunnassa varhaisessa vaiheessa, alkaa hän noudattaa tätä roolia automaattisesti. Tällöin hän saa oman sukupuolensa rooleista aitoja kokemuksia ja uppoutuu yhä enemmän omaan rooliinsa. Tämä johtaa todellisiin sukupuolten välisiin roo-lieroihin. (Haataja 1982, 20.) Varhain opittu sukupuolirooli saattaa aiheuttaa sen, että siitä tulee helposti yleinen rooli. Tällöin rooli näyttäytyy myös sellaises-sa tilanteessa, jossa sukupuolen ei pitäisi vaikuttaa lainkaan. (Maccoby 1980, 234.)

Hannulan, Kuparin ja Räsäsen (1998) mukaan sosiaalinen sukupuoli jakaantuu neljään sukupuolirooliin. Yksilö voi olla miehekäs eli maskuliininen tai naiselli-nen eli feminiininen. Näiden lisäksi yksilö voi olla androgyyninen eli voimak-

kaasti sekä miehekäs että naisellinen tai yksilö voi olla eriytymätön, jolloin hänessä ei ole miehekkyyttä eikä naisellisuutta. (Hannula ym. 1998, 205.)

Sukupuoliroolit vaikuttavat vahvasti yksilön itsetuntoon sekä persoonallisuuteen. Käyttäytymistä ohjaa monesti ajatus siitä, mitä muut ajattelevat ja muun muassa tästä syystä yksilö joutuu hillitsemään joitakin ominaisuuksiaan ja vahvistamaan joitakin toisia. Vaikka liian tiukka sukupuoliroolien mukaan käyttäytyminen kaventaa yksilön mahdollisuuksia toteuttaa omaa potentiaaliaan, on niillä aina ollut tärkeä tehtävä yhteiskunnassa. Sukupuoliroolien avulla on ylläpidetty elintärkeää suvunjatkamistehtävää ja mahdollistettu luonteva työnjako yhteisöjen sisällä. Maskuliiniset ja feminiiniset ominaisuudet ovat myös aina täydentäneet toisiaan ja sitä kautta parantaneet yhteiskunnan toimivuutta. (Määttä & Turunen 1991, 15-16.)

3.1.3 Sukupuolistereotyyptiat

Horellin ja Saaren (2002, 52) mukaan sukupuoliroolit ovat tiiviissä yhteydessä sukupuolistereotyyppioihin. Määttä ja Turunen (1991) määrittelevät stereotyyppioiden yleisesti tarkoittavan ”pinttyneitä uskomuksia siitä, miten ihmisryhmät eroavat toisistaan asenteiltaan, arvoiltaan, luonteenpiirteiltään ja suorituskyvyltään”. Näillä uskomuksilla ei useinkaan ole totuus pohjaa. Sukupuoliroolillisesti ajateltuna stereotyyptiat tarkoittavat niitä odotuksia, normeja ja arvostuksia, jotka liittyvät yksilöön naisena tai miehenä. (Määttä & Turunen 1991, 16.) Gordonin ja Lahelman (1991, 121) mukaan stereotyyppiset ennako-oletukset sukupuolirooleista ovat niin jäykkiä, ettei ihmisiä nähdä yksilöinä, vaan sukupuolensa edustajina. Kaiken lisäksi miehekkyyys ja naisellisuus mielletään yleensä vastakkaisiksi ominaisuuksiksi (Hannula ym. 1998, 205).

Stereotyyppioiden mukaan naiset ovat subjektiivisia, passiivisia, epäitsenäisiä ja vastaanottavia, kun taas miehet ovat objektiivisia, aktiivisia, hallitsevia ja tavoitteisiin pyrkiviä. Naisia pidetään miehiin verrattuna myös muun muassa alistuvampina, riippuvaisempina, mukautuvampina, liikuttuvampina, ymmärtävämpinä, ystävällisempinä ja kohteliaampina. Miehiä taas pidetään naisiin verrattuna

myös muun muassa kilpailullisempina, aggressiivisempina, suunnitelmallisempina ja loogisempina. Nainen nähdään osana kotia ja perhettä miehen kuullessa yhteiskunnalle. Näin ollen feminiinisyydessä nähdäänkin korostuvan toisten huomioon ottaminen, hoivaaminen ja empaattisuus, kun taas maskuliinisuudessa näkyy kilpailullisuus, suoriutuminen ja kovuus. (Määttä & Turunen 1991, 16.)

Stereotyyppioista puhuttaessa on aina syytä muistaa, että ne ovat vain yksinkertaistettuja kuvia jonkun ihmisryhmän ominaisuuksista. Yksilöä ei niissä oteta huomioon, vaan kaikki ryhmän jäsenet ikään kuin leivotaan samalla muotilla. Tällaiset yleistykset vaikuttavat sekä asenteisiin kyseistä ryhmää kohtaan että itse ryhmäläisten minäkuvaan ja käyttäytymiseen. (Horelli & Saari 2002, 53-54.) Määttän ja Turusen (1991, 17) mukaan asia on myös niin, että ”kun yksilöä kohdellaan stereotyyppisten mallien mukaisesti, on todennäköistä, että reaktiot ovat pikku hiljaa odotusten suuntaisia”.

3.2 Opettajuus ja sukupuoli

Karin (1997) mukaan sekä nais- että miesopettajat näkevät opettajien sukupuoliroolit hyvin samankaltaisina. Molempien mielestä nainen on enemmän kasvattaja, kun taas mies hieman rennompi ja suuripiirteisempi. Tästä huolimatta miehille nähdään jäävän enemmän vastuuta kurinpidosta. Roolit näyttävät olevan hyvin samankaltaiset kuin aikuisten roolit yleisesti. Naisopettajat ovat äidillisiä, heitä on helpompi lähestyä ja he esimerkiksi pitävät käytöstapojen merkitystä usein tärkeämpänä kuin miehet. Miehet taas nähdään kasvatusasioihin liittyen löysempinä, mutta heidän auktoriteettiasemaansa pidetään luonnollisempana kuin naisten. ”Miehen sana painaa koulussa kuten isän sana kotona.” (Kari 1997, 46-47, 65.)

Dillabough'n (2000) mukaan naisopettajille ei edes jää hirveästi vaihtoehtoja siitä, millainen heidän roolinsa koulussa on. He joko omaksuvat niin sanotun maskuliinisen mallin asiantuntijaopettajina tai toisena vaihtoehtona ovat äidillisiä opettajia. Äidillisen opettajan rooli vaikuttaa siihen, että työtä arvostetaan vä-

hemmän, koska äidillinen status liitetään usein kodin piiriin. (Dillabough 2000, 336-337.)

Opetusoppaissa miehiin ja maskuliinisuuteen on perinteisesti liitetty tilanteiden ja toisten ihmisten hallinta sekä itsensä kontrollointi. Naisiin ja feminiinisuuden puolestaan on liitetty hallitsemattomuus ja kaoottisuus. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että miehet olisivat parempia kasvattajia kuin naiset eikä opettajan sukupuolella näyttäisi olevan vaikutusta siihen, miten oppilaat käyttäytyvät tai kehittyvät koulussa. (Huttunen 1997, 71.)

Huttusen (1997, 72) mukaan Salla Rädyn ja Sari Saukon pro-gradu -tutkielmassa nousi esiin seuraavia opettajien antamia kommentteja nais- ja miesopettajista:

”Miesopettaja on suuripiirteisempi kuin naisopettaja.”

”Naisopettaja ottaa työnsä tunteellisemmin.”

”Naiset hyysää oppilaita enemmän.”

”Miehet osaavat ottaa rennommin ja ovat joustavampia.”

”Miehet osaavat organisoida paremmin.”

Rädyn ja Saukon (1992) mukaan myös oppilaat näkevät asian samansuuntaisesti. Miehet nähdään oppilaiden silmin huumorintajuisempina ja rennompina eikä heidän nähdä käyttävän yhtä paljon rangaistuskeinoja kuin naisten. Toisaalta taas varsinkin tyttöoppilaat näkevät, että miesopettajien kanssa on vaikeampi keskustella, mutta yleisesti miesopettajan luokalla näytetään viihtyvän paremmin kuin naisopettajan luokalla. (Huttunen 1997, 72.)

Hakalan (2002) tutkimuksessa nousee esiin, että erityisesti yksinhuoltajaäidit näkevät miesopettajat tärkeinä miehen malleina lapsilleen. Yleisestikin opettajan sukupuolella näyttää olevan merkittävä rooli miehen, naisen, isän tai äidin mallina. Tämän taustalla vaikuttaa ajatus heteroseksuaalisen perheen ideaalista, jossa vanhempina toimivat perinteisesti äiti (nainen) ja isä (mies). Monet kaipaavatkin naisvaltaiselle opettaja-alalle enemmän miehiä miehen malliksi lapsil-

le. (Hakala 2002, 289-293.) Kerttulan ja Kivikosken (2009, 56) mukaan mies- ja naisopettajien poikkeaminen yleisten sukupuoliroolien normeista saattaa vähentää opettajan auktoriteettia ja uskottavuutta oppilaiden silmissä.

3.3 Oppilaan sukupuoli

3.3.1 Tasa-arvo sukupuolten välillä Suomen lainsäädännössä

Yleisesti sukupuolten välinen tasa-arvo tarkoittaa sitä, että naisilla ja miehillä on yhtäläiset mahdollisuudet ja oikeudet toteuttaa itseään sekä osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan. On syytä huomioida, että myös esimerkiksi etninen alkuperä, yhteiskuntaluokka, ikä, terveys, siviilisääty sekä seksuaalisuus vaikuttavat sukupuolten välisiin eroihin. Tasa-arvo riippuukin paljon ajasta sekä paikasta ja sen saavuttaminen, ylläpitäminen sekä kehittäminen vaatii toimintaa eri tasoilla. ”Tasa-arvon saavuttaminen edellyttää arjen toimintaa, hallinnollisia tekoja sekä poliittista päätöksentekoa.” (Syrjäläinen & Kujala 2010, 29.)

Sukupuolten välisestä tasa-arvosta on muodostunut ”virallinen valtiollinen koulutustavoite” pitkän historiallisen kehityksen tuloksena. Tasa-arvopolitiikka toi sukupuolten välistä tasa-arvoa korostavia lauselmia pohjoismaiseen koululainsäädäntöön sekä opetussuunnitelmiin ja muihin säännöksiin jo 1960-luvun lopulla. Suomessa tasa-arvotavoite mainittiin ensimmäisen kerran 1978 laissa, joka annettiin keskiasteen koulutuksen kehittämisestä. 1983 tehtiin peruskoulu- ja lukiolakien uudistus, jossa tavoitteena oli sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 27.)

Ensimmäisen kerran lakiin kirjattiin velvoite tasa-arvon toteuttamisesta koulutuksessa ja opetuksessa vuoden 1987 alussa säädetyssä tasa-arvolaissa. (609/1986, 5 §): ”*Viranomaisten ja oppilaitosten sekä muiden koulutusta ja opetusta järjestävien yhteisöjen on huolehdittava siitä, että naisilla ja miehillä on samat mahdollisuudet koulutukseen, ammatilliseen kehitykseen sekä että käytettävä oppiaineisto tukee tämän lain toteutumista.*” 1.6.2005 annettiin uusi tasa-arvolaki, joka antoi uuden velvoitteen oppilaitoksille. Sen mukaan tasa-arvoa on

edistettävä tasa-arvosuunnittelulla. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että tasa-arvoajattelua on toteutettava opettajankoulutuksessa. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 27-28.)

3.3.2 Sukupuoli ja tasa-arvo koulun käytännöissä

Tasa-arvon edistämiseksi kouluissa on viety läpi useita hankkeita ja projekteja. Tästä huolimatta koulujen käytännöissä ei ole tapahtunut suuria muutoksia. Kouluissa vallitsee niin sanottu sukupuolineutraalius eli sukupuolta ei huomioida suunnittelussa ja toteutuksessa. Huolimatta siitä puhutaan usein kilteistä tytöistä, jotka ovat tunnollisia ja jopa mielitelevät opettajia. Vastaavasti puhutaan raisuista pojista, joita pidetään myös reippaina, mutta joiden nähdään vaativan opettajan huomiota. Tämä johtaa siihen, että opettajat kohdistavat tyttöjen kustannuksella huomiota poikiin pyrkiessään pitämään yllä työrauhaa. Opettajilla siis näyttää olevan selkeät stereotyyppiset käsitykset oppilaista. Tämä näkyy vahvimmin niissä arvioinneissa, joissa tyttöjen ja poikien arviointiin käytetään erilaisia asteikkoja. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26.)

Vuonna 2008 käynnistyi tasa-arvon edistämiseksi niin sanottu Tasuko-hanke, ”jonka tarkoituksena on edistää tasa-arvo- ja sukupuolietoisuutta koskevaa kehittämistyötä opettajankoulutuksessa” (Hynninen & Lahelma 2008, 283). Tasuko on lyhenne tasa-arvo- ja sukupuolietoisuudesta opettajankoulutuksessa ja sen taustalla on jo pitkään jatkunut työ tasa-arvon kehittämiseksi. Tasukohankkeella pyritään tarjoamaan tuleville opettajille enemmän teoreettista tietoa ja käytännön työkaluja tasa-arvon edistämiseen opettajan työssään. (Nissilä 2008, 9.)

Yleisesti ottaen opetushenkilöstön jäsenet näkevät, että oppilaitokset kohtelevat tyttöjä ja poikia tasa-arvoisesti. Siitä huolimatta sukupuolten eroja ja eriarvoisuutta vahvistetaan koulussa monesti jo aivan huomaamatta. Tämä voi tapahtua suorasti, epäsuorasti tai siten, että opettaja jättää puuttumatta johonkin asiaan tilanteessa, jossa siihen pitäisi puuttua. Suorasti vahvistaminen tapahtuu siten, että opettaja suhtautuu tyttöihin ja poikiin eri tavalla. Yleensä opettaja ei

tee tätä tietoisesti, vaan kulttuuriin pinttyneiden sukupuolioletusten johdattelemana. Eriarvoisuuden epäsuora vahvistaminen puolestaan tapahtuu ylläpitämällä perinteisiä miehen ja naisen kuvia. Sukupuolista luodaan koulussa edelleen hyvin stereotyyppiset kuvat. (Lampela & Lahelma 1996, 229-230.)

Vuonna 1995 valmistui opetushenkilöstön tasa-arvonäkemyksiä selvittänyt tutkimus, johon osallistuneista opettajista, rehtoreista ja virkamiehistä suurin osa oli sitä mieltä, että oppilaan sukupuolella ei ole heidän työssään merkitystä. Suhtautuminen oli hyvin sukupuolineutraalia, mutta silti sukupuolten välille löydettiin erilaisia merkityksiä. Poikien nähtiin vaativan enemmän opettajalta sekä häiritsevän enemmän tunneilla. Silti poikien toiminta- ja työskentelytapoja pidettiin usein jopa parempina kuin tyttöjen. Esimerkiksi poikiin liitetty laiskuus ja vilkkaus nähtiin monesti positiivisessa valossa ja näitä ominaisuuksia puolusteltiin sekä pyrittiin ymmärtämään. (Heinonen & Mikkola 1997, 21.)

Samasta tutkimuksesta nousi esiin, että poikien toimintaa pidettiin itsenäisempänä ja heillä nähtiin olevan parempi kyky ymmärtää ja käyttää saamiaan tietoja. Tyttöjen taas nähtiin olevan tunnollisempia ja kiltimpiä, mutta heidän tapaa toimia sekä työskennellä pidettiin ulkoa opetteluna ja pyrkimyksenä miellyttää opettajaa. Esille nousi myös ajatus siitä, että oppilaitoksien toimintatavat pyörivät enemmän tyttöjen kuin poikien ehdoilla. (Heinonen & Mikkola 1997,21.)

Opettajien sukupuolineutraali asenne jääkin siis usein hyvin pinnalliseksi ja he alkavat helposti eritellä oppilaita sukupuoliroolien mukaan. Silloin esiin nousevat oppilaiden stereotyyppiset ominaisuudet (Lampela & Lahelma 1996, 234). Lampela ja Lahelma (1996, 236) ovat taulukoineet tyttöihin ja poikiin liittyviä määreitä, joista olemme tehneet tiivistetyn version taulukkoon 1.

Kehitysvaihe, jota oppilaat elävät kouluaikana, on tärkeä maailmankuvan muodostumisen kannalta ja sukupuolen tiedostaminen nähdään tärkeänä juuri koulussa, sillä se on merkittävä yhteiskunnallisten arvojen edustaja. Opettajan toiminnalla on suuri vaikutus siihen, millaisena oppilaat näkevät itsensä. Tasa-

arvon saavuttamiseksi opettajan onkin ymmärrettävä oman käyttäytymisensä seksistisiä ja stereotyyppisiä piirteitä. Tyttöjä ja poikia ei kuitenkaan missään nimessä ole tarkoitus tehdä samanlaisiksi, vaan molemmat tulisi ottaa yhtäläillä huomioon. Hyvänä lähtökohtana voidaan pitää poikien opettamista oman vuoron odottamiseen ja tyttöjen puheen kuuntelemiseen. Tyttöjä taas tulisi rohkais- ta, etteivät he jää tarpeidensa kanssa poikien varjoon. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26-27.)

Taulukko 1. Tyttöjen ja poikien stereotyyppisiä piirteitä

Tyttöihin liitettyjä määreitä	Poikiin liitettyjä määreitä
<ul style="list-style-type: none"> - tunnollisuus - ahkeruus - sosiaalisuus - kiltteys - hoivaavuus - arkuus - pirullisuus, oveluus - kaunaisuus ja pitkävihaisuus - pyytävät helposti neuvoa, avuttomuus - biologinen ja psyykkinen kypsyneisyys (verrattuna poikiin) - näppäryys - passiivisuus - rutiininomaisuus - luovuttavat - rohkeus muutokseen - hissukat - empaattisuus - pahan olon sisällään pitäminen 	<ul style="list-style-type: none"> - biologinen ja psyykkinen kypsyntömyys (verrattuna tyttöihin) - rohkeus - aktiivisuus - reiluus - itsenäisyys - ei pitkävihaisuus, ei kannaa kaunaa - reippaus - vilkkaus - kyky ylittää itsensä - laiskuus - konservatiivisuus / ennakkoluuloisuus - häiriköinti, kapinoisuus - kriittisyys - ottavat opettajan ajan - heikko kommunikaatiotaito - toiminnallisuus - johtajuus - suurpiirteisyys - miehen mallin sitovuus - kehityskykyisyys ja –kelpoisuus - pahanolon ulospäin näyttäminen - huumori - toiminnan suoraviivaisuus - käytännönläheisyys - lapsenomaisuus - kielenkäytön suoruus - eivät uskalla tai viitsi kysyä

Lampelan ja Lahelman (1996) mukaan arvostamalla tyttöjen ja poikien ominaisuuksia yhtäläisesti ja rohkaisemalla heitä murtamaan kapeita sukupuoliroolimalleja saataisiin aikaan hyviä asioita. Tämä loisi kaikille parempia valmiuksia tulevaan perhe-, työ- ja yhteiskuntaelämään ja auttaisi muuttamaan maailmaa tasa-arvoisempaan suuntaan. (Lampela & Lahelma 1996, 238-239.) Myös Syrjäläinen ja Kujala (2010) ovat samoilla linjoilla. Heidän mukaansa ehtona tasa-arvon edistämiseksi kouluissa on sukupuolten eriarvoisuuden tunnustaminen ja tunnistaminen. Tavoitteena ei saa olla sukupuolten neutralisointi tai saattaminen toistensa kaltaisiksi. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 38.)

Tasa-arvon edistäminen on kuitenkin helpommin sanottu kuin tehty. Sukupuoli ilmenee koulussa niin monessa asiassa; esimerkiksi seksuaalisuudessa, ruumiillisuudessa, pukeutumisessa ja äänenkäytössä. Koulu on vahvasti seksuaalistunut ja sukupuolittunut paikka ja siellä toimivat oppilaat, opettajat sekä muu henkilökunta kantavat erilaisia feminiinisyyksiä ja maskuliinisuuksia. Sukupuoli siis vaikuttaa hyvin systemaattisesti koulun käytäntöihin. (Palmu 1999, 181.) Yhtenä vahvana sukupuolittuneiden käytäntöjen ylläpitäjänä voidaan pitää piilo-opetussuunnitelmaa.

3.3.3 Sukupuolittunut piilo-opetussuunnitelma

Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2003, 236) mukaan tyttöjen ja poikien välistä erottelua koulun käytänteissä kutsutaan kaksinkertaiseksi piilo-opetussuunnitelmaksi. Piilo-opetussuunnitelma muodostuu Törmän (2003, 109) mukaan kouluihin vakiintuneiden asenteiden, normien ja toimintatapojen piiloisista merkityksistä, jotka voivat olla osittain opettajien ja oppilaiden tiedostamia. Tarkasti sanottuna piilo-opetussuunnitelma tarkoittaa ”kaikkea sitä, mitä koulussa opitaan julkilausutuista tavoitteista huolimatta tai jopa niiden vastaisesti.” Kaksinkertainen piilo-opetussuunnitelma taas tarkoittaa sitä, kun piilo-opetussuunnitelma on eriytynyt sukupuolen mukaan. Tällöin piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan kolmea asiaa. Ensimmäiseksi se tarkoittaa opettajan suhtautumista eri tavalla tyttö- ja poikaoppilaisiin ja tyttöjen sekä poi-

kien erilaisia rooleja luokan vuorovaikutuksessa. Toisekseen se tarkoittaa oppisisällöissä ja oppikirjoissa esiintyviä eroja sukupuolista ja niiden tehtävistä. Kolmanneksi se tarkoittaa koulun henkilökunnan sukupuolirakenteita ja niihin liittyviä tekijöitä. (Einarsson & Hultman 1984, 228-232.)

Martinin (1994, 156) mukaan piilo-opetussuunnitelma on aina yhteydessä oppimiseen, mutta se ei ole näkyvillä, vaan se tulee ”löytää”. Se voidaan nähdä oppimisen tasoina, joita ei ole määritelty (Martin 1994, 158-162). Karjalaisen (1996) mukaan silloin, kun opettaja opettaa tietämättään sellaisia asioita, valmiuksia ja asenteita, joita ei ole kirjattu opetussuunnitelmaan on kyse piilo-opetussuunnitelmasta. Piilo-opetussuunnitelman yleisenä tavoitteena pidetään oppilaiden opettamista kuuliaisiksi ja sopeutuviksi. Tässä suhteessa odotukset kohdistuvat erityisesti tyttöihin. Opettajat odottavat tytöiltä erityisesti velvollisuuden- ja vastuuntuntoa ja käyttävät tyttöjen kohdalla näitä ominaisuuksia myös hyväksi, mutta eivät silti vahvista näitä positiivisesti. (Antikainen ym. 2003, 237.) Tyttöjä pidetään yleisesti kiltteinä tunnollisina sekä ahkerina ja poikia lahjakkaina, originelleina ja mielenkiintoisina (Metso 1992, 278-279).

Kaksinkertainen piilo-opetussuunnitelma on osaltaan kannustamassa poikia aktiivisuuteen, tilan haltuunottoon, yksilöllisiin suorituksiin ja kilpailuun. Pojat nähdään kiinnostavina ja opettajien mielestä he osallistuvat enemmän keskusteluun esittäen muun muassa mielenkiintoisempia kysymyksiä. Tällä tavalla pojat saavat enemmän huomiota itselleen. Tytöt puolestaan nähdään enemmän ryhmänä, joiden esittämät ajatukset eivät ole yhtä merkittäviä kuin poikien. (Antikainen ym. 2003, 237.)

Tällainen tyttöjen ja poikien välinen erottelu on osittain piilo-opetussuunnitelman periaatteiden vastaista, sillä opettaja joutuu samanaikaisesti sekä kontrolloimaan että antamaan omaa tilaa pojille, jotka hankkivat yksilöllistä huomiota. Usein oman tilan vaatiminen muuttuu pojilla häiriökäyttäytymiseksi, joka kuitenkin negatiivisten vaikutustensa lisäksi tarjoaa myös hyvät mahdollisuudet yksilöllisyyden tuottamiseen. (Antikainen ym. 2003, 237.) Poikiin ei kohdistu yhtä

voimakasta ruumiillisuuden kontrollointia kuin tyttöihin, joka näkyy tyttöihin kohdistuneina odotuksina huomaamattomuudesta ja vähäisemmästä tilan ottamisesta sekä itsensä esille tuomisesta (Gordon, Holland & Lahelma 2000).

Kaksinkertainen piilo-opetussuunnitelma kääntää odotukset tyttöjen kiltteydestä, ahkeruudesta ja tunnollisuudesta sellaisiksi, että tyttöjä pidetään passiivisina ja jopa epä-älyllisinä. Tyttöjä, jotka menestyvät koulussa ei tällöin pidetä lahjakaina vaan heidän katsotaan olevan pelkästään tunnollisia. Tyttöjen ja poikien välillä nähdään olevan eroa myös vastarinnan tekemisessä. Tytöt tekevät vastarintaa hiljaisuudella, ”verhotuilla katseilla” ja ”mekkoon mutisemalla”. Tämä on omiaan vahvistamaan käsityksiä tyttöjen kiltteydestä ja passiivisuudesta. (Antikainen ym. 2003, 237-238.)

Antikaisen ym. (2003) mukaan kaksinkertainen piilo-opetussuunnitelma siis käsittelee tyttöjä ja poikia pääasiassa sukupuolen mukaisin odotuksin, mutta nämä odotukset ovat myös rikottavissa ja neuvoteltavissa. Jokainen voi kuitenkin miettiä, millaiseen asemaan koulussa joutuu niin sanotusti tyttömäinen poika, kun hänellä onkin ”heikomman sukupuolen” piirteitä. Vastaavasti poikamainen tyttö saa itselleen ”arvostetumman” sukupuolen piirteitä. Siitä huolimatta myöskään niin sanotut poikatytöt eivät koe oloaan koulussa mukavaksi (Vuorikoski 2003, 142). Positiivista on, että Gordonin ym. (2000) mukaan sukupuolen asemaa ja tyttöihin sekä poikiin kohdistuvia odotuksia kyseenalaistetaan nykyään jatkuvasti kouluissa käytävissä keskusteluissa.

3.3.4 Sukupuoli liikunnanopetuksessa

Sellainen oppilas, joka ei pärjää lukuaineissa, mutta on silti suosittu koulukaverien keskuudessa, mielletään useimmiten pojaksi. Esimerkiksi hyvät jalkapallo- tai skeittaustaidot ovat asioita, joilla pojat saavuttavat suosionsa. Tytöiltä sen sijaan odotetaan menestystä lukuaineissa eikä heidän nähdä saavuttavan kaveripiirin suosiota liikunnallisilla taidoilla. (Berg 2010, 80.)

Jo liikunnan opetussuunnitelma teksteissä on perinteisesti asetettu tytöt ja pojat eri asemaan. Pelkästään tyttöjen liikunnassa on mainittu leikit, kun pojilla taas on painotettu eri palloilulajeja. Vuoden 1985 opetussuunnitelman liikuntaosiossa tytöt nähdään poikiin nähden parempina vain tanssissa ja vain tytöillä korostetaan leikkiä ja leikinomaisuutta. Tästä herää kysymys, pidetäänkö tyttöjä lapsenomaisina ja ajatellaanko heidän olevan jopa mieleltään kehittymättömämpiä kuin poikien? 1985 liikunnan opetussuunnitelmassa kuitenkin mainitaan tyttöjen fyysis-motoristen taitojen kehittyvän poikia aiemmin. Siitä huolimatta pojilta odotetaan vakavampaa suhtautumista liikuntaan ja nimenomaan itse liikuntasuorituksiin. Osittain näihin odotuksiin vaikuttaa käsitys siitä, että tytöt eivät ole yhtä kilpailullisia tai taitavia kuin pojat. (Berg 2010, 80.)

Vuoden 1985 jälkeen liikunnan opetussuunnitelmat ovat muuttuneet sukupuolineutraalimmiksi. Tytön ja pojan tilalle teksteissä on tullut yksilö tai oppilas. Vuoden 1994 liikunnan opetussuunnitelmassa sukupuolta ei mainita lainkaan ja 2004 vain 5.-9. vuosiluokkien kohdalla. Tuolloinkin sukupuoli mainitaan vain tilanteissa, joissa pitää huomioida sukupuolten väliset erot kasvussa ja kehityksessä sekä kehitysvaiheeseen liittyvät erilaiset tarpeet. (Berg 2010, 81.)

Sukupuolten välisiä eroja liikuntatuntien käytännöissä perustellaan usein sillä, että näin on aina ollut. Toisena perusteena pidetään sukupuolten välisiä biologisia ja ruumiillisia eroja. Koululiikunta onkin, totta kai, ruumiillista ja siksi sillä on myös valtavat mahdollisuudet. Opettajalla on hyvä mahdollisuus sekä puhua ruumiillisuudesta että purkaa sukupuoleen ja ruumiillisuuteen liittyviä stereotyyppiä. (Berg 2010, 81-82.) Ruumiillisuudesta puhuminen on tärkeää sikäläkin, että erityisesti tytöillä vaikeat kokemukset liikuntatunneilla liittyvät juuri ruumiillisuuden kokemiseen. Pojilla vaikeat kokemukset liittyvät enemmän itse suorituksiin. (Kosonen 1998, 113-114.)

Stereotyyppioiden murtaminen niin liikunnassa kuin yleensä koulussa vaatii opettajilta tietoisuutta tasa-arvoasioista. Jotta tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuutta pystytään muodostamaan ja sitä kautta murtamamaan sukupuolten yleistettävää

vastakkainasettelua, tarvitaan empiiristä ja teoreettista tietoa sekä ymmärrystä yhteiskunnan rakenteiden ja prosessien sukupuolittuneisuudesta. Tasa-arvon ja sukupuolen käsitteet ovat kuitenkin niin liikkuvia ja vaikeita, että on vaikea saada opettajia vakuuttuneeksi niiden tärkeydestä. Helpompaa on vain pysyä vanhassa ja antaa pinttyneiden sukupuolikäsitysten jatkaa elämäänsä. (Hynninen & Lahelma 2008, 285-287.)

4 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Saimme tutkimukseemme idean liikunnan sivuaineen opetusharjoituksista, joissa havainnoimme opiskelijatovereidemme palautteen antoa. Kun koko sivuaineen aikana oikeanlaisen palautteen annon merkitystä korostettiin, päätimme tutkia, kuinka paljon ja millaista palautetta luokanopettajat liikuntatunneilla oikeastaan antavat. Halusimme kuitenkin saada tutkimukseemme myös jonkun tarkemman näkökulman, joksi muodostui lopulta sukupuoli.

Sukupuolten välisestä tasa-arvosta on käyty paljon keskustelua viime aikoina ja halusimmekin saada selville, saavatko oppilaat liikuntatunneilla tasa-arvoisesti palautetta. Mielestämme jokaisella lapsella tulisi olla yhtäläiset lähtökohdat saada koululiikunnasta sellainen ”kipinä”, joka innostaa läpi elämän jatkuvaan liikunnan harrastamiseen ja sitä kautta terveellisempään elämään. Kokemuksemme mukaan oikeanlaisella palautteella on suuri merkitys siihen, kuinka mielekkäänä lapsi liikunnan kokee.

Palaute ei kuitenkaan aina johda toivottuun lopputulokseen. Syynä voi olla, että vastaanottaja tulkitsee palautteen väärin tai ei hyväksy sitä. Olennaista palautteen arvioinnissa onkin se, miten palautteen vastaanottaja kokee saadun palautteen. (Ruohotie 1993, 273.) Tästä syystä halusimme vielä selvittää, miten oppilaat kokevat saamansa palautteen ja ovatko heidän kokemuksensa yhdenmukaisia sen kanssa, kuinka paljon ja millaista palautetta opettajat todellisuudessa antavat. Olemme vahvasti sitä mieltä, että vaikka opettaja antaisi riittävästi ja riittävän laadukasta palautetta, ei siitä ole hyötyä, jos oppilas silti kokee saavansa palautetta vähän ja vähemmän laadukkaasti. Myös tähän ilmiöön halusimme ottaa mukaan sukupuolten välisen tarkkailun.

Lopulta halusimme vielä selvittää, millaista palautetta oppilaat, sukupuoli jälleen huomioiden, haluaisivat saada. Tämän seikan avulla halusimme sekä saada eväitä oman palautteen antomme kehittämiseen että mahdollisesti löytää jotain

merkittävää, josta myös muut liikuntaa opettavat opettajat saisivat työkaluja omaan palautteen antoonsa. Näiden tavoitteiden pohjalta meille muodostui yksi päätutkimuskysymys ja siihen pyrimme vastaamaan neljän alatutkimuskysymyksen avulla.

Päätutkimuskysymys:

1. Miten sukupuoli näyttäytyy alakoulun liikuntatuntien palautteessa?

Alatutkimuskysymykset:

1. Kuinka paljon ja millaista palautetta nais- ja miesluokanopettajat antavat?
2. Kuinka paljon ja millaista palautetta tyttö- ja poikaoppilaat saavat ja mikä vaikuttaa tähän?
3. Millaista palautetta tyttö- ja poikaoppilaat kokevat saavansa ja miten nämä kokemukset kohtaavat todellisuudessa saadun palautteen kanssa?
4. Millaista palautetta tyttö- ja poikaoppilaat haluaisivat saada?

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Etnografinen tutkimus

Etnografia tarkoittaa sanana ihmisistä kirjoittamista ja etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää ja kuvata analyttisesti tutkittavaa yhteisöä ja ihmisryhmää käyttäen osallistuvaa havainnointia. Tutkimusstrategiana etnografian juuret ovat antropologiassa. (Metsämuuronen 2008, 20.) Rockin (2001,26) mukaan etnografialla on erittäin monia muotoja ja sitä on määritelty monilla eri tavoilla.

Tutkimuksemme on luonteeltaan etnografinen ja sitä kuvastaa jo ajatus siitä, että etnografia-sanalla voidaan viitata muun muassa tutkijan käyttämien menetelmien kirjoon. Käytimme tutkimuksessamme useampia erilaisia menetelmiä niin aineiston keruussa kuin analysoinnissakin. Joskus tutkimus voi olla etnografinen sen perusteella, että se pyrkii tuottamaan kuvausta kansasta, kulttuurista tai yhteisöstä. Kuitenkin se, mikä määrittellään etnografiaksi, riippuu tieteenalasta ja näkemykset eri tieteenalojen välillä saattavat vaihdella hyvinkin paljon. Esimerkiksi (Geertz 1973) näkee etnografian tiheäksi kuvaukseksi kulttuurista, jolloin se on ”tapa käsitteellistää ja teoretisoida tutkittavaa kulttuuria”. (Lappalainen 2007a, 9.)

Gordonin, Hynnisen, Lahelman, Metson, Palmun ja Tolosen (2007, 43) mukaan etnografian tavoitteena on kulttuuristen prosessien ja toimijoiden niille antamien merkitysten monipuolinen analysointi. Tutkimuksessamme tutustuimme itse tutkimuskohteeseemme ja toimimme mukana sen arjessa havaiten erilaisia kulttuurisia ja sosiaalisia järjestyksiä. Etnografisesta tutkimusprosessista tekee erityisen juuri tutkijan ruumiillinen ja emotionaalinen läsnäolo. (Lappalainen 2007a, 10.)

Etnografiselle tutkimukselle ominaisena piirteenä pidetään ainakin kohtalaisen pitkän aikaa kestänyttä kenttätyötä. Ominaista on myös erilaisten aineistojen,

menetelmien ja analyttisten näkökulmien monipuolisuus. Etnografinen tutkimus suoritetaan yleensä niissä olosuhteissa, joissa tutkimukseen osallistuvat ihmiset elävät. Osallistumisella ja havainnoinnilla nähdään olevan keskeinen merkitys tutkimuksessa. (Skeggs 2001, 426.)

Atkinsonin ja Hammersley'n (2000) mukaan etnografiseen tutkimukseen kuuluu aina jokin seuraavasta neljästä ominaisuudesta. Ensinnäkin se voi mieluummin tutkia perusteellisesti tietyn sosiaalisen ilmiön luonteita kuin pyrkiä muodostamaan niistä hypoteeseja. Toisekseen siinä ei välttämättä pyritä koodaamaan aineistoa tiettyjen suljettujen kategorioiden mukaan, vaan käytetään ei-strukturoitua aineistoa. Kolmas mahdollinen ominaisuus on, että tutkitaan vain pientä määrää tapauksia tai jopa vain yhtä tapausta. Neljänneksi etnografisessa tutkimuksessa voidaan tuoda julki tulkinta inhimillisen käyttäytymisen merkityksestä ja funktiosta. (Atkinson & Hammersley 2000, 248.)

Eräänlaisena laatuvaatimuksena etnografialle pidetään reflektiivisyyttä. Tällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkijan on jatkuvasti kyseenalaistettava omaa tutkimusprosessiaan ja tuottamiaan representaatioita, mutta tiedostettava myös poliittinen välttämättömyys merkitysten löytämiseen ja esittämiseen. (Lappalainen 2007b, 79.)

Itse tutkimusprosessissa etnografia jakautuu menemiseksi sinne (going there), olemiseksi siellä (being there) ja olemiseksi täällä (being here). Tutkimuskenttä puolestaan jakautuu kolmeen osaan; fyysiseksi, kirjoitetuksi ja tekstuaaliseksi kentäksi. Meidän tutkimuksessa fyysisenä kenttänä toimivat koulujen liikuntasalit, joissa havainnoimamme oppitunnit pidettiin. Kirjoitettu kenttä taas muodostui fyysiseltä kentältä kerätyistä materiaaleista, muistiinpanoista ja merkinnöistä. Tekstuaalisen kentän muodosti aineiston, koodauksen, analyysin ja kirjoittamisen pohjalta syntynyt valmis teksti. (Palmu 2007, 138.) Lopullisen muotonsa etnografia saa silloin, kun tutkija on tekstinsä kanssa kahden kesken (Salo 1999, 17).

Valitsimme tutkimusmetodologiaksi etnografian, sillä se sopii hyvin koulututkimukseen ja kouluetnografiaa leimaa vahvasti osallistuva havainnointi (Lappalainen 2007a, 12). Luokkahuoneen prosessit ovat tyypillisiä kouluetnografiassa tutkittavia ilmiöitä. Toiminnalle kouluinstituutiossa rakentuu tarkat rajat yhteiskunnallisten säädösten ja opetussuunnitelmien perusteella. Siinä toimivien ammattilaisten koulutus on myös suhteellisen yhtenäistä ja kouluetnografia voidaan siksi liittää koulutuspoliittisiin linjauksiin sekä niihin odotuksiin, jotka koululle yhteiskunnassa on asetettu. (Lahelma & Gordon 2007, 17-19.)

Meidän tutkimuksemme edustaa kouluetnografian viimevuosikymmeninä korostunutta suuntausta, jossa lähtökohtana ovat moninaiset erojen ulottuvuudet muun muassa sukupuoleen liittyen. Viime aikoina tutkijat ovat olleet kiinnostuneita siitä, miten nämä erot kietoutuvat toisiinsa. Suomalaisissa tutkimuksissa kouluetnografiaa yhdistää ensinnäkin juuri erot ja eriarvoisuus, usein vielä sukupuolieroista liikkeelle lähtien. Toisekseen tutkimukset pyrkivät kriittiseen yhteiskunta-analyysiin siten, että ne kontekstualisoidaan yhteiskunnan ja koulutuksen kehitykseen. Suomessa tehdään myös niin sanottua poikkikulttuurista eli vertailevaa etnografiaa. Myös metodologista keskustelua ja eettistä pohdintaa korostetaan. (Lahelma & Gordon 2007, 23-29.)

Etnografia on siis monipuolinen metodologia ja sen avulla voidaan tutkia muun muassa monia yhteiskunnallisia ilmiöitä. Lähestymistapana sen voima on ”sen mahdollisuus tuottaa yhteiskunnallisesti merkityksellistä tutkimusta tekemällä näkyväksi erilaisia eroja tuottavia, poissulkevia ja ihmisten toimijuutta rajoittavia käytäntöjä”. (Lappalainen 2007a, 14.)

5.2 Tutkimushenkilöt

Rajasimme tutkimuksemme henkilöiksi kahdeksan 3.-6. luokan luokanopettajaa ja heidän liikuntaryhmiensä oppilaat. Aivan ensimmäiseksi hankimme tutkimusluvan Koulupalvelukeskuksesta ja sen saatuamme otimme yhteyttä neljään eri kouluun. Näistä kouluista saimme rehtoreiden avustuksella seurattaviksemme neljä nais- ja neljä miesopettajaa. Koska tutkimuksemme yhtenä tarkoituksena

oli löytää eroja ja yhtäläisyyksiä nais- ja miesopettajien palautteen annossa, oli erityisen tärkeää, että naisia ja miehiä oli mukana yhtä paljon.

Naisopettajien nimiksi valitsimme Maijan, Sonjan, Raisa ja Veeran. Heistä kaksi opetti liikuntaa kolmannelle luokalle, yksi viidennelle ja yksi kuudennelle luokalle. Miesopettajat puolestaan nimesimme Antiksi, Ismoksi, Kyöstiksi ja Topiksi. Miesopettajista yksi oli neljännen, kaksi viidennen ja yksi kuudennen luokan liikunnanopettaja. Opettaja löytyi siis jokaiselta neljältä luokka-asteelta.

Tutkimuksemme liikuntaryhmissä oli oppilaita yhteensä 186 kappaletta. Näistä 99 oli tyttöjä ja 87 poikia. Kolmannen luokan oppilaita oli yhteensä 38, joista 21 oli tyttöä ja 17 poikaa. Neljänneltä luokalta tutkimuksessamme esiintyi puolestaan 5 tyttöä ja 11 poikaa, joten yhteensä neljäsluokkalaisia oli tutkimuksessa mukana 16 kappaletta. Viidesluokkalaisia oli tutkimuksessamme 56 kappaletta, jakautuen 36 tyttöön ja 20 poikaan. Kuudesluokkalaisia puolestaan oli tutkimuksessamme eniten, 76 kappaletta, joista 37 oli tyttöjä ja 39 poikia.

5.3 Aineiston keruu

Tutkimuksemme on luonteeltaan sekä laadullinen eli kvalitatiivinen että määrällinen eli kvantitatiivinen. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta pidetään perinteisesti rinnakkaisina tai jopa vastakkaisina tutkimusmetodeina, mutta niitä voidaan käyttää myös samassa tutkimuksessa ja saman tutkimusaineiston analysoinnissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskiössä on tutkittavan ilmiön merkityksen ja tarkoituksen ymmärtäminen, kun taas määrällisessä tutkimuksessa käytetään kokeellisia, tilastollisia menetelmiä. (Alasuutari 2011, 31-32.)

Pattonin (2002, 4) mukaan laadullista tietoa voidaan kerätä kolmella eri tavalla; haastattelemalla, havainnoimalla tai tutkimalla erilaisia dokumentteja. Etnografinen tieto kerätään yleensä siitä, mitä ihmiset sanovat ja tekevät tietyissä tilanteissa, jotta voitaisiin valaista laajempia vertailevia kysymyksiä (Armstrong 2009, 54). Aloitimmekin aineiston keruumme havainnoinnilla. Menimme paikan päälle kouluille ja seurasimme jokaiselta kahdeksalta opettajalta kolme liikunta-

tuntia, joiden aikana teimme kenttämuistiinpanoja. Hammersleyn ja Atkinsonin (1995, 75) mukaan kenttämuistiinpanot ovat tapa tallentaa havaintoaineistoa. Kenttämuistiinpanojen teko on myös etnografisen tutkimuksen olennainen osa, jossa tutkija kerää havaintoja tekstuaaliseen muotoon pystyäkseen tekemään niistä analyysin (Lappalainen 2007c, 114).

Ennen kentälle menoa olimme tehneet kaksi erilaista havainnointilomaketta. Ensimmäinen lomake (Liite 1.) edusti määrällistä tutkimusta ja siihen kirjasimme tukkimiehenkirjanpidolla kaiken annetun palautteen. Kaikki palaute oli ensinnäkin luokiteltu yksilö- ja ryhmäpalautteeksi, joille molemmille oli lomakkeessa omat "lokeronsa". Oma paikkansa lomakkeesta löytyi myös painottamillamme eri palauteluokille. Jokainen palaute laskettiin joko vahvistavaksi tai korjaavaksi sekä spesifiksi tai yleiseksi. Näitä palauteluokkia kutsuimme tutkimuksessamme niin sanotuiksi isoiksi palauteluokiksi. Luokat jakautuivat vielä spesifiksi vahvistavaksi, spesifiksi korjaavaksi, yleiseksi vahvistavaksi ja yleiseksi korjaavaksi palautteeksi. Lomakkeen kohta "vahvistava palaute" edusti tällöin spesifiä vahvistavaa palautetta ja kohta "korjaava palaute" spesifiä korjaavaa palautetta. Yleisestä palautteesta käytimme lomakkeessa työnimiä "jees jees- ja ei ei-palaute". "Jees jees-palaute" edusti yleistä vahvistavaa palautetta ja "ei ei-palaute" yleistä korjaavaa palautetta. Näin ollen saimme lomakkeelle tarkat määrät kahdeksasta eri palauteluokasta.

Toinen lomake (liite 2.) puolestaan edusti laadullista tutkimusta. Siihen keräsimme kaikenlaisia mahdollisia havaintoja opettajan palautteen annosta ja liikuntatunnin tapahtumista. Yksi havainnoitava seikka oli ensimmäisen lomakkeen ulkopuolelle jääneiden palauteluokkien, kuten verbaalisen ja nonverbaalisen tai välillisen ja välittömän palautteen käyttö. Toiselle lomakkeelle keräsimme myös suoria lainauksia opettajien antamista palautteista muun muassa saadaksemme selville yksittäisten opettajien tyypillisiä palautteen antotapoja.

Seurasimme siis yhteensä 24 eri liikuntatuntia ja toimimme osallistuvina havainnoijina. Osallistuva havainnoija seuraa toimintaa sivusta eikä varsinaisesti

osallistu toimintaan yhteisössä. Siitä huolimatta tutkija on tällöin osana yhteisön sosiaalista järjestystä ja vaikuttaa siihen väkisin jollain tavalla. Aineistoa kerätessään etnografi osallistuukin yhteisön arkeen käyttäen havainnointiin kaikkia mahdollisia aistejaan (Lappalainen 2007c, 113.) Armstrongin (2009, 55) mukaan osallistuvassa havainnoinnissa on nimenomaan tärkeää viettää aikaa ihmisten kanssa, jotta voi ymmärtää, miten he elävät, sanovat ja tekevät.

Piéron ja Cheffers (1988, 44-46) toteavat palautetiheyden olevan suurin voimistelun-, tanssi- ja lentopallotunneilla, neljä kertaa minuutissa, kun muilla tunneilla jäädyään yhdestä kahteen palautteeseen minuutissa. Tästä syystä kaikkien havainnoimienne liikuntatuntien aiheena oli joko telinevoimistelu tai lentopallo.

Aineiston keruun toisessa osiossa keräsimme aineistoa oppilailta kyselylomakkeen (liite 3.) avulla. Kysely on aineiston keräämistapa, jossa kaikilta kyselyyn vastaavilta kysytään samat asiat samassa järjestyksessä ja samalla tavalla. Se soveltuu aineiston keräämistavaksi silloin kun tutkittavia on paljon. Kyselyn avulla pyritään selvittämään muun muassa vastaajien mielipiteitä ja asenteita tutkittavasta aiheesta. (Vilka 2007, 28.) Kävimme tekemässä kyselyn kouluissa paikanpäällä ja kerroimme oppilaille mistä tutkimuksesta on kyse sekä vastasimme mahdollisiin ongelma-kohtiin joita ilmeni kyselylomakkeessa. Oppilaat valittiin kyselyyn ryväsotannalla. Ryväsotannassa tutkimuskohteina ovat usein luonnolliset ryhmät, kuten esimerkiksi koululuokat (Valli 2001, 105). Ryppäät eli klusterit voidaan valita systemaattisesti tai satunnaisesti ja niistä voidaan tehdä kokonaistutkimus (Alkula, Pöntinen & Alastalo 1994, 112). Meidän tutkimuksemme oppilaat valikoituvat systemaattisesti luokanopettajan luokan mukaan.

Kyselylomakkeen 13 kysymyksestä 12 ensimmäistä oli strukturoituja ja viimeinen avoin kysymys. Neljällä ensimmäisellä kysymyksellä sekä kysymyksillä 11. ja 12. pyrimme saamaan tutkimukseemme mahdollisia taustamuuttujia. Niitä emme kuitenkaan liiemmin tässä tutkimuksessa käyttäneet, mutta niistä voi olla apua mahdollista myöhempää tutkimusta ajatellen. Kysymykset 5.-10. olivat kysymyksiä, joiden avulla pyrimme vastaamaan alatutkimuskysymykseemme

”Millaista palautetta tyttö- ja poikaoppilaat kokevat saavansa? Kysymyksen 13. eli ainoan avoimen kysymyksemme avulla puolestaan pyrimme löytämään vastauksia alatutkimuskysymykseemme ”Millaista palautetta tyttö- ja poikaoppilaat haluaisivat saada?”

Kyselylomakkeiden kysymysten 5.-11 vastausvaihtoehdoissa käytettiin 2-, 3- ja 4- portaista Likertin asenneasteikkoa, jolla pyrittiin selvittämään oppilaiden mielipiteitä ja niiden välisiä eroja. Likertin järjestysasteikko on erittäin käytetty asteikko mielipideväittämissä. Perusideana asteikossa on, että asteikon keskikohdasta lähtien toiseen suuntaan samanmielisyys vähenee ja toiseen samanmielisyys kasvaa. (Heikkilä 2004, 53.)

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi alkoi tutkimuksessamme jo kentällä tekemiemme päätösten, rajausten ja muistiinpanojen perusteella (Palmu 2007, 144). Muun muassa muistiinpanoihin ja niiden kriittiseen arviointiin vaikuttaa aina jonkin verran tutkijan omat aiemmat käsitykset, oletukset ja uskomukset tutkittavasta asiasta. Muistiinpanoissa myös korostuvat helposti tutkimuskysymysten kannalta olennaisimmat sekä erityisen poikkeukselliset tapahtumat. Tutkija ei myöskään ehdi havaita kaikkea eikä välttämättä ehdi kirjata kaikkea havaitsemaansa. Havainnoimalla tuotettu etnografinen tutkimusaineisto siis suodattuu moneen kertaan ennen varsinaista analyysivaihetta. (Lappalainen 2007c, 115, 123, 127.)

Etnografisessa tutkimuksessa aineistoa rajataan tutkimuksen eri vaiheissa. Meillä ensimmäinen rajausta tapahtui jo siinä vaiheessa, kun asetimme tutkimuskysymyksen ja mietimme, miten siihen voidaan vastata. Saatu aineisto ja kentän tapahtumat muokkasivat vielä näitä kysymyksiä. Rajausta tapahtui myös suunnitteluvaiheessa sekä kenttätöväiheessä, jolloin päätimme mitä havainnoimme. Myös päätöksemme siitä, kuinka paljon, missä ja miten keräsimme aineistoa, rajasivat tutkimusta. Tutkimusprosessin aikana tapahtui myös aineiston sisäistä rajausta muun muassa siten, että jouduimme päättämään, mikä osa aineistosta analysoidaan ja millä perusteella. (Palmu 2007, 141.)

Tutkimuksessamme varsinainen analysointi alkoi ensimmäisen havainnointilomakkeen avulla kerättyjen palautemäärien analysoinnilla. Keräsimme kaikki palautteet ensin taulukoiksi, joiden perusteella toteutimme vertailua tutkimuskysymyksemme mukaisesti sukupuolen perusteella. Ensin vertailimme opettajien antamien palautteiden määriä eri palauteluokissa pyrkien saamaan selville mahdolliset sukupuolten väliset erot ja yhtäläisyydet. Tämän jälkeen otimme vertailuun tyttöjen ja poikien saaman palautteen eri palauteluokissa ja pyrimme saamaan selville, vaikuttaako oppilaan sukupuoli palautteen määrään.

Analyysin toinen vaihe oli toisen havainnointilomakkeen avulla kerättyjen tietojen analysointi. Teimme ensin jokaisesta seuraamastamme opettajasta opettajaprofiilit, joihin kirjasimme kaikki merkittävät havainnot heidän palautteenantostaan. Havainnot, jotka nousivat esiin, toistuivat eri opettajien kohdalla esimerkiksi siten, että joku antoi paljon nonverbaalia palautetta, kun taas joku toinen antoi jonkun verran ja joku muu taas ei lainkaan. Teimme siis jokaisesta merkittävästä havainnosta luokittelut ja sijoitimme kaikki opettajat johonkin näistä luokista. Sen perusteella pystyimme tekemään sukupuolten välistä vertailua.

Etnografisessa tutkimuksessa pyritään tiheään kuvaukseen, joka tarkoittaa tutkittavan ilmiön monipuolista ja sävykästä tarkastelua. Tähän päästään yhdistämällä eri aineistoja, jolloin kenttää ja tutkimuskysymyksiä lähestytään käyttäen monia aineistoja yhtäaikaisesti. Luettaessa aineistoja rinnakkain ja ristiin ne voivat täydentää, selittää ja myös kyseenalaistaa toisiaan. (Huttunen 2010, 42.) Tässä tutkimuksessa pyrimmekin toisen vaiheen analyysissä saatujen erojen perusteella löytämään mahdollisia syitä ensimmäisessä analyysivaiheessa löytyneisiin eroihin palautteen määrissä sukupuolten välillä.

Kolmas analyysivaihe oli kyselylomakkeiden avulla saadun aineiston purkaminen IBM SPSS Statistics – tilasto-ohjelmalla. Kyselylomakkeiden tiedot syötettiin ohjelmaan, jonka tuloksista tehtiin erilaisia pylväskuvioita ja ristiintaulukoita. Pylväskuvio eli pylväsdiagrammi soveltuu kuvaamaan erilaisten muuttujien frek-

venssijakaumia, jotka on mitattu järjestysasteikolla tai laatueroasteikolla. Pylväskuviolla esitetään havaintojen määrää, esimerkiksi useimmin tai harvimmin esiintyvää havaintoarvoa. (Nummenmaa 2004, 71). Ristiintaulukoinnin avulla taas voidaan löytää kahden tai useamman muuttujan välisiä riippuvuuksia. Riippuvuudella tarkoitetaan sitä, kun jokin muuttuja vaikuttaa toiseen muuttujaan. Ristiintaulukoinnin tuloksista ei voida kuitenkaan suoraa tarkastella syy-seuraussuhteita. (Alkula ym. 1994, 175, 181.) Lopuksi analysoimme taulukoissa esille tulleita tuloksia.

Neljäs analyysivaihe oli avointen kysymysten analysointi. Laadullisen aineiston analyysivaiheessa on hyvä, jos tutkija pystyy ilmoittamaan, kuinka monta kertaa tietty asia ilmenee aineistossa. Ei siksi, että näitä kertoja laskettaisiin vaan siksi, että asiat voitaisiin identifioida. (Rastas 2010, 77.) Tässä tutkimuksessa oli tärkeää identifioida vastaajien erilaiset palauteodotukset ja luokitella ne omiin ryhmiinsä. Näiden luokittelujen avulla pystyimme vertailemaan sukupuolten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä siinä, millaista palautetta he haluaisivat liikuntatunnilla opettajaltaan saada.

5.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Lappalaisen (2007a, 10) mukaan ”eettisen pohdinnan on noustava tutkimukseen liittyvistä konkreettisissa tilanteissa muodostuvien eettisten dilemموjen, ambivalenssien ja ristiriitojen pohjalta”. Kuten jo aiemmin on mainittu, tutkijan omat lähtökohdat vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. Pyrimme kuitenkin näkemään tutkimuksessa esiin nousseet asiat mahdollisimman monesta näkökulmasta ilman, että olisimme pyrkineet ohjaamaan niitä alkuperäisten käsitystemme suuntaan. Näimme tutkimuksemme Hakalan ja Hynnisen (2007, 220) mukaan eettisenä kohtaamisena, jossa asetuiimme kuuntelemaan tutkimukseen osallistuvia ihmisiä kunnioittaen heidän tietoaan ja merkityksenantojaan.

Suojasimme tutkimukseen osallistuneita henkilöitä muuttamalla heidän nimensä. Tämä päti opettajien lisäksi myös kaikkiin oppilaisiin eli tutkimustuloksissa mainitut oppilaiden nimet ovat myös muutettuja. Tunnistamisen välttämiseksi

emme myöskään halunneet mainita suoraan, mitä luokkaa kukin opettaja opetti. Samasta syystä emme myöskään halunneet tuoda esille kouluja tai edes paikkakuntia, joissa tutkimus on toteutettu. Emme kuitenkaan halunneet käyttää opettajista tai oppilaista kirjain- tai numeronimityksiä, sillä keksityn nimen avulla henkilö tuntuu todentuntuisemmalta.

Tutkimukseen valittujen opettajien määrän, kahdeksan kappaletta, koimme riittäväksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Heidän tekemisessään toistui samoja asioita ja pystyimme saamaan kasaan mielestämme luotettavia havaintoja ajatellen sukupuoleen liittyviä eroja ja yhtäläisyyksiä. Myös oppilaiden määrä, 186, tuntui tutkimuksessamme riittävältä. Eskolan ja Suorannan (1998, 62) mukaan aineiston koolla ei laadullisessa tutkimuksessa yleisesti ottaen edes ole välitöntä merkitystä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimusmenetelmä mittaa juuri sitä mitä tutkimuksessa on tarkoitus mitata (Hirsjärvi, Remes & Saajavaara 2003, 213). Luotettavuuden takaamiseksi olisi myös hyvä, että tutkijalla olisi omakohtaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 67.)

Kaikissa tutkimuksissa pyritään arvioimaan tutkimuksen reliabelisuutta eli sen luotettavuutta. Tutkimuksen reliabeliudella pyritään osoittamaan mittaustulosten toistettavuus. Se tarkoittaa siis tutkimuksen tai mittauksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Reliabelius toteutuu jos esimerkiksi kaksi arvioijaa päätyy samankaltaiseen tulokseen, tai jos samaa henkilöä tutkitaan eri tutkimuskerroilla ja saadaan sama tulos. Tätä varten on kvantitatiivisissa tutkimuksissa kehitelty erilaisia tilastollisia menettelytapoja, joiden avulla toteutetaan reliabeliutta. (Hirsjärvi ym. 2003, 213). Opettajien antamien palautteiden havainnoimisessa reliabeliuden saavuttaminen oli haastelista, sillä muuttuvia tekijöitä oli paljon. Pyrimme kuitenkin muun muassa erilaisilla palautekategorioilla pois sulkemaan reliabelisuutta haittaavat tekijät. Vastuu reliabiliteetista jäi pitkälti meidän tutkijoille, sillä kehitimme itse tieteellistä tietoa hyväksi käyttäen eri palautekategoriat joiden väliset erot ja rajat olivat toisinaan häilyvät.

Toinen tutkimuksen tärkeä arviointiin liittyvä kriteeri on sen pätevyys eli validius. Sillä tarkoitetaan tutkimusmenetelmän tai mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Mittareista aiheutuu tuloksiin kuitenkin myös virheitä. Kyselylomakkeiden kysymykset eivät välttämättä aina tavoita vastaajan ja kyselyntekijän yhteistä tajuntaa. Vastaaja voi vastata eri tavalla tai käsittää kysymyksen eri tavalla mitä kyselyn tekijä on tarkoittanut. (Hirsjärvi ym. 2003, 213-214). Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi käytimme kyselyaineiston yksittäisten kysymysten tarkastamisessa tarpeen mukaan imputoimista eli korvaamista (Nummenmaa 2004, 149.) Mikäli lomakkeessa oli enemmän kuin yksi kysymys vastattu epäselvästi tai puutteellisesti sitä ei laskettu lopputuloksiin. Validiutta pyrimme toteuttamaan tekemällä mahdollisimman yksinkertaisia ja kohdistettuja kysymyksiä aiheestamme sekä ohjeistamalla suullisesti oppilaita ennen lomakkeen täyttämistä.

6 Tutkimustulokset

6.1 Annetun palautteen kokonaismäärät

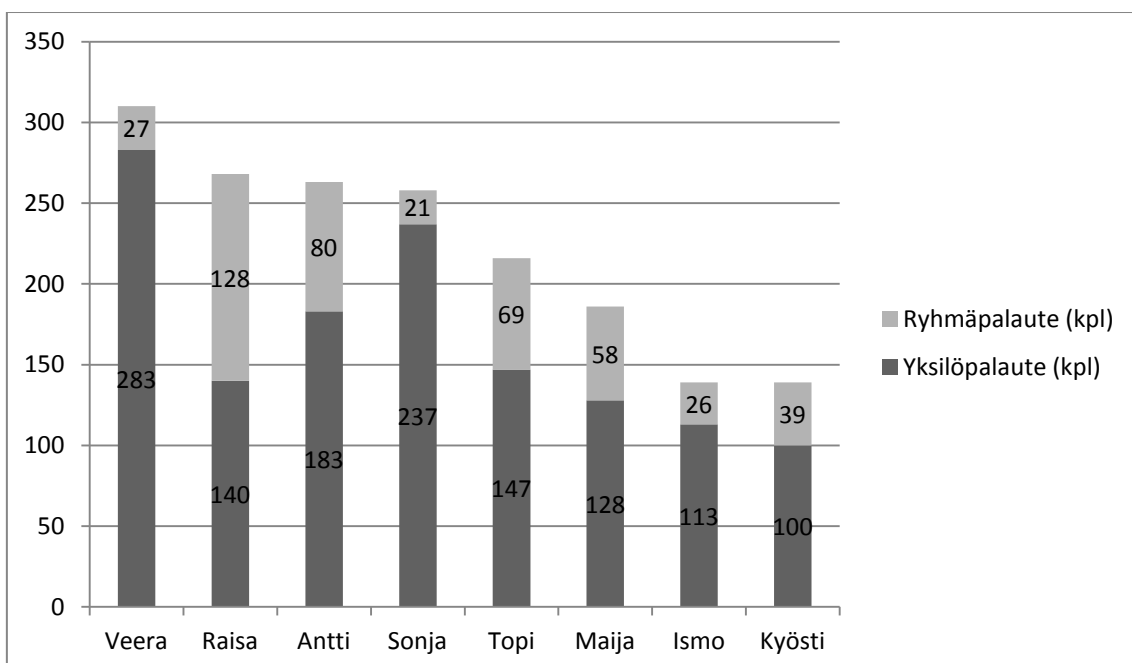
Siedentopin (1991, 38) mukaan useat tutkimukset osoittavat, että opettaja antaa palautetta keskimäärin 30-60 kertaa 30 minuutissa. Havainnoimamme liikunta-tunnit olivat kestoaltaan 45 minuutin pituisia, joista tehokasta työaikaa oli useimmiten 35-45 minuuttia. Tuloksemme ovat siis lähes vertailukelpoisia Siedentopin yleistyksen kanssa.

Tutkimuksessamme palautetta annettiin yhdellä oppitunnilla enimmillään jopa 123 kertaa (Antti) ja vähimmillään vain 28 kertaa (Kyösti). Kolmen oppitunnin yhteenlaskettu palautemäärä puolestaan kohosi korkeimmillaan 310 kappaleeseen (Veera) ja alimmillaan se jäi 139 kappaleeseen (Kyösti ja Ismo). Näin ollen Veeran antaman palautteen keskiarvo yhtä oppituntia kohden oli peräti 103 kappaletta, kun Kyöstin ja Ismon keskiarvoksi jäi vain 46 palautetta oppituntia kohden. Nämä tulokset osoittautuivat tutkimuksessa selkeiksi ääripäiksi, sillä kuuden muun opettajan palautekeskiarvo yhtä oppituntia kohden asettui 60 ja 90 palautteen välille. Ottaen huomioon oppituntien keston, voidaankin todeta saamamme tuloksen olevan lähellä Siedentopin edellä mainittua yleistystä, jonka mukaan palautetta annetaan keskimäärin 30-60 kertaa 30 minuutissa.

Siedentopin (1991, 39) yleistyksen mukaan palautteesta suurin osa suuntautuu yksilöille ja ryhmälle annettu palaute jää vähemmälle. Tutkimuksessamme opettajat antoivat palautetta kaiken kaikkiaan 1779 kertaa seuraamamme 24 oppitunnin aikana. Näistä palautteista noin 75 prosenttia eli kaikkiaan 1331 palautetta suuntautui yksilölle. Ryhmäpalautetta annettiin yhteensä 448 kertaa. Näin ollen ryhmäpalautteen osuudeksi muodostui noin 25 prosenttia kaikesta palautteesta. Ryhmä- ja yksilöpalautteen suhteeksi muodostui täysin samat lukemat kuin Fishmanin ja Tobeyn (1978, 52-62) tutkimuksessa, jossa yksilölle suuntautui myöskin 75 prosenttia ja ryhmälle 25 prosenttia kaikesta palautteesta. Tulos

on myös hyvin lähellä Luodonpään ja Mäkimaan (1995, 62) saamaa tulosta, jossa 79 prosenttia palautteesta suuntautui yksilölle ja 21 prosenttia ryhmälle.

Esimerkiksi Rinkin (1993, 191) mukaan ryhmäpalautteella on suurin merkitys taitojen oppimisen kannalta, sillä annettaessa ryhmäpalautetta jokainen yksilö kuulee opettajan antaman palautteen. Opettajalla ei useinkaan ole aikaa antaa jokaiselle yksilölle tehokasta palautetta, joten olisikin hyvä pyrkiä antamaan useammin tehokasta palautetta koko ryhmälle. Kaikki seuraamamme opettajat kuitenkin suosivat yksilöpalautetta suhteessa ryhmäpalautteeseen. Kahdeksasta opettajasta eniten yksilöpalautetta suosi Sonja. Kaikkiaan 258 palautteesta 237 suuntautui yksilölle. Noin 92 prosenttia palautteesta oli siis yksilöpalautetta. Lähes samat prosenttiluvut olivat myös Veeralla, jonka palautteesta 91 prosenttia oli yksilöpalautetta, kun 283 kappaletta hänen 310 palautteestaan kohdistui yksilölle. Myös Ismon yksilöpalautteen osuus oli korkea, 81 prosenttia (113/139) Kyöstillä prosentti oli 72 (100/132), Antilla 70 (183/263), Maijalla 69 (128/186) ja Topilla 68 (147/216). Muista opettajista selvästi toiseen suuntaan erottui Raisa, jonka kaikkiaan 268 palautteesta vain noin 52 prosenttia eli 140 kappaletta oli yksilöpalautetta. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Opettajien antaman palautteen kokonaismäärät (yksilöpalaute + ryhmäpalaute)

Seuraamistamme opettajista Veera, Raisa, Ismo, Antti, Kyösti ja Topi antoivat ryhmäpalautetta tasaisesti koko tunnin ajan. Sen sijaan Maijalla ryhmäpalaute ajoittui enimmäkseen tunnin alkuun ja loppuun. Sonjan antamasta ryhmäpalautteesta lähes kaikki annettiin kokoavasti tunnin lopussa.

M: "Ens liikuntatunnilla ollaan vielä reippaammin kuulolla, kun opettaja viheltää pilliin." (tunnin lopussa)

Tunnin lopussa annettava koottu ryhmäpalaute on mielestämme erinomainen tapa koota tunnin kulku koko luokalle. Tällöin oppilaille muodostuu käsitys siitä, kuinka onnistunut tunti on ollut tai mitä olisi voinut tehdä paremmin.

6.2 Annetun palautteen määrät palauteluokittain

6.2.1 Vahvistava ja korjaava palaute

Luokittelimme siis jo ennen kentälle menoa kaiken suullisen palautteen joko vahvistavaksi tai korjaavaksi. Tässä tapauksessa vahvistavaksi palautteeksi laskettiin kaikki käyttäytymistä tai suoritusta vahvistavaan sävyyn kommentoiva palaute aina "hyvä"-huudosta hyvinkin spesifiin palautteeseen asti. Vastaavasti korjaavaksi palautteeksi laskettiin kaikki "ei noin"-kommentista spesifeihin korjaaviin palautteisiin asti. Siedentopin (2000, 268) mukaan vahvistavan ja korjaavan palautteen tulisi olla keskenään tasapainossa, mutta useiden tutkimusten yhteenvedossa hän on havainnut, että palaute on useammin korjaavaa kuin vahvistavaa (Siedentop, 1991 38-39). Tutkimuksemme antoi korjaavan ja vahvistavan palautteen suhteesta toisiinsa ristiriitaisia tuloksia.

Kaikkien opettajien yhteenlaskettu palaute jakautui Siedentopin havaintojen kanssa samalla tavalla, sillä 54 prosenttia kaikesta palautteesta oli korjaavaa ja 46 prosenttia vahvistavaa. Tutkittaessa opettajia yksitellen voidaan kuitenkin havaita tulosten ristiriitaisuus. Opettajista Maija, Raisa, Ismo ja Kyösti antoivat selkeästi enemmän korjaavaa kuin vahvistavaa palautetta. Kyöstin antamasta

palautteesta jopa 77 prosenttia oli laadultaan korjaavaa, Ismon 71 prosenttia, Maijan 68 prosenttia ja Raisankin luku nousi 63 prosenttiin. Veeralla ja Antilla palautteet jakautuivat suurin piirtein tasan korjaavan ja vahvistavan palautteen välillä. Veeralla korjaavaa palautetta oli hieman vähemmän, noin 47 prosenttia kaikesta palautteesta, kun taas Antilla korjaavaa palautetta oli tasan yksi kappale enemmän kuin vahvistavaa, jolloin prosenteiksi muodostui likimain 50-50. Sen sijaan kahdella muulla opettajalla kaikesta annetusta palautteesta suurempi osa oli vahvistavaa palautetta. Sonjan palautteesta 61 prosenttia ja Topin palautteesta 60 prosenttia oli vahvistavaa.

6.2.2 Yleinen ja spesifi palaute

Vahvistavan ja korjaavan palautteen lisäksi luokittelimme kaiken palautteen joko yleiseksi tai spesifiksi. Spesifiksi palautteeksi laskettiin kaikki palaute, jossa opettaja käytti edes jonkin verran yksityiskohtaista tietoa suorituksesta tai toiminnasta. Yleistä palautetta puolestaan oli kaikki palaute, jossa opettaja tyytyi vain toteamaan esimerkiksi ”hyvä”, tarkentamatta kuitenkaan, mikä suorituksessa oli hyvää.

Siedentopin (1991, 38) yleistyksen mukaan opettajat antavat liikuntatunneilla enemmän yleistä kuin spesifiä palautetta. Tutkimuksessamme Siedentopin yleistystä vastaavia opettajia oli neljä; Sonja, Maija, Raisa ja Topi. Veera ja Ismo antoivat yleistä ja spesifiä palautetta suurin piirtein yhtä paljon. Sen sijaan Kyösti ja Antti olivat selkeitä poikkeuksia. Kyösti ja Antti antoivat ainoina opettajina selkeästi enemmän spesifiä kuin yleistä palautetta. Kyöstin antamasta palautteesta spesifin palautteen osuus oli 61 prosenttia ja Antin antamasta 60 prosenttia. Muilla opettajilla spesifin palautteen osuus kaikesta palautteesta liikkui 50 ja 34 prosentin välillä.

Kaikkien kahdeksan opettajan antaman palautteen yhteenlaskettu tulos osoittaa, että spesifiä palautetta annettiin yhteensä 839 kertaa ja yleistä palautetta 940 kertaa. Spesifin palautteen osuudeksi kaikesta palautteesta muodostui näin 47 prosenttia ja yleisen palautteen osuudeksi 53 prosenttia. Saarelaisen (2000,

45) tutkimuksessa yleisen palautteen osuus (68,8 %) oli vielä suurempi suhteessa spesifin palautteen osuuteen (31,2 %).

6.2 Opettajan sukupuoli ja palaute

6.2.1 Annetun palautteen kokonaismäärät opettajan sukupuolen mukaan

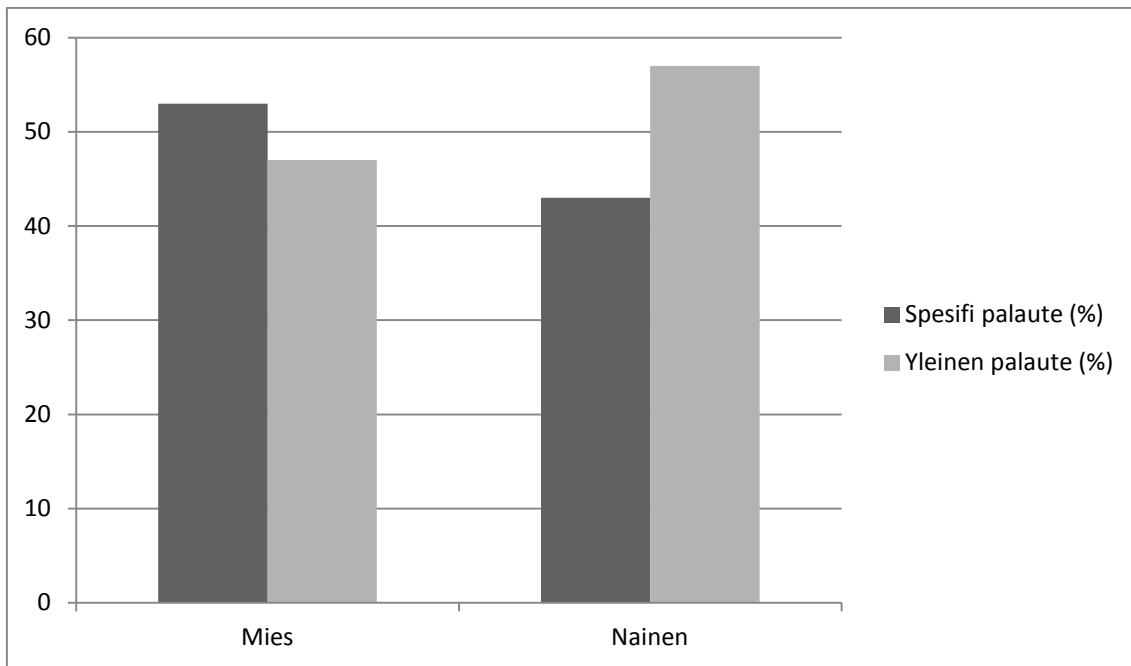
Tutkimuksessamme annetun palautteen kokonaismääräksi muodostui siis 1779 annettua palautetta yhteensä 24 liikuntatunnin aikana. Naisten osuus tästä palautemäärästä oli peräti 1022 palautetta, kun taas miesten osuus jäi huomattavasti pienemmäksi yhteensä 757 palautteella. Naiset siis antoivat noin 57 prosenttia kaikesta palautteesta ja miesten osuudeksi jäi 43 prosenttia. Tämän tuloksen perusteella voitaisiin hyvinkin sanoa, että naiset antavat selvästi enemmän palautetta kuin miehet. Naisten ja miesten välinen ero tuntuu vieläkin suuremmalta, kun vertaillaan annettujen palautteiden keskiarvoa yhtä liikuntatuntia kohden. Naiset nimittäin antoivat keskimäärin 85 palautetta yhtä liikuntatuntia kohden miesten jäädessä 63 palautteeseen tuntia kohden.

Saamaamme tulosta tukee hyvin Varstalan (1996, 80) tutkimuksessaan havaitsema tulos, jonka mukaan naisopettajat antavat enemmän palautetta kuin miesopettajat. On kuitenkin selvää, että pelkkä sukupuoli ei määrittele sitä, kuinka paljon palautetta annetaan, vaan myös opettajan persoona vaikuttaa palautteen määrään. Ehkä naiset ovat yleisesti herkempiä antamaan palautetta, mutta esimerkiksi meidän tutkimuksessamme Antti antoi enemmän palautetta kuin Sonja sekä Maija ja Topikin antoi enemmän palautetta kuin Maija. Naiset näyttävät siis suurena massana antavan enemmän palautetta kuin miehet, mutta yksilötasolla miesten ja naisten välistä eroa palautteen määrässä ei voida yleistää.

6.2.2 Annetun palautteen määrä palauteluokittain opettajan sukupuolen mukaan

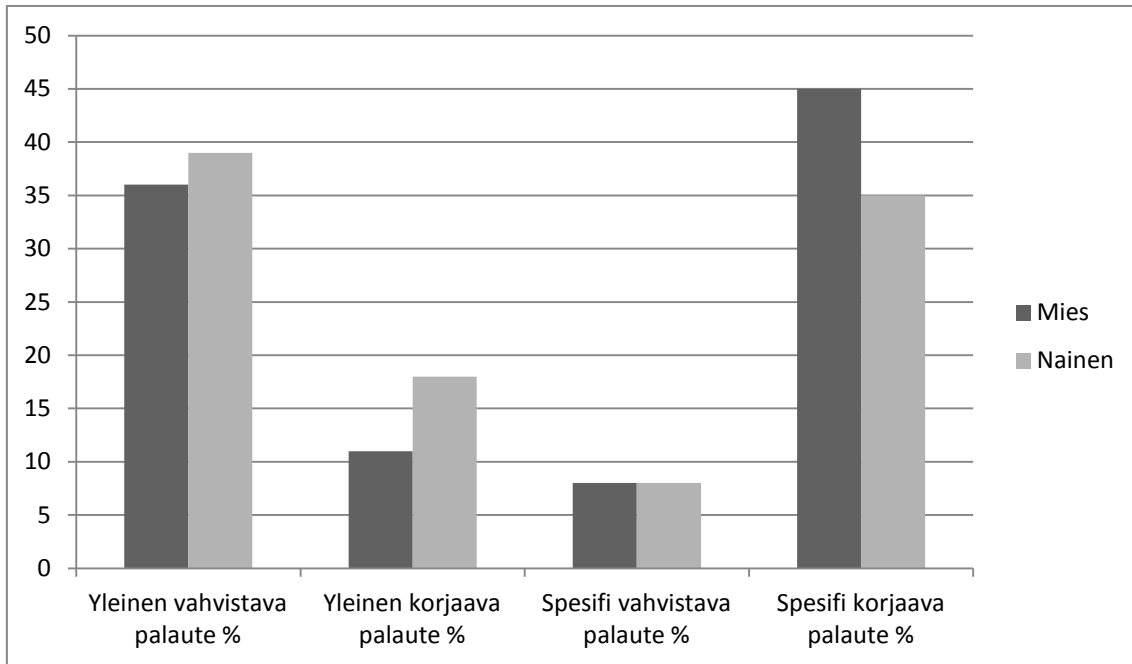
Vertailtaessa nais- ja miesopettajien palautteen annon eroavaisuuksia eri palauteluokissa on kuvaavampaa vertailla kyseisten luokkien prosenttiosuuksia kaikesta saman sukupuolen antamasta palautteesta kuin vertailla palautteiden lukumääriä. Kun esimerkiksi tarkastellaan korjaavan palautteen kokonaismääriä, nähdään, että miehet antoivat tutkimuksessamme yhteensä 423 ja naiset 541 kertaa korjaavaa palautetta. Tämän perusteella voidaan sanoa, että naiset antoivat enemmän korjaavaa palautetta kuin miehet, mutta kuvaavampaa on, kun tarkastellaan korjaavan palautteen osuutta kaikesta saman sukupuolen antamasta palautteesta. Korjaavan palautteen osuus kaikesta miesten antamasta palautteesta oli 56 prosenttia ja vastaavasti naisten kaikesta palautteesta korjaavaa oli 53 prosenttia. Prosenttien perusteella voidaankin todeta, että miehet suosivat suhteessa kokonaispalautteeseensa hieman naisia enemmän korjaavaa palautetta. Vastaavasti vahvistavaa palautetta oli miesten antamasta palautteesta 334 kappaletta ja naisten antamasta palautteesta 481 kappaletta. Vahvistavan palautteen osuudeksi muodostui miehillä 44 prosenttia ja naisilla 47 prosenttia. Naiset siis suosivat miehiä hieman enemmän vahvistavan palautteen käyttöä.

Yleinen ja spesifin palautteen antamisessa löytyi sukupuolten välillä selkeästi suurempi ero. Naiset antoivat yhteensä 584 kertaa yleistä palautetta, kun miehillä yleisen palautteen määräksi muodostui 356. Spesifiä palautetta puolestaan miehet antoivat 401 kertaa ja naiset 438 kertaa. Näin ollen miesten palautteesta 53 prosenttia oli spesifiä ja loput yleistä palautetta. Naisten antamasta palautteesta taas vain 43 prosenttia oli spesifiä ja peräti 57 prosenttia yleistä palautetta. Miesten antama palaute siis koostuu selvästi spesifimmästä palautteesta naisten tyytyessä useammin käyttämään yleistä palautetta. (Kuvio 2.)



Kuvio 2. Spesifin ja yleisen palautteen jakauma miesten ja naisten palautteen annossa.

Jaettaessa nämä palauteluokat vielä pienempiin luokkiin, voimme tarkkailla annetun palautteen jakautumista huomattavasti tarkemmin. Pienemmissä palaute-luokissa voidaan myös havaita hyvin selkeitä eroja nais- ja miesopettajien palauteen jakautumisen välillä. Spesifiä vahvistavaa palautetta molempien sukupuolten antamasta palautteesta oli noin kahdeksan prosenttia ja yleistä vahvistavaa palautetta oli naisten palautteesta 39 prosenttia, miesten yleisen vahvistavan palautteen osuuden ollessa 36 prosenttia. Vielä näissäkään luokissa ei siis merkittäviä eroja ollut havaittavissa. Sen sijaan yleisen korjaavan ja spesifin korjaavan palautteen osuuksissa eroa löytyi enemmän. Miehillä kaikesta palautteesta yleistä korjaavaa palautetta oli noin 11 prosenttia, kun naisilla sama lukema kohosi 18 prosenttiin. Spesifin korjaavan palautteen osuus taas oli miesten palautteesta 45 prosenttia, kun naisilla lukema jäi 35 prosenttiin. Miehet siis näyttävät suosivan spesifiä korjaavaa palautetta naisia selkeästi enemmän ja naiset taas yleistä korjaavaa palautetta selkeästi miehiä enemmän. (Kuvio 3.)



Kuvio 3. Miesten ja naisten antaman palautteen jakautuminen palautekategorioittain ("pilkkotut" palautekategoriat)

6.2.3 Ryhmäpalaute opettajan sukupuolen mukaan

Saadaksemme mahdollisesti tarkempia eroja ja yhtäläisyyksiä eri sukupuolten antaman palautteen välille on syytä tutkia myös ryhmä- ja yksilöpalautteiden osuuksia. Miehet antoivat kaiken kaikkiaan 214 ja naiset 234 kertaa ryhmäpalautea. Miesten antaman ryhmäpalautteen osuus heidän antamastaan kaikesta palautteesta oli 28 prosenttia ja naisten 23 prosenttia. Näin ollen voidaan todeta, että miehet suosivat suhteessa palautteensa kokonaismäärään naisia enemmän ryhmäpalautea. Roponen ja Roponen (1999, 36) saivat tutkimuksessaan miesten palautteen osuudeksi täsmälleen saman määrän, 28 prosenttia, mutta naisilla ryhmäpalautteen osuus kaikesta palautteesta oli heidän tutkimuksessaan peräti 40 prosenttia.

Ryhmäpalautteen jakautumisessa vahvistavaan ja korjaavaan palautteeseen ei löytynyt suurta eroavaisuutta nais- ja miesopettajien välillä. Naisten ryhmäpalautteesta noin 33 prosenttia oli vahvistavaa ja 67 prosenttia korjaavaa, kun miehillä vahvistavan palautteen osuus oli noin 30 prosenttia ja korjaavan 70 prosenttia. Tulos on siis molemmilla sukupuolilla hyvin samansuuntainen. Tämä

poikkeaa selkeästi siitä, miten vahvistava ja korjaava palaute jakautuivat, kun otettiin huomioon kaikki annettu palaute. Yleisen ja spesifin ryhmäpalautteen jakautumisessa löytyi puolestaan selkeä ero naisten ja miesten välillä. Ero oli vielä selkeämpi kuin huomioitaessa kaikki annetut palautteet. Prosenttiosuudet olivat sukupuolten välillä lähes päinvastaiset, sillä naisten ryhmäpalautteesta noin 68 prosenttia oli yleistä ja 32 prosenttia spesifiä, kun taas miesten yleisen ryhmäpalautteen osuudeksi muodostui 40 prosenttia ja spesifin 60 prosenttia. Näyttääkin siis siltä, että naisopettajat antavat ryhmälle selkeästi yleisempää palautetta, kun taas miehet pyrkivät antamaan ryhmälle yksityiskohtaisempaa spesifiä palautetta.

Ero naisten ja miesten ryhmäpalautteen annossa muotoutuu pääasiassa eroavaisuuksista yleisen korjaavan ja spesifin korjaavan palautteen annossa. Naisten ryhmäpalautteesta nimittäin 41 prosenttia oli yleistä korjaavaa palautetta, kun miehillä vastaavaa palautetta oli vain 16 prosenttia kaikesta ryhmäpalautteesta. Vastaavasti spesifiä korjaavaa palautetta oli naisten antamasta ryhmäpalautteesta vain 26 prosenttia, kun miehillä saman palautteen osuus kaikesta ryhmäpalautteesta oli peräti 53 prosenttia. Naiset siis näyttävät antavan ryhmälle miehiin verrattuna selvästi enemmän ”ei näin, ei noin”-tyylistä palautetta, kun taas miehet näyttävät antavan ryhmälle naisiin verrattuna huomattavasti enemmän yksityiskohtaista palautetta. Spesifin vahvistavan ja yleisen vahvistavan palautteen välillä emme tutkimuksessa löytäneet merkittävää eroa sukupuolten välillä. Naisten ryhmäpalautteesta spesifiä vahvistavaa oli kuusi prosenttia ja yleistä vahvistavaa 27 prosenttia. Miehillä samat osuudet olivat seitsemän prosenttia ja 24 prosenttia.

Omien kokemustemme mukaan miesopettajia pidetään enemmän niin sanottuina valmentajatyyppeinä ja tämä näyttää selvästi korostuvan myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Valmentajatyypillä keskeistä palautteenannossa on taidolliset ominaisuudet ja juuri näihin miehet näyttivät keskittyvän ryhmäpalautteen annossa selkeästi enemmän kuin naiset. Naisopettajia taas ei kokemustemme mukaan pidetä niin taitokeskeisinä, vaan heille tärkeämpää sanotaan olevan

käyttäytymisen oppitunnilla. Tutkimuksemme tulokset ryhmäpalautteen osalta tukevat myös tätä olettamusta, sillä naisten ryhmäpalautteesta iso osa miehiin verrattuna oli juuri käyttäytymistä korjaavaa yleistä palautetta.

6.2.4 Yksilöpalautte opettajan sukupuolen mukaan

Yksilöpalautetta naiset antoivat yhteensä 788 kertaa ja miehet 543 kertaa. Yksilöpalautteen osuus oli siis naisilla 77 prosenttia ja miehillä 72 prosenttia kaikesta palautteesta. Yksilöpalautteesta vahvistavan ja korjaavan palautteen osuus oli molemmilla sukupuolilla lähes tasoissa. Naisten yksilöpalautteesta vahvistavaa oli noin 51 prosenttia ja korjaavaa täten 49 prosenttia. Miehillä ero oli vieläkin pienempi, sillä heidän vahvistavan yksilöpalautteensa osuus oli noin 49,5 prosenttia ja korjaavan 50,5 prosenttia. Ryhmäpalautteesta poiketen myöskään yleisen ja spesifin yksilöpalautteen välille ei muodostunut merkittävää eroa sukupuolten välillä. Naisten antamasta yksilöpalautteesta noin 54 prosenttia oli yleistä ja 46 prosenttia spesifiä. Miehillä nämäkin palautteet jakoutuivat lähes tarkalleen tasan, kun yleistä palautetta oli 49,7 prosenttia ja spesifiä 50,3 prosenttia kaikesta yksilöpalautteesta.

Näyttäisikin siltä, että miesten ja naisten välinen ero palautteen annossa johtuu suurimmaksi osaksi erilaisesta tavasta antaa ryhmäpalautetta. Yksilöpalautteessa suuria eroja ei muodostunut edes pilkottaessa palauteluokkia vielä pienempiin luokkiin. Kuten ryhmäpalautteessa, myös yksilöpalautteessa yleisen vahvistavan ja yleisen spesifin palautteen osuudet olivat miesten ja naisten välillä samansuuntaiset. Naisten yksilöpalautteesta noin 42 prosenttia oli yleistä vahvistavaa ja 9 prosenttia spesifiä vahvistavaa palautetta. Miehillä samat prosentit olivat 41 ja 9. Ryhmäpalautteesta poiketen yleisen korjaavan ja spesifin korjaavan yksilöpalautteen annossa sukupuolten välillä oli vain minimaalinen eroavaisuus. Naisten kaikesta yksilöpalautteesta yleistä korjaavaa oli noin 12 prosenttia ja miesten 9 prosenttia. Spesifin korjaavan palautteen osuus puolestaan oli naisilla noin 37 prosenttia ja miehillä 42 prosenttia.

Mistä sitten johtuvat havaitut erot naisten ja miesten antaman palautteen erilaisessa jakautumisessa? Löytääksemme mahdollisesti selittäviä vastauksia kyseisiin eroihin ja yhtäläisyyksiin sekä varmistaaksemme erojen luotettavuuden ja yleistettävyyden, on hyvä tarkastella jokaista seuraamaamme opettajaa yksitellen.

6.3 Opettajaprofiilit

6.3.1 Tutkimuksen miesopettajat

Kyösti – ”lajitaitoinen valmentaja”

Kyösti antoi yhdessä Ismon kanssa selvästi vähiten palautetta muihin seurattuihin opettajiin nähden, kuten jo edellä käy ilmi. Hänen verbaalisen palautteen määränsä oli yhteensä 139 kappaletta kolmen oppitunnin aikana. Vahvistavaa palautetta Kyösti antoi yhteensä 32 kertaa, joista 27 kappaletta oli yleistä palautetta ja vain 5 spesifiä. Korjaavaa palautetta taas kertyi yhteensä 107 kappaletta. Korjaavastakin palautteesta 27 kappaletta oli yleistä ja peräti 80 spesifiä palautetta. Yleistä palautetta Kyösti siis antoi yhteensä 54 kertaa ja spesifiä 85 kertaa.

Vertailtaessa Kyöstin palautteen antoa muiden opettajien palautteen antoon voidaan todeta, että suhteessa oman palautteen kokonaismäärään hän antoi kaikista opettajista eniten niin korjaavaa (77 prosenttia) kuin spesifiäkin (61 prosenttia) palautetta. Koska tutkimuksessamme kaikki palaute oli jaettu vahvistavaan ja korjaavaan sekä yleiseen ja spesifiin, tarkoittaa tämä myös automaattisesti sitä, että hän antoi kaikista opettajista suhteessa vähiten vahvistavaa (23 prosenttia) sekä yleistä (39 prosenttia) palautetta.

Selkeimmin Kyöstin palautteen anto erosi muista spesifin korjaavan palautteen osalta. Hänen kaikesta palautteestaan 58 prosenttia oli spesifiä korjaavaa, kun muilla opettajilla prosentit pyörivät 48 ja 30 välillä. Vastaavasti yleistä vahvistavaa palautetta Kyösti antoi suhteessa kaikkeen palautteeseensa selkeästi vähi-

ten. Tämän niin sanotun jees jees-palautteen osuus Kyöstin kaikesta palautteesta oli vain 19 prosenttia, kun muilla opettajilla prosentit liikkuvat 24 ja 52 prosentin välillä.

Vain kahdessa kahdeksasta muodostamastamme palauteluokasta Kyösti ei sijoittunut jompaankumpaan ääripäähän. Nämä luokat olivat spesifi vahvistava ja yleinen korjaava. Spesifiä vahvistavaakin palautetta Kyösti antoi suhteessa toiseksi vähiten, neljä prosenttia kaikesta palautteesta. Voidaankin sanoa, että ainoa palauteluokka, jossa Kyösti ei erottunut oikeastaan millään tavalla, oli yleinen korjaava. Tätä niin sanottua ei ei-palautetta hän antoi kaikista opettajista suhteessa neljänneksi eniten (19 prosenttia). Taulukosta 2. voi tarkastella opettajien "sijoittumista" eri palauteluokissa.

Kaiken kaikkiaan Kyöstin palautteen anto on hyvin johdonmukaista. Hän antaa palautetta siitä, mitä harjoitellaan ja on kaikessa toiminnassaan erittäin järjestelmällinen. Vahvan luontaisen auktoriteetin vuoksi hänen ei tarvitse antaa käyttäytymiseen liittyvää palautetta kuin hyvin harvoin. Pääpaino palautteen annossa onkin taitojen kehittämisessä ja Kyöstin toiminnassa korostuu selkeästi valmennuksellinen ote. Valmennuksellisuutta tukee Kyöstin kohdalla vahvat lajitaidot, joiden ansiosta hän pystyy antamaan hyvinkin spesifiä palautetta.

Vähäinen yleisen palautteen määrä selittyy sillä, että Kyösti ei selvästikään ole niin sanottu tsemppari. Hän ei useinkaan huutele ylimääräisiä hyvä-huutoja. Toinen selittävä tekijä on suuri nonverbaalisen palautteen määrä. Monesti Kyösti korvaa yleisen palautteen pelkillä päännyökäytyksillä tai -pyöryyksillä. Nonverbaalista palautetta hän käyttää muutenkin erittäin paljon, muun muassa korjaavan palautteen yhteydessä tehostamaan omaa selitystään. Ajoittain Kyösti jopa antaa korjaavan palautteen kokonaan ilman sanoja vain näyttämällä oikeat liikeradat.

Tyyliltään Kyösti on hieman jäykähkö, mutta tästä huolimatta hänen palautteessaan näkyy hyvä huumorintaju. Antaessaan palautetta hän usein demonstroi

tilanteita hausalla tavalla ja varsinkin antaessaan palautetta huonosta käytöksestä on palaute useimmiten jopa vitsailevan sävyistä.

”Jos minun pillin ääni ei kuulu, epäilen että on aihetta korvatarkastukseen.”

Kyösti antaa palautteen yleensä välittömästi tilanteen jälkeen. Kun esimerkiksi harjoitellaan jotakin tiettyä taitoa ja hän huomaa useamman oppilaan suorituksissa virheitä, hän pysäyttää toiminnan ja antaa kaikille yhteisen palautteen. Tämän jälkeen hän vielä kiertää korjailemassa yksittäisten oppilaiden tekemiä virheitä. Kun joku on tehnyt erityisen hyvän suorituksen, Kyösti nostaa hänet esille ja antaa usein jopa näyttää esimerkin koko luokalle. Näytön jälkeen oppilas saa vielä koko ryhmältä aplodit. Kyösti siis palkitsee oppilaitaan hyvistä suorituksista. Vielä yhtenä merkittävänä huomiona voidaan mainita, että Kyösti näyttää antavan jokaisen tunnin loppuun kokoavan ryhmäpalautteen menneestä tunnista.

Antti – ”tsemppaava valmentaja”

Antti antoi kolmen tunnin aikana palautetta yhteensä 263 kertaa. Se oli kolmanneksi eniten kaikista seuratuista opettajista. 263 palautteesta lähes tarkalleen puolet oli vahvistavaa (131 kappaletta) ja puolet korjaavaa (132). Antin palautteesta yleiseksi luokiteltiin 106 ja spesifiksi 157 kappaletta. Yleisestä palautteesta 99 kappaletta oli vahvistavaa ja vain 7 kappaletta korjaavaa. Spesifistä palautteesta taas 32 luokiteltiin vahvistavaksi ja 125 korjaavaksi.

Antti antoi Kyöstin tapaan, suhteessa omaan palautemääräänsä, paljon spesifiä palautetta (60 prosenttia kaikesta palautteesta) ja vähän yleistä palautetta (40 prosenttia). Prosenttiluvut olivat heti Kyöstin jälkeen spesifissä palautteessa toiseksi suurimmat ja yleisessä toiseksi pienimmät. Antti ja Kyösti olivatkin ainoat, joiden palautteesta selkeästi yli puolet oli spesifiä. Spesifiä korjaavaa palautetta Antti antoi myös Kyöstin jälkeen suhteessa toiseksi eniten (48 prosenttia) ja spesifiä vahvistavaa puolestaan Sonjan jälkeen toiseksi eniten (12 pro-

senttia). Kaikista opettajista vähiten Antti antoi yleistä korjaavaa palautetta, jota oli hänen palautteestaan vain kolme prosenttia. Sen sijaan yleistä vahvistavaa palautetta Antti antoi neljänneksi eniten (38 prosenttia). Kaiken palautteen jakautuessa lähes tarkalleen tasan vahvistavan ja korjaavan välillä, oli Antti tutkimuksemme neljänneksi eniten vahvistavaa ja viidenneksi eniten korjaavaa palautetta antanut opettaja.

Antissa ja Kyöstissä on palautteen antajina paljon samaa. Myös Antti antaa palautteen johdonmukaisesti ja järjestelmällisesti. Tekemisestä heijastuu valmennuksellisuus sekä vahva tietämys lajitaidoista. Palaute keskittyy taidollisiin yksityiskohtiin ja vielä Kyöstiäkin vahvemman luontaisen auktoriteetin omaavana Antin ei tarvitse keskittyä lainkaan antamaan palautetta käyttäytymisestä. Antti on kuitenkin Kyöstiä huomattavasti rennompimpi ja todellinen ”tsempparityyppi”. Hän käyttää paljon ”hyvä hyvä”-huutoja sekä muita yleisiä, kannustavia huudahduksia. Kannustaessaan Antti taputtaa ja esittää muita nonverbaalisia eleitä, mutta muuten hän käyttää nonverbaalista palautetta aika vähän.

”Ei häittä mitään! Uudestaan, uudestaan vaan!” (+taputus)

Antilla palaute on ajoittain viivästynyttä ja ajoittain välitöntä. Joskus hän odottaa harjoituksen loppuun ennen kuin antaa palautteen onnistuneista ja korjattavista asioista, kun taas ajoittain hän katkaisee harjoittelun ja antaa palautteen heti koko ryhmälle. Jälkimmäinen on selkeästi yleisempää. Joka tapauksessa palaute ryhmälle tapahtuu aina kootusti eli Antti ei huutele satunnaisia ryhmäpalautteita kesken toiminnan. Yksilöpalautteessa taas annettuaan korjaavaa palautetta, hän usein seuraavalla kierroksella kommentoi samalle henkilölle, paraniko suoritus vai ei. Näin ollen palautteet eivät jää irrallisiksi. Sekä yksilö että ryhmäpalautteessa Antti käytti muihin verrattuna paljon spesifiä vahvistavaa palautetta eli ”hyvä”-kommentin lisäksi hän kertoi mikä suorituksessa oli hyvää. Toisaalta taas hän ajoittain mainitsi mitä hyvästä suorituksesta voisi vielä parantaa.

Kyöstistä poiketen Antti ei näytä antavan tuntien lopussa koottua ryhmäpalautetta, joka on hänen valmennuksellisen otteensa huomioon ottaen hieman yllättävää. Sen sijaan huomion arvoista on, että Antti antaa usein palautteen kysymällä, siten että oppilas joutuu itse miettimään tekikö oikein vai väärin.

A: "Laitetaanko matala vai korkea?" Oppilas: "Korkea."

A: "Miksi?" O: "Jää aikaa?!" A: "Jää aikaa!!"

Huumori ja positiivisuus näkyvät vahvasti Antin palautteessa. Hänen suunsa käy koko ajan, mutta silti välittyy se tunne, että palautetta ei tule ainakaan liikaa. Antti osallistuu ajoittain myös itse harjoitteluun, mutta suu käy silti ja palautetta sinkoilee ympärillä oleville oppilaille.

Topi – "rento tsemppari"

Topin palautteiden kokonaismääräksi muodostui kolmen oppitunnin aikana 216. Tällä määrällä hän sijoittui vertailussa viidenneksi. Palautteesta 130 kappaletta oli vahvistavaa ja 86 korjaavaa. 127 palautetta puolestaan luokiteltiin yleiseksi ja 89 spesifiksi. Yleisestä palautteesta vahvistavaa oli peräti 113 kappaletta ja korjaavaa vain 14 kappaletta. Spesifistä palautteesta taas vahvistavaa oli vain 17 kappaletta ja korjaavaa 72.

Heti Sonjan jälkeen Topi antoi suhteessa omaan kokonaispalautteeseensa toiseksi eniten vahvistavaa palautetta (60 prosenttia kaikesta palautteesta) ja vastaavasti toiseksi vähiten korjaavaa palautetta (40 prosenttia). Topi ja Sonja olivatkin ainoat, joiden palautteesta selkeästi suurin osa oli vahvistavaa. Topin vahvistavan palautteen määrää selittää hyvin se, että hänen kaikesta palautteestaan peräti 52 prosenttia oli yleistä vahvistavaa eli "hyvä, hyvä"-tyyppistä palautetta. Vertailun vuoksi voidaan mainita, että vain Sonjalla ja Veeralla vastaava prosentti kohosi yli neljänkymmenen, kun taas muilla se jäi sen alle. Yleisen korjaavan palautteen osuudeksi jäi Topilla vain 6 prosenttia, joka oli kolmanneksi vähiten kaikista.

Kokonaisuudessaan yleistä palautetta oli Topin palautteesta 59 prosenttia, joka oli opettajista kolmanneksi eniten. Spesifiä palautetta Topi taas antoi kaikista opettajista suhteessa kolmanneksi vähiten (41 prosenttia). Spesifin vahvistavan palautteen osuus jäi kahdeksaan prosenttiin, joka oli kuitenkin neljänneksi eniten tutkimuksen opettajista. Spesifiä korjaavaa palautetta oli Topin palautteesta 33 prosenttia ja se oli Raisan jälkeen toiseksi vähiten.

Topi on tyyliältään erittäin rento ja huumorintajuinen. Hän ei ole niinkään vahva auktoriteetti, mutta oppilasryhmä on silti hyvin hallussa. Topi on enemmänkin kaverillinen ja niin sanotusti miehinen versio äidillisestä. Hänen palautteen antonsa on positiivista ja kannustavaa ja näyttää siltä, että hauskanpito on liikuntatunnilla tärkeintä – ei niinkään taitojen oppiminen. Topi toki näyttää antavan jonkin verran spesifiä palautetta taitoihin liittyen, mutta taidot eivät silti näyttele merkittävää roolia Topin palautteen annossa. Yleistä vahvistavaa palautetta hän usein korostaa vielä ”ylimääräisillä” sanoilla.

”Wow, tosi hyvä!” ”Wau, hieno suoritus!”

Ajoittain Topi joutuu antamaan myös käyttäytymiseen liittyvää palautetta, mutta ei merkittäviä määriä. Jos korjaava palaute on spesifiä, se suuntautuu yleisemmin lopputulokseen kuin itse taitoon tai ei ainakaan ole mitenkään erityisen yksityiskohtaista. Topi ei liiemmin vahvista palautettaan nonverbaalisilla keinoilla, mutta käyttää tsemppaamiseen taputuksia päähän ja muuta sellaista. Sen sijaan hän antaa paljon palautetta kyselemällä, aktivoiden täten oppilaat itse ajattelemaan. Maininnan arvoinen seikka on myös se, että ryhmäpalaute ei ole yleensä koottua. Topi ei näytä antavan tunnin lopussa yhteistä koottua palautetta, ei keskeyttävän harjoitusta eikä kertovan koko ryhmälle mitä voisi parantaa tai mikä meni hyvin. Hän ennemminkin näyttää antavan ryhmäpalautteen usein irrallisena huutelemalla kesken harjoittelun. Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että Topin palaute ei ole erityisen johdonmukaista, mutta mistään sekamelskastaakaan ei voida puhua.

Ismo – ”sivustaseuraaja”

Ismo antoi kaikista seuratuista opettajista vähiten palautetta yhdessä Kyöstin kanssa, 139 kertaa kolmeen oppituntiin. Palautteista 98 kappaletta oli korjaavaa ja 41 vahvistavaa. Yleistä palautetta Ismo antoi 69 kertaa ja spesifiä tasan keran enemmän, 70 kertaa. 98 korjaavasta palautteesta yleiseksi luokiteltavia oli 35 ja spesifiksi luokiteltavia 63 kappaletta. Vastaavasti 41 vahvistavasta palautteesta 34 oli yleistä ja seitsemän spesifiä.

Muihin opettajiin verrattaessa Ismon palautteen annossa erottui suuri korjaavan palautteen osuus kaikesta palautteesta. Sitä oli peräti 71 prosenttia, joka oli heti Kyöstin jälkeen toiseksi eniten. Vahvistavan palautteen osuudeksi jäi täten 29 prosenttia, joka oli tietenkin toiseksi vähiten kaikista opettajista. Yleinen ja spesifi palaute jakautuivat, kuten edellä nähdään, lähes tasan, joten niiden molempien prosenttiosuudeksi Ismon kaikesta palautteesta muodostui noin 50 prosenttia. Näillä prosenteilla Ismo oli kuudenneksi eniten yleistä palautetta ja kolmanneksi eniten spesifiä palautetta antanut opettaja.

Yleistä vahvistavaa palautetta Ismo antoi Kyöstin jälkeen toiseksi vähiten (24 prosenttia), mutta taas yleistä korjaavaa kolmanneksi eniten (25 prosenttia). Ääripäihin Ismo ei sijoittunut myöskään spesifin vahvistavan tai spesifin korjaavan palautteen prosenteillaan. Ensin mainittua oli hänen kaikesta palautteestaan viisi prosenttia, joka oli viidenneksi eniten kaikista opettajista ja jälkimmäistä puolestaan oli 45 prosenttia, jolla hän sijoittui kolmanneksi.

Ismo on tyyliltään sivustaseuraaja ja tarkkailija, jonka vuoksi hänen palautteensa määrä jää vähäiseksi verrattuna muihin opettajiin. Ajoittain palautteiden välillä on pitkiä pätkiä, jolloin Ismo tyytyy vain seuraamaan toimintaa sivusta. Muihin miesopettajiin verrattuna Ismolla näyttää olevan selkeästi heikoin auktoriteettiasema oppilaiden edessä ja hän joutuukin usein antamaan palautetta huonosta käyttäytymisestä. Huolimatta siitä, että suurin osa Ismon palautteesta on

käyttäytymiseen liittyvää, hän antaa yksilöille myös ajoittain erinomaista taitoihin liittyvää spesifiä palautetta. Tätä kuitenkin tapahtuu lähes pelkästään silloin, kun käynnissä on piste- tai kiertoharjoittelu, jossa opettaja toimii yhdellä pisteellä avustajana.

Tilanteissa, joissa käynnissä on yhteistoimintaa, esimerkiksi alkulämmittelypeleissä ja -leikeissä, Ismo ei näytä antavan oikeastaan lainkaan palautetta, vaan tyytyy vain seuraamaan sivusta. Tämä johtuu osittain siitä, että Ismo ei omassa palautteen annossa näytä suosivan tällaisiin tilanteisiin useimmiten sopivaa ”hyvä, hyvä”-huutelua. Muista opettajista Kyösti korvaa vähäisen yleisen vahvistavan palautteen käytön nonverbaalisilla eleillä, mutta Ismon kohdalla ei näytä olevan kyse tästä. Hän ei käytä juuri lainkaan nonverbaalista palautetta.

Yksi huomionarvoinen seikka Ismon palautteen annosta on, että hän ei antanut yhtäkään vahvistavaa ryhmäpalautetta. Yleisesti ottaenkin ryhmäpalautetta oli melko vähän, mutta vähästä ryhmäpalautteesta kohtalaisen suuren osan hän antoi koottuna siten, että katkaisi toiminnan ja antoi palautteen samalla kerralla kaikille. Myös vahvistavan palautteen määrä kaiken kaikkiaan oli vähäistä eikä Ismoa voi palautteen annon perusteella pitää ”tsemppariopettajana”. Siitä huolimatta Ismon olemus on pääsääntöisesti rento ja hän pystyy palautteen annossa myös vitsailemaan.

6.3.2 Tutkimuksen naisopettajat

Sonja – ”äidillinen tsemppari”

Sonja antoi naisopettajista kolmanneksi eniten ja kaikista opettajista neljänneksi eniten palautetta, 258 kertaa kolmen oppitunnin aikana. Vahvistavaa palautetta oli näistä peräti 159 kappaletta ja korjaavaa 99 kappaletta. Yleistä palautetta Sonja antoi 135 kertaa ja spesifiä 124 kertaa. Vahvistavasta palautteesta suurin osa, 120 kappaletta, oli yleistä, mutta myös spesifiä vahvistavaa palautetta kertyi mukavasti, 39 kappaletta. Korjaavasta palautteesta yleistä oli 15 kappaletta ja spesifiä 85 kappaletta.

Muista opettajista Sonja erottui selkeimmin vahvistavan palautteen osuudessa kaikesta palautteesta. Tuo osuus oli 62 prosenttia, joka oli suurin kaikkien opettajien vertailussa. Näin ollen vastaavasti korjaavan palautteen osuus oli pienin kaikista, 38 prosenttia. Yleisen ja spesifin palautteen suhteellisessa määrässä Sonjan palautteen anto ei eronnut suuresti muista opettajista. Yleistä palautetta (52 prosenttia) hän antoi suhteessa neljänneksi eniten ja spesifiä (48 prosenttia) viidenneksi eniten kaikista opettajista. Vahvistavan palautteen lisäksi Sonja antoi suhteessa eniten spesifiä vahvistavaa palautetta (15 prosenttia). Yleistä vahvistavaa oli puolestaan heti Topin jälkeen toiseksi eniten (46 prosenttia). Sen sijaan yleisen korjaavan palautteen osuus (6 prosenttia) oli Sonjalla viidenneksi suurin ja spesifin korjaavan (33 prosenttia) kuudenneksi suurin.

Iloinen ja positiivinen Sonja on hyvin äidillinen ja antaa paljon tsemppaavaa palautetta. Tsempparimainen ote ja jopa ajoittainen ylipirteys selittävät sitä, että juuri yleisen ja vahvistavan palautteen osuudet olivat Sonjalla suuremmat kuin spesifin ja korjaavan palautteen osuudet. Valtavan suuren ”hyvä, hyvä”-palautteen määrän lisäksi Sonjan tsempparimaisuus nousee esille suuressa määrässä nonverbaalista kannustavaa palautetta. Tästä esimerkkeinä voidaan mainita taputukset ja tuuletukset, joita Sonja käyttää paljon suoritusten jälkeen.

Äidillisuus ja tsempparimaisuus näyttäytyy myös siinä, että usein epäonnistumisen hetkellä Sonja perustelee oppilaan epäonnistumista liikkeen vaikeudella tai siihenastisella vähäisellä harjoittelulla. Ryhmäpalautetta Sonja antaa todella vähän, mutta kun hän sitä antaa, on se hyvin koottua ja tietenkin hänen tyylinsä mukaan myös kannustavaa. Harvat ryhmäpalautteet näyttävät ajoittuvan tunnin loppuun, jolloin Sonja pyrkii selvästi luomaan positiivista mieltä kaikille vahvistavalla ryhmäpalautteella.

”Jos eiliseen vertaa, niin kaikki teki nyt jo paljon paremmin. Mun mielestä kaikki teki hommia tosi hyvin!”

Kannustavan palautteen lisäksi Sonja antaa suhteellisen paljon taitoihin liittyvää spesifiä palautetta. Häntä ei kuitenkaan voi pitää taito-orientoituneena palautteenantajana, vaan selkeästi tärkeintä hänelle näyttää olevan hauskuus ja liikumisen ilo. Voidaankin sanoa, että Sonja on tsemppari, joka myös pystyy opastamaan asioiden tekemistä oikein. Sen sijaan luontaista auktoriteettia Sonjalla ei näytä olevan ja hän joutuukin ajoittain antamaan käyttäytymiseen liittyvää korjaavaa palautetta. Toisaalta hän antaa paljon myös hyvää käytöstä vahvistavaa palautetta. Lopuksi voidaan vielä mainita, että palautteen annossa näkyy tietynlainen epäjärjestys, johdonmukaisuutta ei liioin voi hänen palautteen annossaan havaita.

Maija – ”äitihahmo”

Maija antoi naisopettajista vähiten ja kaikista opettajista kuudenneksi eniten palautetta, 186 kertaa kolmeen oppituntiin. Palaute jakaantui siten, että annettusta palautteesta vahvistavaa oli 59 kappaletta ja korjaavaa 127. Palautteesta yleistä oli 116 kappaletta ja spesifiä 70 kappaletta. 59 vahvistavasta palautteesta peräti 53 kappaletta oli yleistä ja vain kuusi spesifiä. 127 korjaavasta palautteesta puolestaan 63 oli yleistä ja 64 spesifiä.

Maija antoi siis selvästi enemmän korjaavaa kuin vahvistavaa palautetta. Korjaavan palautteen osuus oli 68 prosenttia ja vahvistavan osuudeksi jäi 32 prosenttia. Näillä prosenttiosuuksilla Maija sijoittui opettajavertailussa korjaavan palautteen osalta kolmanneksi ja vahvistavan osalta kuudenneksi. Yleistä palautetta Maija antoi Raisan jälkeen suhteessa toiseksi eniten (62 prosenttia) ja täten spesifin palautteen osuus (38 prosenttia) jäi toiseksi pienimmäksi. Ääripäihin Maijan prosenttiosuudet sijoituivat yleisen korjaavan palautteen ja spesifin vahvistavan palautteen määrissä. Ensin mainittua hän antoi eniten kaikista opettajista, 34 prosenttia, ja jälkimmäistä vähiten kaikista, kolme prosenttia. Yleistä vahvistavaa palautetta Maijan palautteesta oli 28 prosenttia, joka oli kuudenneksi eniten kaikista opettajista, kun taas spesifin korjaavan palautteen osuus oli 34 prosenttia, viidenneksi eniten kaikista opettajista.

Sonjan tavoin myös Maija on hyvin äidillinen ja se näkyy palautteen annossa. Hän on iloinen ja kannustava, jolle taitojen oppiminen ei näytä olevan yhtä tärkeää kuin käyttäytyminen ja yleinen hauskanpito liikuntatunnilla. Suuri käyttäytymiseen liittyvän palautteen määrä näyttää johtuvan siitä, että hänen luokkansa oli melko villi, jolloin on selvää, että opettaja joutuu puuttumaan käyttäytymiseen useammin. Maija antaa kuitenkin ajoittain myös taitoihin liittyvää palautetta pyrkien aina luomaan palautteen avulla onnistumisen tunnetta oppilaalle. Tällainen palaute ei yleensä ole kovin yksityiskohtaista eikä myöskään johdonmukaista. Yksityiskohtaisemman spesifin palautteen Maija antaa usein kyselevällä tyylillä.

M: "Tiedätkö miks sulle kävi noin?" Oppilas: "En." M: "Sulla oli kädet näin, ne pitää olla tiukkana." (Maijan antama palaute, kun yksi oppilaita oli rysähtänyt lattialle käsilläseisonnasta.)

Yhtenä selittävänä tekijänä taitojen vähäiselle huomioinnille voidaan mainita myös se, että hänen oppilaansa olivat kolmasluokkalaisia, jolloin taitojen oppimisella ei vielä ole niin suurta merkitystä. Tosin heti perään voidaan todeta, että Maijan toiminnassa ei muutenkaan näkynyt viitteitä niin sanotusta valmennuksellisesta otteesta, jossa palautteen annossa kiinnitetään huomiota enimmäkseen taidollisiin seikkoihin.

Raisa – "hyvän käyttäytymisen korostaja"

Raisan palautteen kokonaismäärä oli 268 kappaletta, joka oli toiseksi eniten tutkimuksemme opettajista. Palautteesta 170 kappaletta oli korjaavaa ja 98 vahvistavaa. Yleiseksi palautteeksi luokiteltiin yhteensä 177 palautetta ja spesifiksi 91. Vahvistava palaute koostui 88 yleisestä sekä kymmenestä spesifistä palautteesta ja korjaava palaute puolestaan 89 yleisestä sekä 81 spesifistä palautteesta.

Kaikista opettajista Raisa oli yleisen palautteen suosija numero yksi, sillä hänen palautteestaan peräti 66 prosenttia oli yleistä ja täten vain 34 prosenttia spesifiä. Vahvistavaa palautetta Raisan palautteesta oli 37 prosenttia, viidenneksi eniten kaikista opettajista ja korjaavaa palautetta puolestaan 63 prosenttia, neljänneksi eniten kaikista opettajista. Yleisen ja spesifin palautteen lisäksi Raisa sijoittui ääripäähän spesifin korjaavan palautteen määrässä, jota hänen palautteestaan oli suhteessa kaikista opettajista vähiten (30 prosenttia). Spesifiä vahvistavaa Raisan palautteesta oli neljä prosenttia, jolla hän sijoittui opettajavertailussa kuudenneksi. Yleisen vahvistavaa ja yleistä korjaavaa palautetta oli molempia 33 prosenttia Raisan palautteesta. Ensin mainittu prosenttiluku sijoittui opettajavertailussa viidenneksi ja jälkimmäinen toiseksi.

Raisan oppilasryhmät olivat suuria ja ehkä osin juuri siksi hän oli selkeästi eniten käytökseen liittyvää palautetta antanut opettaja. Suuri ryhmä, joka ei ollut täysin hallinnassa, aiheutti paljon ”älä tee sitä, älä tee tätä”-tyylistä palautetta. Tämä palaute suuntautui usein koko ryhmälle. Muutenkaan Raisa ei vaikuta olevan palautteen annossa kovin taito-orientoitunut, vaan näyttää panostavan osallistumisen ja hauskanpidon tärkeyteen. Silloin, kun Raisa antaa palautetta taidoista, se suuntautuu yleensä yksilölle tai pienryhmälle. Hän ei juuri koskaan keskeytä toimintaa ja anna koottua ryhmäpalautetta, vaan ryhmäpalaute on yleensä huutelua kesken toiminnan. Ainoastaan tunnin lopussa Raisa näyttää antavan kokoavan palautteen tunnin kulusta koko ryhmälle.

Peliosuuksilla Raisa antaa paljon yleistä vahvistavaa palautetta, huutelemalla ”hyvä, hyvä”-huutoja, mutta yleisesti ottaen hän antaa kyseisenlaista palautetta kohtalaisen vähän. Vähän Raisa antaa myös nonverbaalia palautetta, mutta näyttää kuitenkin liikeratoja silloin tällöin sanojensa tueksi. Erityishuomiona voidaan mainita, että Raisa käyttää palautteen annossa usein apuna rangaistuskeinoja järjestyksen ylläpitämiseksi.

Veera – ”jämäkkä ja monipuolinen”

Veera antoi opettajista eniten palautetta, peräti 310 kertaa kolmen oppitunnin aikana. Tuosta määrästä 165 kappaletta oli vahvistavaa palautetta ja 145 korjaavaa. Yleinen ja spesifi palaute jakautuivat lähes tasan, kun yleistä Veera antoi 156 kertaa ja spesifiä 154 kertaa. Vahvistava palaute koostui 136 yleisestä sekä 29 spesifistä palautteesta ja korjaava 20 yleisestä sekä 125 spesifistä.

Veera oli Antin kanssa ainoa kahdeksasta opettajasta, joka ei sijoittunut yhdesäkään vertailuista palauteluokista ensimmäiseksi eikä viimeiseksi. Tämä kertoo siitä, että Veera ja Antti antoivat muihin verrattuna monipuolisempaa palautetta. Vahvistavan palautteen osuus oli Veeralla 53 prosenttia, jolla hän sijoittui vertailussa kolmanneksi ja korjaavan palautteen osuus oli 47 prosenttia, jolla hän oli kuudennella sijalla. Yleisen ja spesifin palautteen prosenttien oltua noin 50-50, oli sijoitus näissä luokissa viides ja neljäs.

Yleistä korjaavaa palautetta Veera antoi suhteessa toiseksi vähiten, kun prosenttiosuus tuossa luokassa oli kuusi prosenttia kaikesta palautteesta. Sen sijaan spesifin korjaavan palautteen osuus oli 40 prosenttia, joka oli neljänneksi eniten kaikista opettajista. Yleistä vahvistavaa palautetta Veera antoi opettajista kolmanneksi eniten, 44 prosenttia, ja spesifiä vahvistavaa myös kolmanneksi eniten, yhdeksän prosenttia.

Veera on palautteenantajana hyvin monipuolinen. Hän on jokseenkin valmennuksellinen, jokseenkin kannustava, erittäin jämäkkä ja jopa jokseenkin maskuliininen. Palautteen annossa Veeralle näyttää olevan tärkeää taitojen oppiminen, mutta hän on pikkutarkka myös käyttäytymiseen liittyvissä asioissa. Tosin hänellä on niin vahva auktoriteetti ja selkeä toimintatyyli, että käyttäytymiseen hän ei joudu useinkaan puuttumaan.

Antaessaan korjaavaa palautetta Veera näyttää usein mallin, miten liike tulisi oikeasti tehdä eli antaa myös nonverbaalista palautetta. Korjaavaa palautetta

antaessaan hän myös käyttää usein kysymyksiä apuna ja antaa oppilaan itse miettiä, mikä meni väärin. Huomion arvoista on, että Veera antaa usein saman palautteen useammalle yksilölle eikä esimerkiksi keskeytä toimintaa ja anna palautetta koko ryhmälle. Myöskään tunnin loppuissa ei näytä olevan minkäänlaista loppukoontia.

Taulukko 2.: Opettajien sijoittuminen annetun palautteen prosenttiosuuksien vertailussa palauteluokittain. (Kirjain = opettajan nimen etukirjain; A=Antti, I=Ismo, K=Kyösti, M=Maija, R=Raisa, S=Sonja, T=Topi, V=Veera.)

	Vahvistava	Korjaava	Yleinen	Spesifi	Yleinen vahvistava	Yleinen korjaava	Spesifi vahvistava	Spesifi korjaava
1.	S 62%	K 77%	R 66%	K 61%	T 52%	M 34%	S 15%	K 58%
2.	T 60%	I 71%	M 62%	A 60%	S 46%	R 33%	A 12%	A 48%
3.	V 53%	M 68%	T 59%	I 50%	V 44%	I 25%	V 9%	I 45%
4.	A 50%	R 63%	S 52%	V 50%	A 38%	K 19%	T 8%	V 40%
5.	R 37%	A 50%	V 50%	S 48%	R 33%	T 6%	I 5%	M 34%
6.	M 32%	V 47%	I 50%	T 41 %	M 28%	S 6%	R 4%	S 33%
7.	I 29%	T 40%	A 40%	M 38%	I 24%	V 6%	K 4%	T 33%
8.	K 23%	S 38%	K 39%	R 34%	K 19%	A 3%	M 3%	R 30%

6.4 Opettajaprofiilien yhteenveto

6.4.1 Havainnot opettajien palautteenantotyylissä

Tarkkaillessamme opettajien toimintaa ja palautteen antoa teimme huomioita heidän ominaisuuksistaan, jotka liittyivät palautteen antoon tai mahdollisesti vaikuttivat siihen. Kuten opettajien palauteprofiileista voi nähdä, nousi eri opettajien kohdalla esille tiettyjä ominaisuuksia tai asioita. Toisilla taas nämä samat seikat loistivat poissaolollaan tai heidän toiminnastaan havaittiin jopa vastakohtaisia asioita.

Ensimmäinen esille noussut asia oli niin sanottu tsempparimaisuus. ”Puhtaita tsemppareita” kahdeksasta opettajasta oli selkeästi kaksi; Topi ja Sonja. Tukea

näille havainnoille saadaan tarkastelemalla vahvistavan ja ennen kaikkea yleisen vahvistavan palautteen suhteellisia määriä opettajien antamista palautteista. Näissä tilastoissa Topi ja Sonja erottuivat selkeästi muista. Sonja antoi suhteessa eniten ja Topi toiseksi eniten kaikkea vahvistavaa palautetta. Yleistä vahvistavaa palautetta taas antoi eniten Topi ja toiseksi eniten Sonja.

Myös Antin tyyli oli hyvin "tsemppaavaa", mutta häntä ei voi laskea pelkästään "tsemppariksi", sillä hän antoi suhteessa paljon myös taidollista palautetta. Myös Maija antoi paljon kannustavaa palautetta, mutta hänet "puhtaiden tsempparien" ryhmästä pudottaa vahva keskittyminen käyttäytymisen ohjaamiseen. Veera oli jokseenkin "tsemppaava", mutta kuuluu tässä suhteessa ennemminkin neutraaliin ryhmään. Sen sijaan "ei-tsemppareita" tai sivustaseuraajia olivat selkeästi Raisa, Kyösti ja Ismo. Yksi nais- ja yksi miesopettaja lasjetaan siis "puhtaaseen tsemppariin". Samoin yksi nais- ja miesopettaja "tsemppari, mutta myös muuta-ryhmään". Neutraaliksi luokitellaan yksi nainen ja "ei-tsemppariksi" yksi nainen ja kaksi miestä. "Tsempparimaisuutta" ei voida pitää kummankaan sukupuolen tyypillisenä ominaisuutena eikä se näin ollen vaikuttanut havaitsemiimme sukupuolten välisiin eroihin.

Toinen esiin noussut seikka oli valmennuksellisuus. Havaintojemme perusteella valmennukselliset otteet palautteen annossa oli erityisesti Kyöstillä ja Antilla. Myös Veeran palautteen anto voidaan luokitella valmennukselliseksi, mutta ei aivan yhtä vahvasti kuin Kyöstillä ja Antilla. Ismon palautteen anto taas oli jokseenkin valmennuksellista, kun taas Topin, Sonjan, Maijan ja Raisan palautteen anto oli vain vähän tai ei lainkaan valmennuksellista. Valmennuksellista palautetta kuvastaa ehkä parhaiten korjaava palaute ja nimenomaan spesifi korjaava palaute. Tukea havainnoille saadaan siis tässäkin tapauksessa annettujen palautteiden suhteellisissa määrissä. Spesifiä korjaavaa palautetta antoivat eniten, kuten profiileista huomataan, Kyösti, Antti, Ismo ja Veera. Ei-valmennukselliseksi luokitellut Maija, Sonja, Topi ja Raisa antoivat kyseistä palautetta suhteessa huomattavasti vähemmän.

Yleisesti ottaen miehet näyttäisivätkin olevan valmennuksellisempia kuin naiset ja juuri tämä valmennuksellisuus selittänee ainakin jonkin verran sitä, miksi miesopettajat antavat suhteessa enemmän spesifiä ja spesifiä korjaavaa palautetta kuin naiset. Vahvaa yleistystä ei voida kuitenkaan tehdä, sillä Topi ja Veera tekevät tässä suhteessa niin suuren poikkeuksen muihin saman sukupuolen edustajiin nähden. Valmentamista pidetään yleisesti miehisenä toimintana ja valmennuksellisuutta enemmän maskuliinisenä kuin feminiinisenä ominaisuutena. Ehkä juuri valmennuksellisuus antoi Veerasta varsin maskuliinisen kuvan palautteen antajana ja päinvastoin valmennuksellisuuden puuttuminen Topista hieman feminiinisen tai jopa ”äidillisen” kuvan.

Valmennuksellisuuteen läheisesti liittyy kolmas esiin noussut palautteen antoon vaikuttanut seikka. Havainnoidessa nousi esiin, että joidenkin opettajien palautteen anto on taitokeskeistä ja joidenkin käytöskeskeistä. Käytöskeskeiseksi palautteeksi huomioimme myös hauskanpitoon kannustavan palautteen. Parilla opettajalla rajaa ei voitu selkeästi vetää näiden välille, vaan heidän palautteen annossaan esiintyi molempia lähes yhtä paljon.

Selkeästi taitokeskeisiä palautteen antajia olivat Kyösti ja Antti. He eivät antaneet juuri lainkaan käyttäytymiseen liittyvää palautetta. Myös Veera antoi paljon taitoihin liittyvää palautetta, mutta hänelle oli myös hyvin tärkeää esimerkillinen käyttäytyminen. Ismo keskittyi tilanteen mukaan melko tasavahvasti kumpaankin, taitoihin ja käyttäytymiseen liittyvään palautteeseen. Topi ja Sonja puolestaan keskittyivät palautteen annossaan enimmäkseen kannustamaan oppilaita nauttimaan liikunnasta ja pitämään hauskaa. Sen sijaan Maija ja Raisa antoivat enemmän nimenomaan käyttäytymiseen liittyvää palautetta.

Myös taitokeskeisyyttä kuvastaa jonkin verran spesifin ja spesifin korjaavan palautteen määrät, sillä useimmiten nämä palautteet ovat juuri taitoihin liittyviä. Käyttäytymiseen liittyvä palaute taas on useimmiten yleistä ja varsinkin yleistä korjaavaa palautetta, jonka annossa Maija ja Raisa erottuivat selkeästi muista. Näin ollen näihinkin havaintoihin löytyy tukea opettajien antamien palautteiden

suhteellisista määristä. Jälleen ei kuitenkaan voida täysin yleistää, että jompikumpi sukupuoli olisi palautteen antajana selvästi vain taitokeskeinen tai käytöskeskeinen, mutta voidaan todeta, että miesopettajien antama palaute vaikuttaisi olevan enemmän taitokeskeistä kuin naisopettajien ja vastaavasti naisopettajien enemmän käytöskeskeistä kuin miesopettajien. Tämä selittää myös osittain sitä, miksi miehet antavat suhteessa enemmän spesifiä ja spesifiä korjaavaa palautetta kuin naiset ja vastaavasti, miksi naiset antavat enemmän yleistä korjaavaa palautetta kuin miehet.

6.4.2 Havainnot opettajien olemuksesta

Myös opettajan auktoriteetti vaikuttaa vahvasti siihen, kuinka paljon opettaja joutuu antamaan käyttäytymiseen liittyvää palautetta. Auktoriteetti onkin neljäs havainnoista esiin noussut palautteen antoon vaikuttava seikka. Auktoriteetti näytti kulkevan lähes käsi kädessä sen kanssa, keskittyykö opettaja enemmän taitoihin vai käyttäytymiseen liittyvään palautteeseen. Onhan selvää, jos luokka on luontaisen auktoriteetin ansiosta niin sanotusti hyvin hallussa, jää opettajalle enemmän aikaa keskittyä taidollisen palautteen antamiseen.

Antilla ja Kyöstillä oli selkeästi vahva luontainen auktoriteetti, kun taas Veeralla auktoriteetti näytti rakentuneen hänen jämäkän otteensa ansiosta. Topi, Sonja ja Ismo eivät olleet mitään vahvoja auktoriteetteja, mutta he eivät myöskään välittäneet yhtä paljoa oikeanlaisesta käyttäytymisestä kuin vähäisen auktoriteetin omaavat Raisa ja Maija. Miesopettajilla näytti siis olevan yleisesti ottaen enemmän auktoriteettia, mutta myös auktoriteetin määrä näyttää riippuvan enemmän yksilöstä kuin sukupuolesta. Miesten hieman suurempi auktoriteetti on kuitenkin jossain määrin selittävä tekijä siinä, että naisopettajat antavat enemmän käyttäytymiseen liittyvää palautetta kuin miesopettajat ja miesopettajilla jää enemmän aikaa ja energiaa taitoihin liittyvän palautteen antamiseen.

Ehkä selkeimmin nais- ja miesopettajien palautteen anto erosi palautteen hauskudessa tai vitsailevassa sävyssä. Tämä onkin viides havainnoinnista esiin noussut palautteen antoon liittyvä seikka. Tätä huomiota ei pysty todentamaan

minkään tutkimuksessamme esillä olleen palauteluokan avulla, mutta havaintojemme perusteella voi sanoa, että jokainen miesopettaja käytti palautteen annossa huumoria ja jopa vitsailua. Naisopettajilla huumorin osuus palautteessa oli minimaalista tai sitä ei ollut lainkaan. Näin ollen voidaankin siis todeta, että miesopettajat antavat selkeästi hauskeempaa ja vitsailevampaa palautetta kuin naisopettajat.

Vitsailuun ja hauskuuteen rinnastettavissa on kuudentena esiin noussut seikka, joka oli rentous. Voidaan puhua rentoudesta palautteen annossa, mutta myös koko olemuksessa. Yhtäkään seuratuista opettajista ei voida luokitella jäykäksi, mutta rennoksi voidaan luokitella jokainen miesopettaja ja jossain määrin myös Sonja. Enemmän Sonja kuuluu kuitenkin tässä luokittelussa neutraaliin luokkaan, johon selkeästi kuuluu myös Maija. Sen sijaan Raisa ja Veera olivat jokseenkin jäykkiä, mutta silti kuuluvat myös neutraaliin luokkaan. Miesten palautteen antoa kuvastaa siis naisiin verrattuna vahvasti myös rentous.

Rentoudesta huolimatta miesten antama palaute oli tutkimuksessamme yleisesti johdonmukaisempaa kuin naisten. Johdonmukaisuus palautteen annossa onkin seitsemäs havainnoidessa esiin noussut seikka. Johdonmukaisuus tässä tarkoittaa sitä, että opettaja antoi palautetta asiasta, jota harjoiteltiin ja tämä palaute oli vielä jollain tavalla järjestelmällistä. Johdonmukaisuuden vastakohtaksi voidaan tässä tapauksessa nimetä kaoottisuus, jolla tarkoitamme palautteen keskittymistä harjoittelun kannalta ei-keskeisiin asioihin. Selkeästi johdonmukaisia palautteen antajia olivat Kyösti ja Antti sekä Veera. Jokseenkin johdonmukaisiksi voidaan laskea Topi ja Ismo, kun taas Sonjan, Maijan ja Raisan palautteen antoa kuvasti jonkinasteinen kaoottisuus. Havaintojen perusteella voidaan siis sanoa, että johdonmukaisuus kuvastaa enemmän miesopettajien palautteen antoa, kun taas kaoottisuus on lähempänä naisopettajien vastaavaa.

6.4.3 Havainnot opettajien palautteenantotekniikasta

Loput esiin nousseet asiat koskevat pääasiassa palautteen antotekniikkaa. Kahdeksas kaikista esiin nousseista asioista oli nonverbaalisen palautteen käyt-

tö. Nonverbaalisen palautteen suurkuluttajia olivat Kyösti, Sonja ja Veera. He erosivat keskenään siten, että Kyösti korvasi usein nonverbaalisella palautteella verbaalista palautetta, joka vaikutti osittain hänen kokonaispalautteensa vähäiseen määrään. Sonja ja Veera sen sijaan käyttivät nonverbaalista palautetta vahvistamaan verbaalista palautettaan. He erosivat toisistaan vielä siten, että Sonja tehosti enimmäkseen kannustavia palautteitaan tuuletuksilla ja taputuksilla, kun taas Veera käytti nonverbaalista palautetta tehostamaan korjaavaa palautetta näyttämällä oikeita liikeratoja.

Antti ja Raisa antoivat jonkin verran nonverbaalista palautetta, mutta eivät niin paljon kuin kolme ensin mainittua. Sen sijaan Topi, Ismo ja Maija antoivat vain vähän tai eivät juuri lainkaan nonverbaalista palautetta. Nonverbaalisen palautteen käytössä ei siis näyttäisi olevan suurtakaan eroa sukupuolten välillä, vaan tässä tapauksessa kyse näyttäisi oleva enemmänkin opettajan persoonasta.

Nonverbaalinen palautteen anto on hyvä keino tehostaa palautteen antoa. Sitä on myös seuraava esiin noussut asia eli palkitseminen ja rankaiseminen. Hyvistä suorituksista tai hyvästä käyttäytymisestä säännöllisesti palkitsi oppilaitaan vain Kyösti. Hän nosti hyvin toimineita oppilaita jalustalle ja kiinnitti koko luokan huomion palautteellaan heihin. Rangaistuksia jakoivat Raisa ja Ismo. He esimerkiksi laittoivat oppilaan nurkkaan tai pukuhuoneeseen ”jäähylle” huonon käyttäytymisen johdosta. Muut viisi opettajaa eivät jakaneet palkintoja eivätkä rangaistuksia oppilailleen, joten sukupuolten välille ei tässäkään kategoriassa saada mitään merkittävää eroa.

Kymmenes esiin noussut asia on kysyvän palautteen käyttäminen. Suurin osa opettajista käytti usein tai ainakin jonkin verran niin sanottua hoksauttamista. Opettaja siis johdatteli oppilaan kysymysten avulla antamaan itse itselleen palautteen. Kyselevää palautetta käyttivät kaikki miesopettajat sekä naisopettajista Maija ja Veera. Sonjan ja Raisan palautteen annossa emme havainneet kyselevän palautteen käyttöä. Tämän perusteella voidaan sanoa, että kyselevän palautteen käyttö näyttää olevan miesopettajille luonnollisempaa kuin naisopettajil-

le. Tähän vaikuttaa varmasti paljon miesten suurempi taitokeskeisyys, sillä useimmat kyselevät palautteet annettiin juuri taitoihin liittyvistä asioista. Tämä ei kuitenkaan täysin selitä jakautumista, sillä myös käyttäytymistä voi ohjata kyselevällä palautteella, kuten esimerkiksi Maija usein teki.

Kolme viimeistä havainnoissa esiin nousutta asiaa liittyy ryhmäpalautteeseen. Havaitimme, että osa opettajista, huomattuaan virheellisiä suorituksia, katkaisi toiminnan ja antoi palautetta kerralla koko ryhmälle. Osittain samaan asiaan liittyy toinen huomio eli kootun ryhmäpalautteen antaminen. Osa opettajista antoi ryhmälle palautteen koottuna, kuten edellisessä havainnossa, keskeyttämällä toiminnan, tai sitten harjoituksen jälkeen ennen seuraavaan harjoituksen alkamista. Kolmas ryhmäpalautteesta esiin noussut asia liittyy osittain koottuun palautteeseen, sillä osa opettajista antoi tunnin lopuksi ryhmälle koottuna palautteen koko tunnin kulusta.

Opettajia, jotka pysäyttelivät toimintaa usein ja antoivat sitten palautetta koko ryhmälle, löytyi tasan kaksi. He olivat Kyösti ja Antti. On selvää, että palautteen antaminen tällä tavalla vaatii opettajalta paljon. Ensinnäkin hänen on löydettävä oppilaiden suorituksissa toistuvat virheet ja tämän lisäksi osattava antaa heille työkalut näiden virheiden korjaamiseen. Ei siis ole yllättävää, että vain parhaiten lajitaidoista perillä olleet valmentajatyypit Kyösti ja Antti käyttivät tätä tyyliä paljon.

Ajoittain toimintaa pysäytteli myös Ismo, mutta ei läheskään yhtä usein kuin Kyösti ja Antti. Sen sijaan Topi ja kaikki naisopettajat eivät harrastaneet tämän tyylistä palautteen antoa kuin harvoin tai eivät lainkaan. Näyttäisi siis siltä, että miesopettajille on tyyppisempää kuin naisopettajille pysäyttää toiminta ja antaa palaute ryhmälle heti virheen havaittuaan. Tällainen tyyli ei kuitenkaan jälleen kerran ole selitettävissä pelkästään sukupuolen perusteella, sillä se vaatii opettajalta vankkaa tietoa lajitaidoista, tietynlaista valmennuksellista otetta sekä taidollisiin ominaisuuksiin keskittymistä. Juuri nämä ominaisuudet ovat stereotyyppisissä liitetty enemmän mies- kuin naisopettajiin.

Kootun ryhmäpalautteen antaminen näytti muutenkin olevan tyypillisempää miesopettajille. Jo edellinen huomio kertoo siitä, että Kyösti ja Antti antoivat ryhmäpalautteen useimmiten kootusti. Samaan ryhmään voidaan tässä tapauksessa nostaa myös Ismo. Vaikka hän ei pysäytellyt toimintaa Kyöstin ja Antin tavoin, hän antoi silti ryhmäpalautteen useimmiten kootusti. Ismon tyyliin kuuluu antaa koottu ryhmäpalaute toiminnan päätyttyä, siirryttäessä seuraavaan asiaan. Kootulle ryhmäpalautteelle vastakohtaksi muodostui ryhmäpalautteen antaminen niin sanotusti huutelemalla kesken toiminnan. Tämän tyyppistä ryhmäpalautteen antoa harrastivat enimmäkseen Topi, Raisa ja Veera. Sen sijaan Sonja ja Maija antoivat sekä koottua ryhmäpalautetta että myös huutelivat ohjeita kesken toiminnan.

Huomiot kootun ryhmäpalautteen antamisesta kääntyvät pääläelleen, kun tarkastellaan viimeistä havaitsemaamme asiaa eli kootun ryhmäpalautteen antamista oppitunnin lopussa. Naisopettajista nimittäin Sonja, Maija ja Raisa suorittivat tuntien lopussa niin sanotun loppukoonnin, kun taas miehistä tällaista suosi vain Kyösti. Veera, Antti, Topi ja Ismo eivät siis loppukoonteja käyttäneet omassa palautteen annossaan. Loppukoonnit eroavat sikäli normaalista kootusta ryhmäpalautteesta, että ne näyttivät usein olevan enemmänkin palautetta tekemisen ja käyttäytymisen laadusta kuin mistään taidollisista seikoista. Tätäkin huomiota voidaan varovaisesti käyttää tukemassa huomiota siitä, että naisopettajat keskittyvät enemmän käyttäytymiseen liittyviin asioihin, kun taas miesopettajat keskittyvät enemmän taidollisiin asioihin.

6.5 Oppilaan sukupuoli ja palautteen määrä

6.5.1 Palautteen kokonaismäärät oppilaan sukupuolen mukaan

Varstalan (1996, 93) tulokinnan mukaan tytöt seuraavat liikuntatunneilla enemmän ja saavat siksi enemmän palautetta. Saamamme tulos on tästä väitteestä selkeästi poikkeava, sillä seuraamamme 24 liikuntatunnin aikana tytöt saivat palautetta 578 ja pojat 753 kertaa. Tyttöjen saaman palautteen osuus kaikesta

yksilöpalautteesta oli siis noin 43 prosenttia ja poikien 57 prosenttia. Myös Luodonpään ja Mäkimaan (1995, 62) saama tulos on tästä poikkeava, sillä heidän tutkimuksessaan tyttöjen ja poikien saama palaute jakautui suurin piirtein tasan.

Tutkimuksemme opettajista kolme antoi enemmän palautetta tytöille kuin pojille. Nämä opettajat olivat Sonja, Veera ja Ismo. Sonjan antamasta yksilöpalautteesta 60 prosenttia suuntautui tytöille ja loput pojille. Tätä selittänee oppilaiden sukupuolijakauma liikuntatunneilla. Sonjan tunneista jokaisella tyttöjä oli selkeästi enemmän kuin poikia. Kun ensimmäisellä tunnilla tyttöjä oli 20 ja poikia yhdeksän, jakautui yhtä oppilasta kohden saatu palaute tyttöjen ja poikien välillä lähes tasan. Yksi tyttö sai tuolloin keskimäärin 2,8 palautetta oppitunnin aikana ja poika 2,1 palautetta. Samoin kävi toisella tunnilla, kun tyttöjä oli 12 ja poikia vain 2. Toisella tunnilla yhden tytön keskimääräiseksi palautemääräksi muodostui 4,5 ja yhden pojan tasan 4. Kolmannella tunnilla tyttöjä oli paikalla 12 ja poikia 9. Tällöin poikien saama palaute henkilöä kohden (7,4) nousi lähes kolminkertaiseksi verrattuna tyttöjen vastaavaan (2,6).

Lahelman ja Gordonin (2003, 18) tutkimuksessa nousee esiin, että opettajien ja koko luokan ajasta suuri osa kuluu muutamien poikien huomautteluun. Myös Riddell (1992, 147) havaitsi tutkimuksessaan saman asian ja lisäsi vielä, että opettajat kuvittelevat antavansa huomiota yhtä paljon myös tytöille. Sonjan pitämät tunnit olivat keskenään samantyyppisiä ja tulos kertoneekin siitä, että mitä enemmän poikia on suhteessa tyttöihin sitä enemmän he vievät opettajan huomiota. Tätä kuvastaa hyvin opettajan kommentti Lahelman ja Gordonin (2003, 19) tutkimuksesta, jonka mukaan poikia huomioidaan tunneilla tyttöjä enemmän ja opettajat jopa itse tiedostavat tämän.

Myös kahdella muulla tytöille enemmän palautetta antaneella opettajalla liikuntatunneilla oli enemmän tyttöjä kuin poikia. Ismon ryhmässä tyttöjä oli lähes puolet enemmän kuin poikia. Veeran antamasta yksilöpalautteesta noin 61 prosenttia suuntautui tytöille ja loput pojille. Ismon palautteesta tytöt saivat 53 prosenttia ja pojat täten 47 prosenttia. Eroteltaessa kolme liikuntatuntia erikseen ja

laskettaessa yhden oppilaan keskimääräinen palautemäärä sukupuolen mukaan, voidaan kuitenkin huomata sekä Ismon että Veeran antavan suhteessa enemmän palautetta pojille kuin tytöille. Molempien opettajien kohdalla kahdella ensimmäisellä tunnilla yhden pojan saama palaute oli keskimäärin suurempi kuin yhden tytön. Ismon tunneilla ero oli vieläpä hyvin selkeä. Kolmansilla tunneilla molemmilla opettajilla vastaava keskiarvo kääntyi hienoisesti tyttöjen eduksi, mutta kaiken kaikkiaan näyttäisi siltä, että mikäli poikia ja tyttöjä olisi näiden opettajien tunneilla yhtä paljon, nousisi poikien saaman palautteen määrä tyttöjä korkeammaksi.

Loput viisi opettajaa; Maija, Topi, Kyösti, Antti ja Raisa antoivat enemmän palautetta pojille kuin tytöille. Maijan ja Topin ryhmissä tyttöjen ja poikien lukumäärässä ei ollut merkittävää eroa, joten heidän kohdallaan vertailussa ei tarvitse mennä yksittäisten oppilaiden saamiin palautemääriin asti. Maijan yksilöpalautteesta vain 25 prosenttia suuntautui tytöille ja loput pojille. Topilla tyttöjen osuus yksilöpalautteista oli noin 31 prosenttia ja poikien 69 prosenttia. Maijan antamasta yksilöpalautteesta keskimäärin 32 kappaletta oppituntia kohden suuntautui pojille ja tyttöjen osuudeksi jäi 11. Topilla vastaavat lukemat olivat pojille 34 ja tytöille 15. Erot tyttöjen ja poikien saaman palautteen välillä olivat siis Maijan ja Topin tunneilla selkeät – pojat saivat huomattavasti enemmän palautetta.

Kyöstin antamasta yksilöpalautteesta 38 prosenttia suuntautui tytöille ja loput pojille. Yhtä oppituntia kohden poikien saaman palautteen keskiarvo oli 21, kun tyttöjen vastaavaksi luvuksi jäi 13. Vaikka tyttöjen saaman palautteen osuus on suurempi kuin Maijalla ja Topilla, voidaan sanoa, että Kyösti suosi kaikista opettajista ehkä eniten poikia. Hänen oppilasryhmissään tyttöjä oli selkeästi enemmän, mutta silti pojat saivat paljon enemmän palautetta. Raisan antama yksilöpalaute puolestaan jakautui siten, että tytöt saivat palautteesta vain 21 prosenttia ja pojat 79 prosenttia. Hänen tunneistaan ensimmäisellä tyttöjä ja poikia oli saman verran, toisella poikia oli kolme enemmän ja kolmannella tyttöjä oli kolme enemmän. Eroa tyttöjen ja poikien välisen palautteen määrässä ei siis tarvitse alkaa tarkemmin tutkimaan Raisankaan ryhmien kohdalla, vaan palautteen

kokonaismäärät kertovat totuuden melko tarkasti – Raisakin antoi huomattavasti enemmän palautetta pojille kuin tytöille.

Sen sijaan Antin kohdalla tyttöjen ja poikien lukumäärät tunneilla erosivat toisistaan selvästi ja hänen antamansa palautteen jakautuminen eri sukupuolille vaatii lähempää tarkastelua. Noin 31 prosenttia Antin antamasta yksilöpalautteesta suuntautui tytöille ja loput pojille. Näyttäisi siis siltä, että Antti suosii palautteen annossa poikia selvästi enemmän. Poikia oli kuitenkin jokaisella tunnilla noin puolet enemmän kuin tyttöjä. Ensimmäisellä tunnilla yksi tyttö sai keskimäärin 5,2 palautetta ja poika tasan viisi. Toisella tunnilla yhden tytön keskiarvoksi muodostui 1,2 palautetta ja pojan 2,7 palautetta. Kolmannella tunnilla taas yksi tyttö sai keskimäärin tasan neljä palautetta ja poika 3,6. Näiden lukujen perusteella voidaan todeta Antin antavan palautetta tytöille ja pojille melko tasapuolisesti.

Kokonaisuudessaan siis kuusi opettajaa kahdeksasta näyttää suosivan selvästi poikia palautteen annossa. Myös Sonja näyttää antavan pojille enemmän palautetta, jos poikia on tunnilla mukana edes lähes yhtä paljon kuin tyttöjä. Antti taas näyttäisi olevan ainoa, joka antaa kaikille tasapuolisesti palautetta sukupuolesta huolimatta. Johtopäätöksenä voidaan kuitenkin sanoa, että pojat näyttävät saavan liikuntatunneilla selkeästi enemmän palautetta kuin tytöt.

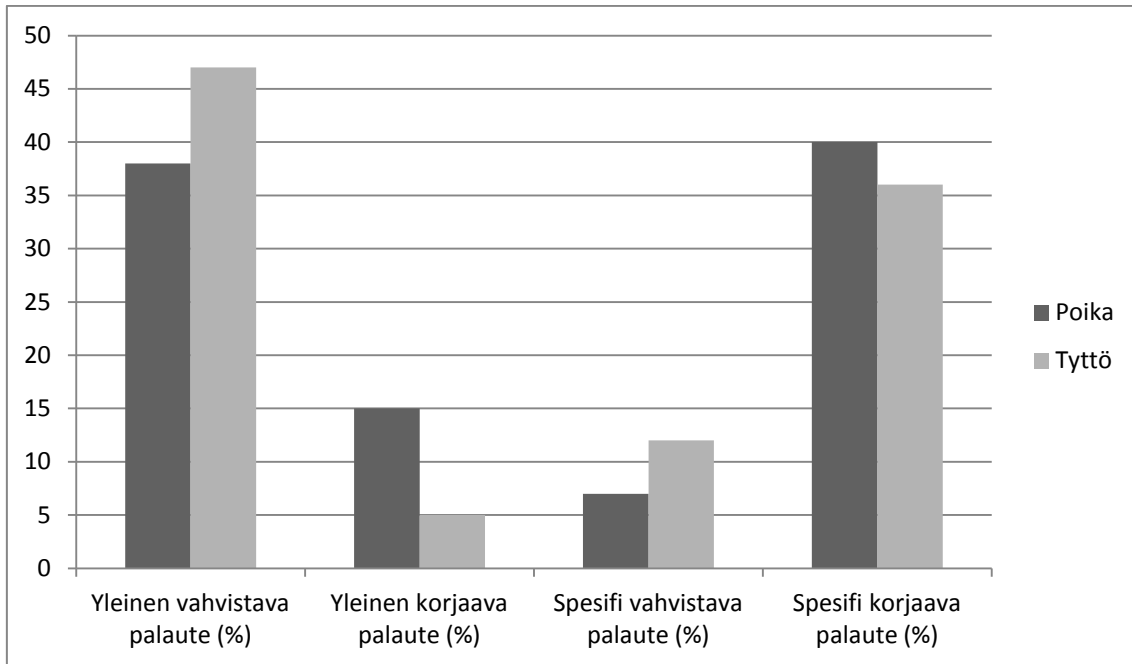
6.5.2 Palautteen määrä palauteluokittain oppilaan sukupuolen mukaan

Tarkasteltaessa palauteluokkia ja eri palautteiden osuuksia kokonaispalautteista voidaan huomata selkeitä eroja sukupuolten välillä. Tyttöjen saamasta palautteesta 339 kappaletta, eli 59 prosenttia, oli vahvistavaa ja vastaavasti loput 239 kappaletta, eli 41 prosenttia, luokiteltiin korjaavaksi. Poikien kohdalla prosentit kääntyvät lähes päinvastaisiksi, sillä poikien saamasta palautteesta 44 prosenttia (334 kappaletta) oli vahvistavaa ja 56 prosenttia (419 kappaletta) korjaavaa. Näin ollen pojat näyttävät saavan suhteessa selkeästi enemmän korjaavaa ja tytöt vahvistavaa palautetta.

Jaettaessa kaikki oppilaiden saama palaute yleiseen ja spesifiin luokkaan selkeitä eroja ei sen sijaan voida havaita. Tytöt saivat yleistä palautetta 298 kertaa, joka tarkoittaa 52 prosenttia kaikesta palautteesta, ja spesifiä palautetta 280 kertaa. Poikien saaman yleisen palautteen määrä nousi 397 kappaleeseen, joka oli 53 prosenttia kaikesta palautteesta. Spesifin palautteen määrä pojilla jäi hieman vähäisemmäksi, 356 kappaleeseen. Molemmat sukupuolet näyttävät siis saavan hieman enemmän yleistä kuin spesifiä palautetta ja näiden palaute-luokkien suhteet näyttävät myös olevan molemmilla sukupuolilla hyvin saman-suuntaiset.

Pienemmiksi pilkotuissa palauteluokissa löytyi myös selviä eroja sukupuolten välillä. Tyttöjen saamasta palautteesta peräti 47 prosenttia oli yleistä vahvistavaa ja vain viisi prosenttia yleistä korjaavaa palautetta. Poikien saamasta palautteesta taas 38 prosenttia oli yleistä vahvistavaa ja 15 prosenttia yleistä korjaavaa. Ero yleisen korjaavan palautteen määrässä johtunee suurimmaksi osaksi siitä, että pojat saavat tyttöjä enemmän ”älä tee sitä, älä tee tätä”-tyylistä palautetta. Nähdäänhän tytöt yleisesti muun muassa kypsempinä, kiltimpinä ja keskittymiskykyisempinä kuin pojat (Riddell 1992, 143). Vastaavasti yleisen vahvistavan palautteen osuuteen vaikuttanee muun muassa se, että tyttöjä pyritään helpommin kannustamaan ”tsemppaavilla” palautteilla.

Eroa oli myös spesifin vahvistavan ja spesifin korjaavan palautteen määrissä. Tosin näissä luokissa erot eivät olleet aivan yhtä suuret kuin kahdessa edellä mainitussa luokassa. Tyttöjen saamasta palautteesta 12 prosenttia oli spesifiä vahvistavaa, kun poikien kohdalla vastaavaksi prosentiksi muodostui seitsemän. Neljästä ”pieneksi pilkotusta” palauteluokasta kaikkein pienin ero prosenttiosuuksien perusteella sukupuolten välillä oli spesifin korjaavan palautteen osuudessa. Tyttöillä spesifin korjaavan palautteen osuus kaikesta palautteesta oli 36 prosenttia ja pojilla 40 prosenttia. (Kuvio 4.)



Kuvio 4. "Pilkottujen palauteluokkien" osuudet tyttöjen ja poikien saamasta palautteesta

Ero tyttöjen ja poikien saamassa palautteessa johtunee yleisistä sukupuolikäsityksistä. Tyttöjä pidetään monesti hiljaisempina ja arempina, joten heitä pyritään enemmänkin kannustamaan ja rohkaisemaan palautteen avulla. Toisaalta taas poikia pidetään yleisesti lahjakkaampina liikunnassa ja tästä syystä opettajat ehkä herkemmin pyrkivät kehittämään poikien taitoja tarkemmalla palautteella, kun taas tyttöjen kohdalla palaute jää useimmiten "hyvä hyvä" -tasolle. Tällainen (mahdollinen) toiminta- ja ajattelutapa näkyi erityisesti Kyöstin palautteen annossa. Hän toi ajoittain palautteen annossa esille jopa sen, että pojat ovat tai heidän pitäisi olla taidollisesti parempia kuin tyttöjen.

"Vois kuvitella, että pojat on parempia lentopallossa, mutta tytöt teki nyt paljon paremmin. Pojilla pallo ei näyttäny pysyvän hallinnassa yhtään. Näytti olevan niin paljon kaikkee muuta mukavaa tekemistä"

Tämä Kyöstin antama palaute kuvastaa vahvasti sitä, että poikien käyttäytymistä ja keskittymiskykyä pidetään huonompana kuin tyttöjen. Se myös kuvastaa, kuinka vahvoja stereotyyppiä liikuntatunnilla voivat olla.

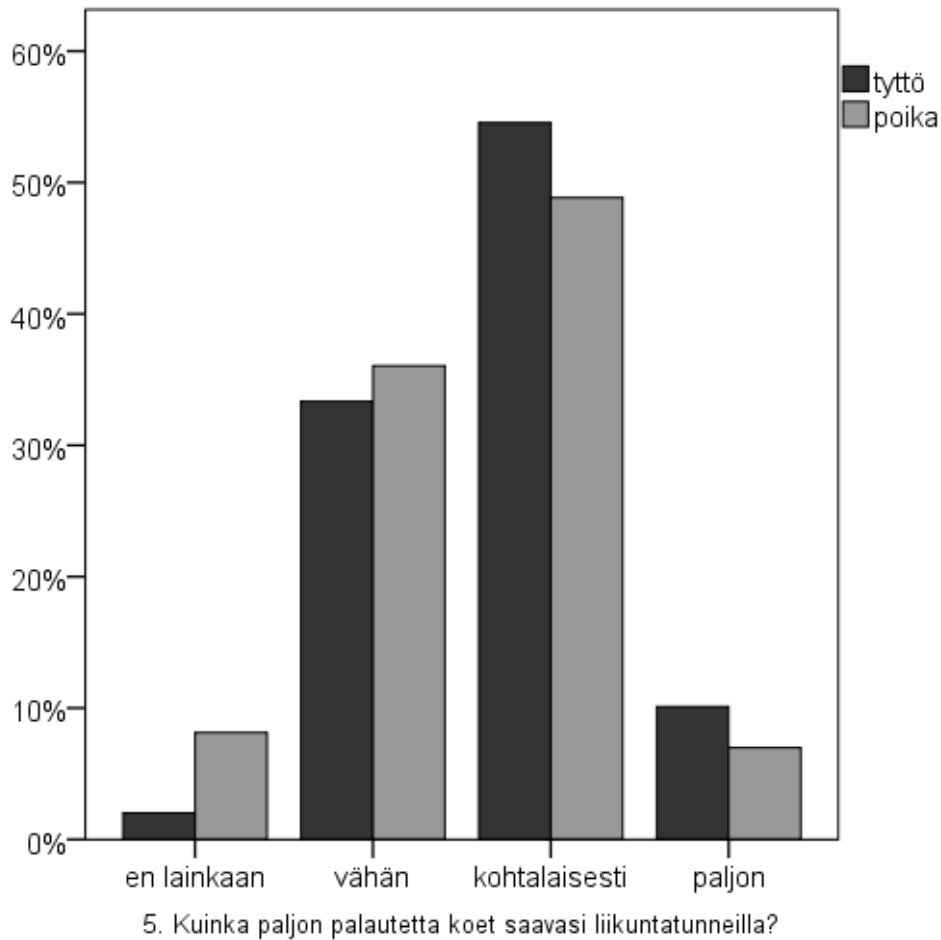
6.6 Oppilaan sukupuoli ja kokemukset palautteen saannista

6.6.1 Oppilaiden kokemukset palautteen määrästä

Oppilaiden kokemuksia palautteen määrästä mittasimme kahden kysymyslomakkeen kysymyksen avulla. Kysymyksessä 5. kysyimme ”kuinka paljon palautetta koet saavasi liikuntatunnilla?” Vastausvaihtoehtoja oli tähän kysymykseen neljä; en lainkaan, vähän, kohtalaisesti tai paljon. Kysymys 6. taas kuului ”Luokkatoverini saavat palautetta minuun verrattuna?” ja vastausvaihtoehdot olivat; vähemmän, yhtä paljon tai enemmän.

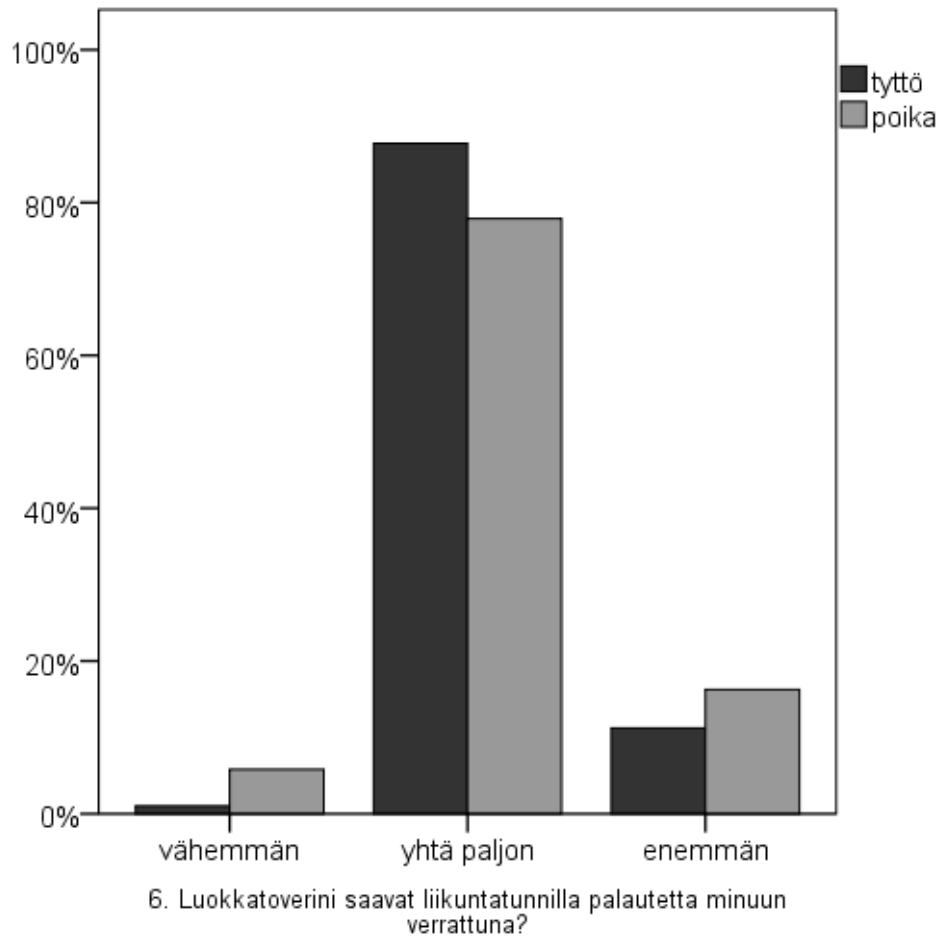
Saamamme tulos oppilaiden kokemuksista palautemäärien suhteen on yllättävä. Aiemmin tässä tutkimuksessa selviää, että pojat saivat palautetta selkeästi tyttöjä enemmän (pojat 753 ja tytöt 578 palautetta). Siitä huolimatta tytöistä lähes 65 prosenttia kokee saavansa joko paljon tai ainakin kohtalaisesti palautetta. Poikien kohdalla vastaava prosentti jää hieman alle 56 prosenttiin. Tytöistä 10,1 prosenttia kokee saavansa palautetta paljon ja 54,5 prosenttia kohtalaisesti. Kyselyyn vastanneista pojista taas paljon palautetta kokee saavansa 7 prosenttia ja kohtalaisesti 48,8 prosenttia. Tytöistä vain kaksi prosenttia koki, ettei saa lainkaan palautetta liikuntatunneilla ja 33,3 koki saavansa vain vähän palautetta. Pojista puolestaan peräti 8,1 prosenttia koki jäävänsä kokonaan ilman palautetta ja 36 prosenttia saavansa vähän palautetta. (Kuvio 5.)

Tytöt siis näyttävät olevan tyytyväisempiä palautemääriinsä kuin pojat. Stereotyyppioiden kautta ajateltuna tämän voidaan ajatella johtuvan tyttöjen kiltteydestä. Tytöt vastaavat poikia helpommin tällaisiin kyselyihin niin sanotusti kaunistellen vastauksia. Yhtenä selittävänä tekijänä voidaan myös pitää sitä, että pojista tietty näkyvimmit oppilaat vievät huomion. Tällöin poikien saaman palautteen kokonaismäärä nousee, mutta ”näkyvämmät” pojat saattavat jäädä kokonaan vaille huomiota. Tyttöjen kohdalla palaute taas jakautuu ehkä tasaisemmin ja tästä syystä huomiotta jää pienempi osa tyttöoppilaista.



Kuvio 5. Oppilaiden kokemukset palautteen määrästä sukupuolittain

Palautteen suuntautumista tietyille pojille tukevat myös tulokset kysymyksestä 6 (Kuvio 6.). Pojista nimittäin peräti 16,3 prosenttia kokee saavansa palautetta enemmän kuin luokkatoverinsa ja puolestaan 5,8 prosenttia vähemmän kuin luokkatoverinsa. Yhtä paljon palautetta luokkatoveriinsa nähden pojista kokee saavansa 77,9 prosenttia. Näyttäisi siltä, että tytöt kokevat saavansa palautetta tasapuolisemmin muihin verrattuna, sillä 87,8 prosenttia heistä on sitä mieltä, että saa palautetta yhtä paljon kuin luokkatoverit. Vain yksi prosentti tytöistä kokee saavansa vähemmän palautetta kuin muut ja 11,2 prosenttia enemmän kuin muut.



Kuvio 6. Oppilaiden kokemukset palautteen määrästä verrattuna luokkatovereihin

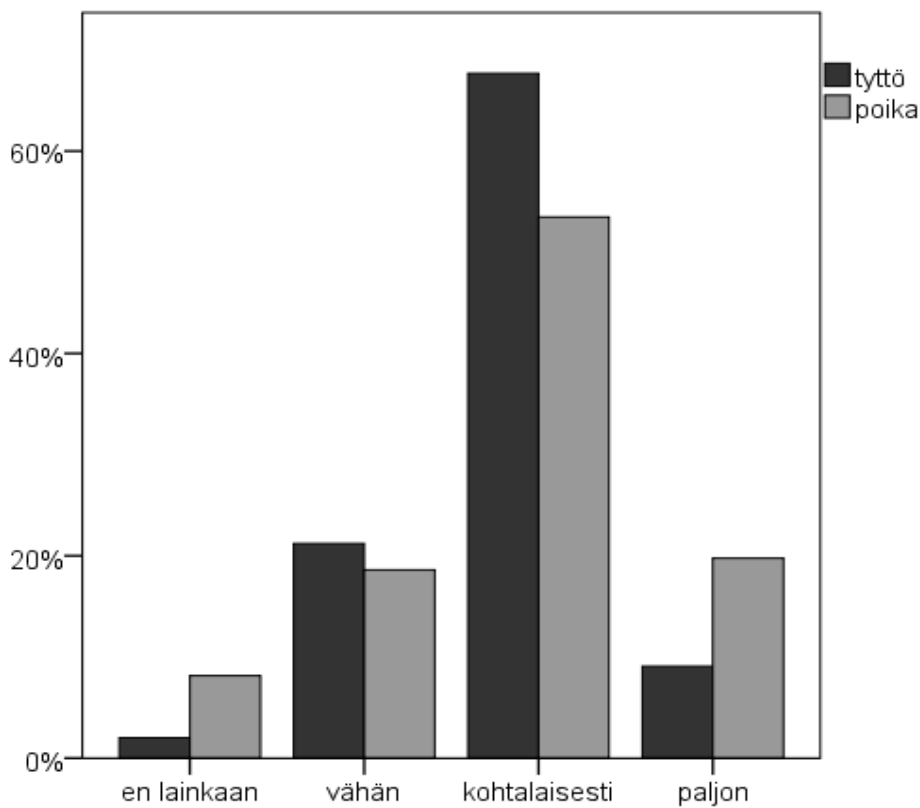
6.6.2 Oppilaiden kokemukset palautteen sävystä

Oppilaiden kokemuksia palautteen sävystä mittasimme myös kahdella kysymyslomakkeen kysymyksellä. Kysymys 7. kuului ”Saan liikuntatunnilla positiivista palautetta?” ja kysymys 8. ”Saan liikuntatunnilla negatiivista palautetta?” Molemmissa vastausvaihtoehdoja oli neljä; en lainkaan, vähän, kohtalaisesti tai paljon.

Positiivisen, neutraalin ja negatiivisen palautteen tarkkoja määriä emme tässä tutkimuksessa laskeneet, emmekä niitä vielä aiemmin ole suuremmin nostaneet esille. Luodonpään ja Mäkimaan (1995, 63) tutkimuksessa palautteen määrästä 48 prosenttia palautteesta oli positiivista, 30 prosenttia neutraalia ja 22 prosenttia negatiivista. Saarelaisen (2000, 45) tutkimuksessa puolestaan positiivista

palautetta oli 63,2; neutraalia 26,9 ja negatiivista 9,9 prosenttia. Arviomme mukaan meidän tutkimuksemme opettajat antoivat positiivista, neutraalia ja negatiivista palautetta hyvin samansuuntaisesti kuin Saarelaisen tulokset osoittavat.

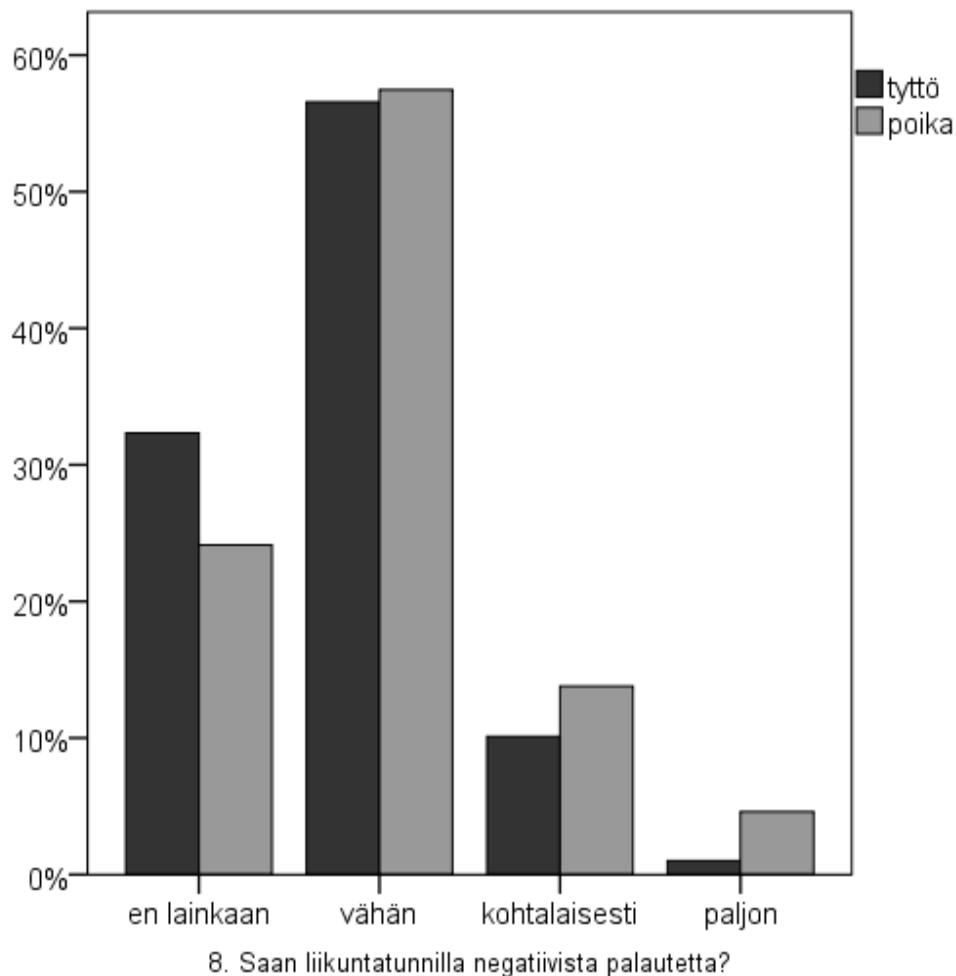
Kokemuksissa positiivisen palautteen saannissa löytyi eroja tyttöjen ja poikien välillä. Vaikka yleisesti nähdään, että poikia joudutaan huomauttelemaan ja niin sanotusti ojentamaan huonon käytöksensä takia tyttöjä useammin, koki silti suurempi osa pojista saavansa paljon positiivista palautetta. Kyselyyn vastanneista pojista 19 prosenttia oli sitä mieltä, että saa positiivista palautetta paljon. Tyttöjen kohdalla taas sama prosentti oli 9,1. Myös toisessa ääripäässä näkyi selkeä ero. Tytöistä vain kaksi prosenttia ja pojista 8,1 prosenttia koki, ettei saa lainkaan positiivista palautetta. Vähän positiivista palautetta koki saavansa 21,2 prosenttia tytöistä ja 18,6 prosenttia pojista. Suurempi ero sukupuolien välille löytyi jälleen siinä, kuka kokee saavansa positiivista palautetta kohtalaisesti. Tytöistä 67,7 prosenttia ja pojista 53,5 prosenttia koki näin. (Kuvio 7.)



7. Saan liikuntatunnilla positiivista palautetta?

Kuvio 7. Oppilaiden kokemukset saamansa palautteen positiivisuudesta sukupuolittain

Oppilaiden kokemukset negatiivisesta palautteesta ovat hyvin linjassa omien havaintojemme kanssa. HavaitSIMME tiettyjen poikien saavan paljon negatiivista palautetta ja havaitSIMME myös, että tyttöihin verrattuna pienempi osa pojista ei koskaan saanut negatiivista palautetta. Pojista 4,6 prosenttia kokeekin saavansa negatiivista palautetta usein ja 13,8 prosenttia kohtalaisen usein. Tyttöillä prosentit jäävät hieman pienemmiksi, sillä vain yksi prosentti heistä kokee saavansa negatiivista palautetta usein ja 10,1 prosenttia kohtalaisen usein. (Kuvio 8.) Lukemat ovat suhteellisen pieniä ja tämä on mielestämme positiivinen tulos, sillä se osoittaa, että oppilaat osaavat ottaa korjaavan palautteen rakentavasti. Korjaava palaute voi helposti väärin tulkittuna tuntua negatiiviselta, mutta kun sen ymmärtää rakentavaksi, voi siitä ottaa opiksi.



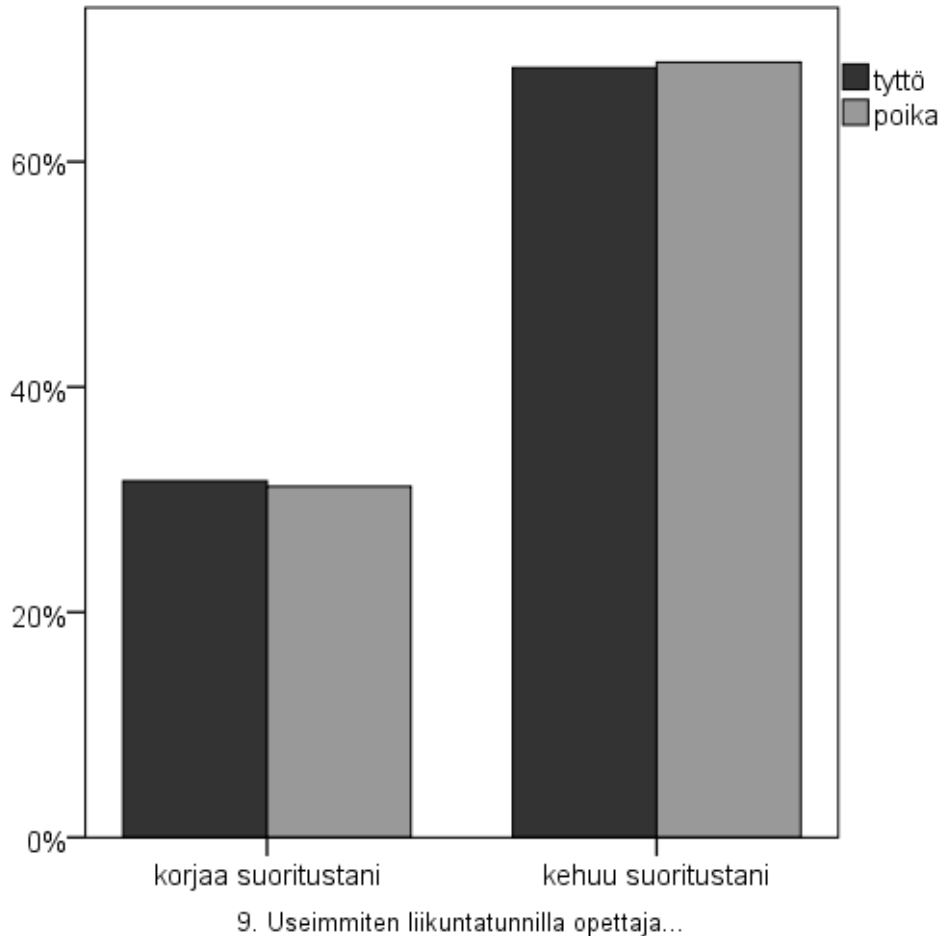
Kuvio 8. Oppilaiden kokemukset saamansa palautteen negatiivisuudesta

Oppilaita, jotka kokevat saavansa vähän tai ei lainkaan negatiivista palautetta on huomattavasti enemmän. Tytöistä 32,3 ja pojista 24,1 prosenttia ei koe milloinkaan saavansa negatiivista palautetta. Vain vähän negatiivista palautetta kokee saavansa 56,6 prosenttia tytöistä ja 57,5 prosenttia pojista. Näyttäisi sieltä, että suurin osa oppilaista todellakin kokee saavansa joko positiivista tai neutraalia palautetta.

6.6.3 Oppilaiden kokemukset palautteen korjaavuudesta ja vahvistavuudesta

Oppilaiden kokemuksia palautteen korjaavuudesta ja vahvistavuudesta mitasimme kyselylomakkeen kysymyksellä 9. ”Useimmiten liikuntatunnilla opettaja...”, johon vastausvaihtoehtoina olivat: korjaa suoritustani tai kehuu suoritustani. Tämä oli ainoa kysymys, johon emme saaneet jokaiselta kyselyyn osallistuneelta oppilaalta hyväksyttävää vastausta. Osa oppilaista oli jättänyt kokonaan vastaamatta kysymykseen ja osa oli valinnut vastauksekseen molemmat vastausvaihtoehdot. Hyväksyttäviä vastauksia kysymykseen saimme 156 kappaletta, joita tyttöjen vastauksia oli 79 ja poikien 77.

Vaikka tutkimuksessamme tyttöjen saamasta palautteesta 59 prosenttia ja poikien saamasta palautteesta vain 44 prosenttia oli vahvistavaa ja loput korjaavaa, ovat sekä tyttöjen että poikien kokemukset palautteen korjaavuudesta ja vahvistavuudesta lähes täysin samanlaiset. Jos oppilas vastasi kysymykseen ”korjaa suoritustani”, tulkitsimme hänen kokevan saavansa useammin korjaavaa palautetta. Jos taas vastaus oli ”kehuu suoritustani”, tulkitsimme, että oppilas kokee saavansa enemmän vahvistavaa palautetta. Tytöistä 31,6 prosenttia ja pojista 31,2 prosenttia koki täten kyselyn perusteella saavansa useammin korjaavaa palautetta. Loput, eli 68,4 prosenttia tytöistä ja 68,8 prosenttia pojista, kokivat saavansa enemmän vahvistavaa palautetta. (Kuvio 9.)



Kuvio 9. Oppilaiden kokemukset palautteen korjaavuudesta ja vahvistavuudesta sukupuolittain

Varsinkin pojat näyttävät siis kokevan saavansa vahvistavaa palautetta enemmän kuin sitä todellisuudessa saavat. Tyttöillä taas kokemukset ovat lähempänä todellisesti saatuja palautemääriä. Tämä saattaa johtua esimerkiksi siitä, että pojat eivät välttämättä ota korjaavaa palautetta niin vakavasti. Havaintojemme perusteella näyttäisi siltä, että pojat kokevat tietävänsä paremmin mitä tekevät, eivätkä noteeraa korjaavaa palautetta niin helposti kuin tytöt. Toisaalta tässäkin tapauksessa voi olla niin, että korjaava palaute kohdistuu suurilta osin juuri tiettyihin (harvoihin) poikiin ja siksi yleisesti ottaen tyttöjen ja poikien välillä ei välttämättä ole suurta eroa korjaavan ja vahvistavan palautteen määrässä.

Mielenkiintoisen havainnon teimme ristiintaulukoidessamme kokemuksia palautteen korjaavuudesta ja vahvistavuudesta taustamuuttujien kanssa. Taustamuuttujana toiminut ”harrastus urheiluseurassa” näytti vaikuttavan suuresti siihen,

kuinka oppilas kokee palautteen korjaavuuden ja vahvistavuuden. Esiin nousi tuloksia, joiden mukaan oppilas, joka harrastaa urheilua urheiluseurassa koki saavansa selkeästi enemmän vahvistavaa palautetta kuin oppilas, joka ei kuulu urheiluseuraan. Sama ilmiö näkyi vahvasti sekä poikien että tyttöjen kokemuksissa. (Taulukko 3.) Ovatko siis urheiluseurassa harrastavat oppilaat tietoisempia omista taidoistaan ja kokevat siksi saavansa enemmän vahvistavaa palautetta? Vai ovatko he selkeästi parempia kuin oppilaat, jotka eivät harrasta urheilua seurassa ja siksi heidän suoritustaan ei tarvitse korjata niin usein? Usein opettaja tietää oppilaansa taustat ja tästä syystä voi tahtomattaankin nähdä liikuntaa urheiluseurassa harrastavien oppilaiden suoritukset parempina.

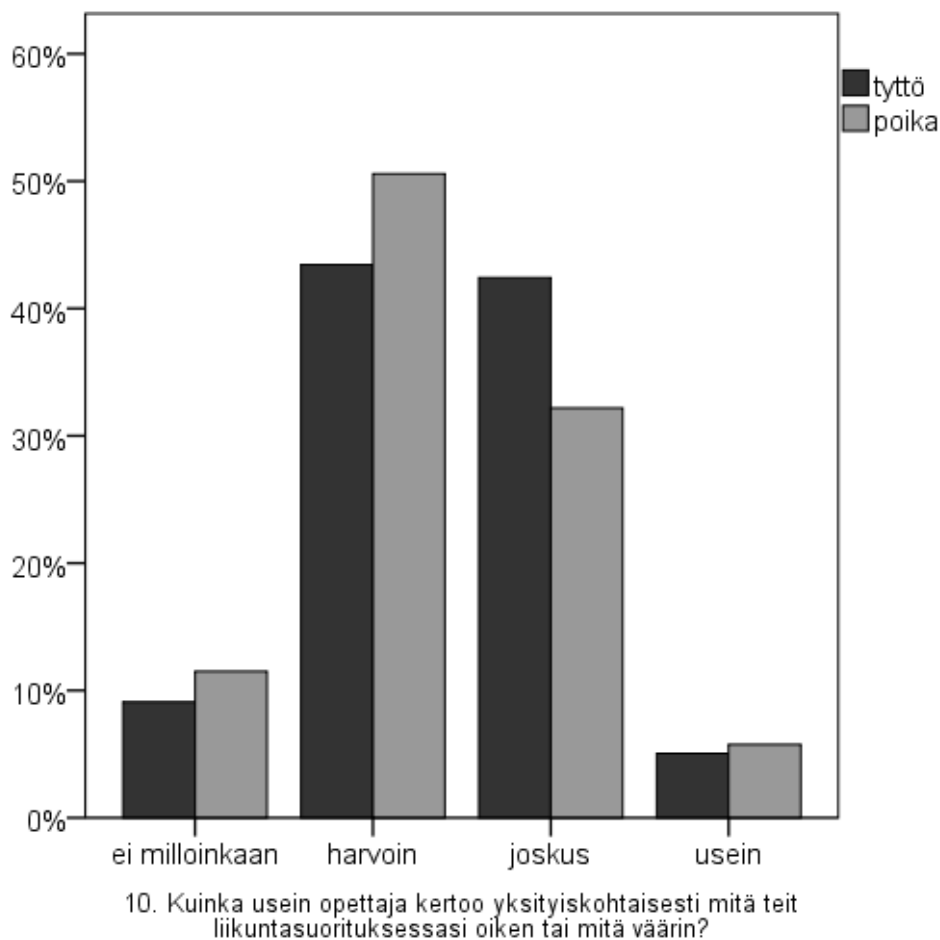
Taulukko 4. Liikunnan harrastamisen urheiluseurassa vaikutus kokemuksiin palautteen korjaavuudesta ja vahvistavuudesta

3. Harrastatko liikuntaa urheiluseurassa?		9. Useimmiten liikuntatunnilla opettaja...	
		korjaa suoritustani	kehuu suoritustani
kyllä	tyttö	26,4%	73,6%
	poika	23,9%	76,1%
ei	tyttö	42,3%	57,7%
	poika	41,9%	58,1%

6.6.4 Oppilaiden kokemukset palautteen spesifisyydestä

Kokemuksia palautteen spesifisyydestä mittasimme kysymyksellä ”Kuinka usein opettaja kertoo yksityiskohtaisesti mitä teit liikuntasuorituksessasi oikein tai mitä väärin?” Vastausvaihtoehtoina tähän kysymykseen olivat; ei milloinkaan, harvoin, joskus tai usein. Tutkimuksessamme spesifi ja yleinen palaute jakautuivat sekä tyttöjen että poikien saamassa palautteessa lähes tasan. Myöskään oppilaiden kokemuksessa spesifin palautteen saannissa ei muodostunut merkittäviä eroja sukupuolten välille.

Tytöistä 9,1 ja pojista 11,5 prosenttia koki saavansa pelkästään yleistä palautetta eli he vastasivat kysymykseen, etteivät saa milloinkaan spesifiä palautetta. Usein spesifiä palautetta puolestaan koki tytöistä saavansa 5,1 prosenttia ja pojista 5,7 prosenttia. Harvoin ja joskus -vastaukset erosivat hieman, siten että pojista 50,6 prosenttia koki saavansa spesifiä palautetta harvoin ja 32,2 prosenttia joskus. Tytöistä taas 43,3 prosenttia vastasi tähän kysymykseen harvoin ja 42,4 prosenttia joskus. ”Joskus” ja ”harvoin” ovat kuitenkin vastausvaihtoehtoina niin lähellä toisiaan, että näistä ei voi sen kummallisempia johtopäätöksiä tehdä. Selvää on kuitenkin se, että suurin osa tytöistä ja pojista kokee saavansa ainakin jonkun verran myös spesifiä palautetta liikuntasuorituksestaan. (Kuvio 10.)



Kuvio 10. Oppilaiden kokemukset saamansa palautteen spesifisyydestä sukupuolittain

6.7 Oppilaan sukupuoli ja odotukset palautetta kohtaan

Oppilaan sukupuolen vaikutuksesta palauteodotuksiin pyrimme saamaan tietoa kyselylomakkeemme viimeisellä, avoimella kysymyksellä, joka kuului ”Millaista palautetta haluaisit saada liikuntatunnilla?” Oppilaiden vastaukset tähän kysymykseen eivät tarjonneet meille aivan sitä, mitä lähdimme hakemaan, mutta esiin nousi silti muutamia palautteen annon kannalta merkittäviä asioita.

Avoimesta kysymyksestä saamamme anti jäi ”laihahkoksi” jo osittain sen vuoksi, että 186 kyselyyn vastanneesta oppilaasta peräti 14 tyttöä ja 17 poikaa jätti kokonaan vastaamatta kysymykseen. Näiden lisäksi yhdellä tytöllä ja kahdella pojalla vastauksena oli jotakin, joka ei liity palautteeseen millään tavalla. Näin ollen huomioitavia vastauksia kertyi yhteensä 152 kappaletta. Näistä 152 vastauksesta vielä kahdeksassa, viiden tytön ja kolmen pojan, tyydyttiin vastaamaan vain ”en tiedä”. Lopuistakin vastauksista suurin osa oli yhden tai kahden sanan mittaisia. Vastausten (meidän näkökulmasta) heikkoon laatuun voi olla monia syitä. Ehkä kysymys oli huonosti aseteltu, ehkä sitä olisi pitänyt tarkentaa alkukysymyksillä tai ehkä oppilaat eivät enää innostuneet vastaamaan laajemmin viimeiseen kysymykseen. Voi myös olla niin, että oppilaita ei yksinkertaisesti kiinnostanut vastata tähän kysymykseen ja siten voimme kyseenalaistaa kyselyn mielekkyyden heille. Voidaan myös kysyä, kuinka helppoa alakouluikäiselle on alkaa analysoimaan sen tarkemmin palautetta, joka jo käsitteenä on hyvin monipuolinen?

Yleisimmät vastaukset kysymykseen sekä tytöillä että pojilla olivat ”hyvää”, ”positiivista”, ”kannustavaa”, ”kehuva”, ynnä muuta sellaista. 44 tyttöä ja 49 poikaa vastasi tällä tavalla eikä muutamaa tyttöä lukuun ottamatta vastausta sen kummemmin perusteltu. Näyttää kuitenkin siltä, että molemmille sukupuolille on tärkeintä se, että palautetta on sävyiltään positiivista. Varsinkin tytöille näytti olevan tärkeää, että palaute on ”hyvää kannustavaa”. Kuten jo aiemmin on mainittu, yleisesti ottaen tytöt tarvitsevat liikuntatunnilla enemmän rohkaisua ja mielti-

vät helpommin mitä muut ajattelevat. Yhden kuudesluokkalaisen tytön vastaus kiteyttää mielestämme tämän näkemyksen hyvin.

”Olisi mukavaa saada enemmän hyvää palautetta, koska minulle valitetaan jos epäonnistun. On henkilöitä, jotka katsovat minua vihaisena, jos teen väärin.”

”Positiivista ja hyvää” palautetta haluavien lisäksi neljä tyttöä ja yksi poika kertoivat haluavansa sekä positiivista että negatiivista palautetta. Tämä osoittaa, että negatiivista palautettakin on tietyissä tilanteissa hyvä käyttää. Jotkut oppilaat tarvitsevat negatiivista palautetta motivaation kohottamiseksi, eivätkä he koe sitä lainkaan pahana asiana. Vastaavasti taas joillekin negatiivinen palaute voi olla liian raskasta ja tappaa innostumisen liikuntaan. Tässä kohtaa esiin nousee oppilaantuntemus – opettajan tulee osata lukea, kenelle negatiivinen palaute on jopa välttämätöntä ja kenelle sitä ei tulisi liiemmin antaa.

”Positiivista että negatiivista. Positiivisesta tulee hyvä mieli. Negatiivisen palautteen jälkeen yritän paremmin.”

Selkein ero tyttöjen ja poikien odotusten välillä näkyi siinä, että tytöt haluavat selvästi enemmän ”korjaavaa”, ”rakentavaa” tai ”yksityiskohtaista” palautetta. 24 tytön ja vain yhdeksän pojan vastauksessa mainittiin jokin näistä. Tämä saattaa johtua siitä, että tytöt ovat yleisesti epävarmempia taidoistaan kuin pojat. Pojat vain tekevät ja jopa kuvittelevat osaavansa asiat, joita harjoitellaan. Tytöt taas ovat selvästi hieman arempia ja miettivät, teinköhän tämän nyt oikein. Monet tytöt korostivat vastauksissaan haluavansa tämän tyyppistä palautetta, jotta voisivat tehdä asiat seuraavalla kerralla paremmin. Poikien vastauksissa asiaa ei mainittu kertaakaan. Näyttäisi siis siltä, että tytöt haluavat kehittyä liikunnassa poikia enemmän. Tähän saattaa mielestämme osaltaan vaikuttaa se, että liikuntaryhmät ovat nykypäivänä suurimmalta osalta sekaryhmiä. Kun yleisesti poikia pidetään parempana liikunnassa ja molemmat sukupuolet ovat samassa liikuntaryhmässä, saattavat tytöt helposti kokea itsensä huonommiksi ja siksi heillä

on vahvempi halu kehittyä. Toisaalta tytöt myös halusivat vastaustensa perusteella kuulla, jos ovat tehneet asiat oikein.

”Haluaisin saada rakentavaa palautetta, jotta voisin suoriutua paremmin seuraavalla kerralla. Positiivista palautetta on mukava saada. Siitä tulee hyvä mieli, kun tietää toimineensa hyvin.”

”Korjaavaa palautetta, koska sitten voin kehittyä lajissa.”

”Haluaisin saada liikuntatunneilla enemmän yksityiskohtaista palautetta ja selaista jossa kerrotaan mitä minun pitää parantaa.”

Kyselyyn vastanneista oppilaista löytyi myös yksi tyttö ja kolme poikaa, jotka eivät halua saada lainkaan palautetta. Neljän tytön ja kolmen pojan vastauksista puolestaan paljastui, että he ovat tyytyväisiä siihen, millaista palautetta ovat aiemmin saaneet, eivätkä halua muuttaa mitään. Näistä vastauksista epäselväksi jäi, millaista palautetta he tähän mennessä ovat saaneet.

Kokonaisuudessaan tyttöjen vastauksissa korostui, että he tarvitsevat poikiin verrattuna enemmän huomiota sekä hyväksyntää opettajalta ja luokkatovereilta. Seuraava lainaus erään tytön vastauksesta osoittaa tämän hyvin, vaikka se ei suoranaisesti kerrokaan, millaista palautetta hän haluaisi saada.

”(Riippuu lajista) mutta mielestäni olen aloittanut vuoden hyvin ainaki liikunna kohdalta ja toivon että opettaja huomaisi sen.”

Kukaan kyselyyn vastanneista pojista ei vastannut edes mitään tämän suuntaista. Stereotyyppiset ajatukset siitä, että tyttöjä pitäisi kannustaa ja huomioida enemmän liikuntatunneilla näyttävätkin tämän perusteella pitävän paikkansa.

7 Pohdinta

7.1 Tulosten yhteenveto ja arviointi suhteessa teoriaan

Lapsilla on usein kova halu saada palautetta omista suorituksistaan, jotta he tietäisivät, miten ovat pärjänneet (Graham 1992, 124). Opettajan tulisikin antaa kaikille edes jonkinlaista palautetta. Tutkimuksessamme opettajat antoivat palautetta keskimäärin 74 kertaa oppitunnin aikana, joka on mielestämme vähintäänkin riittävä määrä. Tärkeintä palautteen annossa ei kuitenkaan ole palautteen määrä vaan sen laatu. Tutkimusten mukaan olisi tärkeää, että vahvistava ja korjaava palaute olisivat tasapainossa keskenään (Siedentop 2000, 268). Tutkimuksemme opettajat antoivat suhteessa hieman enemmän korjaavaa palautetta, joten kehityskohtana kaikille opettajille voisikin olla vahvistavan palautteen lisääminen liikuntatunneilla. Spesifi palaute nähdään yleistä palautetta tärkeämpänä taitojen oppimisen kannalta, mutta yleisellä palautteella voidaan helposti kohottaa oppilaiden mielialoja ja innostaa heitä (Graham 1992, 118). Yleistä palautetta annettiin tutkimuksessamme hieman enemmän kuin spesifiä. Tästä voidaan vetää johtopäätös siitä, että liikuntatunneilla osallistuminen ja positiiviset kokemukset näyttävät olevan tärkeämpää kuin taitojen oppiminen.

Opettajan sukupuolella näyttää tutkimuksemme perusteella olevan vaikutusta palautteen antoon. Vedenpitäviä yleistyksiä on kuitenkin mahdoton tehdä, sillä sukupuolta enemmän palautteen antoon vaikuttaa opettajan yksilölliset ominaisuudet. Jotkut ominaisuudet kuitenkin korostuivat havainnoissamme enemmän miehillä ja jotkut toiset naisilla. Näiden havaintojen perusteella pystyimme tekemään varovaisia yleistyksiä sukupuolille tyypillisistä ominaisuuksista liikuntatuntien palautteen annossa.

Naisopettajia pidetään yleisesti äidillisinä kasvattajina, kun taas miehet ovat enemmän auktoriteetteja, joilla on rennompia ja suuripiirteisempiä ote opettamiseen. Naisten toimintaa kuvastaa tutkimusten perusteella monesti hallitsemat-

tomuus sekä kaoottisuus ja he pitivät usein käytöstapojen merkitystä tärkeämpänä kuin miehet. Miesten toiminnassa puolestaan korostuu tilanteiden ja toisten ihmisten hallinta sekä itsensä kontrollointi. Naisten nähdään hyysäävän enemmän oppilaitaan, kun taas miehet nähdään joustavampina ja parempina organisoijina. Miesopettajat nähdään myös huumorintajuisempina, kun taas rangaistusten jakelemisen nähdään korostavan naisten toimintaa. Toisaalta oppilaat kokevat usein naisopettajien lähestymisen olevan helpompaa. (Huttunen 1997; Kari 1997.)

Selkein ero nais- ja miesopettajien välillä liikuntatuntien palautteen annossa muodostui palautteen hauskuudessa ja vitsailevuudessa. Miesopettajista kaikki antoivat ainakin silloin tällöin vitsailevaa tai hauskaa palautetta, kun taas naisopettajat olivat palautteen annossaan selkeästi vakavampia. Tähän liittyen miesten palautteen antoa korosti rentous. Naiset taas olivat yleisesti ottaen jäykempiä. Huolimatta miesten rentoudesta, korostui heidän toiminnassaan yleisesti myös johdonmukaisuus palautteen annossa. Naiset eivät olleet yhtä johdonmukaisia vaan toimintaa kuvasti enemmän kaoottisuus. Vielä kerran haluamme kuitenkin mainita, että yksilöiden välillä oli suuria eroja eikä yleistystä voi tehdä pelkän sukupuolen mukaan.

Vaikka naisten nähdään antavan enemmän rangaistuksia, emme tällaista huomiota havainneet tutkimuksessamme. Rangaistuksia annettiin vähän ja nämä vähäiset rangaistukset jakautuivat tasaisesti naisten ja miesten välillä. Sen sijaan valmennuksellisuus palautteen annossa korostui enemmän miesten toiminnassa, vaikka esimerkiksi Veera oli myös hyvin valmennuksellinen. Valmennuksellisuutta korostaa taitokeskeisyys ja miehet näyttivätkin keskittyvän palautteen annossaan enemmän oppilaan taitoihin kuin käyttäytymiseen. Naisten antama palaute oli enemmän käytöskeskeistä ja tämä osoittaakin todeksi väitteen, että naiset pitivät hyvää käyttäytymistä tärkeämpänä kuin miehet.

Toisaalta käytös- ja taitokeskeisyyteen vaikuttaa opettajan luontainen auktoriteetti. Mitä parempi auktoriteetti opettajalla on sitä vähemmän hänen täytyy

puuttua oppilaiden käyttäytymiseen. Stereotyyppien mukaisesti miehillä näytti olevan vahvempi luontainen auktoriteetti eikä heidän siksi tarvinnut antaa läheskään niin paljoa käyttäytymiseen liittyvää palautetta kuin naisten.

Miehet käyttivät myös yleisesti ottaen enemmän kysyvää palautetta. Tähän selvässä yhteydessä on taitokeskeisyys, sillä kysyvä palaute on usein juuri taitoihin liittyvää. Tosin käyttäytymiseen liittyvä palautekin voi olla kysyvää ja jotkut naisopettajat tätä käyttivätkin ajoittain. Miesopettajien toiminnassa paistoi myös vahvempi lajitaitojen osaaminen. Tämän ansiosta miehet pystyivät helpommin antamaan ryhmäpalautetta siten, että pysäyttivät toiminnan ja antoivat palautteen korjattavista asioista. Tällainen toiminta vaatii nimenomaan vahvaa lajitaitoa ja kykyä havaita virheitä oppilaiden suorituksista. Karin (1997, 45) mukaan miehiä pidetäänkin liikunnallisina ja opettajina jopa liikunnan taitajina. Toiminnan pysäyttelyn ansiosta miesten palautteen annossa korostui naisia enemmän myös kootun ryhmäpalautteen antaminen. Vastaavasti taas naisille oli tyypillisempää antaa kokoava ryhmäpalaute liikuntatunnin lopussa.

Palautteiden määrissä nais- ja miesopettajien välillä löytyi tutkimuksemme perusteella joitakin selkeitä eroja. Kaikesta annetusta palautteesta naisten palautetta oli huomattavasti enemmän kuin miesten. Näyttää siis siltä, että naiset antavat enemmän palautetta liikuntatunnilla kuin miehet. Korjaavan ja vahvistavan palautteen määrissä suhteutettuna oman sukupuolen kaikkeen palautteeseen ei suurta eroa sukupuolten välillä löytynyt. Miehillä kuitenkin näyttäisi olevan hieman enemmän petrattavaa korjaavan ja vahvistavan palautteen tasapainon saavuttamiseksi.

Yleisessä ja spesifissä palautteessa ero naisten ja miesten välillä oli suuri. Miesten palautteesta hieman yli puolet oli spesifiä, kun taas naisten palautteesta selvästi alle puolet luokiteltiin spesifiksi palautteeksi. Yleisessä vahvistavassa ja spesifissä vahvistavassa palautteessa eroja ei löytynyt. Yleistä korjaavaa palautetta sen sijaan antoivat selvästi enemmän naiset ja spesifiä korjaavaa palautetta puolestaan antoivat selvästi enemmän miehet. Näkemyksemme mu-

kaan tätä selittää miesten parempi lajitaitotietoisuus sekä miesten valmennuksellisempi ote. Myös naisten puuttuminen herkemmin käyttäytymisseikkoihin ”älä tee sitä, älä tee tätä” tyyppisillä kommentteilla vaikuttaa osaltaan palautteen jakautumiseen edellä mainitulla tavalla.

Mielenkiintoinen huomio on, että yksilöpalautteen osalta nais- ja miesopettajien välillä ei näkynyt mitään merkittäviä eroja missään palauteluokassa. Sen sijaan ryhmäpalautteen annossa löytyi selkeitä eroja. Miehet antoivat ryhmäpalautetta enemmän kuin naiset, mutta kokonaisuudessaan voidaan sanoa, että molempien sukupuolten tulisi lisätä ryhmäpalautteen määrää, jos halutaan korostaa taitojen oppimista. Juuri ryhmäpalautteellahan on taitojen oppimisen kannalta suurin merkitys (Rink 1993, 191). Vahvistavan ja korjaavan ryhmäpalautteen määrässä ei löytynyt sukupuolten välillä merkittäviä eroja, mutta yleisen ja spesifin ryhmäpalautteen kohdalla sellainen havaittiin. Kolme viidesosaa miesten antamasta ryhmäpalautteesta oli spesifiä, kun taas naisten antamasta ryhmäpalautteesta vain alle kaksi viidesosaa luokiteltiin spesifiksi. Näyttääkin siltä, että erot nais- ja miesopettajien palautemäärissä palauteluokittain muodostuvat lähes pelkästään ryhmäpalautteen annossa olevien erojen perusteella.

Varstalan (1996, 93) tutkimuksen mukaan tytöt seuraavat enemmän liikuntatunnilta ja saavat siten enemmän palautetta. Tutkimuksessamme havaitsimme kuitenkin poikien saavan huomattavasti enemmän palautetta kuin tyttöjen. Merkittävä huomio oli myös se, että poikien määrän lisääntyessä tunnilla lisääntyy myös yksittäisen pojan keskimääräinen palautemäärä räjähdysmäisesti. Gordonin ja Lahelman (2003, 18) mukaan suuri osa opettajien ajasta kuluukin tiettyjen poikien huomautteluun. Huomion arvoista on, että vain yksi opettaja antoi tasapuolisesti palautetta sekä tytöille että pojille. Mielenkiintoista palautteen määrän suhteen on myös se, että huolimatta tyttöjen vähäisemmästä palautteen määrästä, suurempi osa tytöistä kuin pojista koki saavansa paljon tai kohtalaisesti palautetta.

Palauteluokittain tyttöjen ja poikien saamasta palautteesta löytyi tutkimuksemme selkeitä eroja. Tyttöjen palautteesta suurempi osa oli vahvistavaa palautetta, kun taas poikien saama palaute koostui enemmän korjaavasta palautteesta. Tästä huolimatta suurempi osa molempien sukupuolten edustajista kokee saavansa enemmän vahvistavaa kuin korjaavaa palautetta. Tätä selittäisi käsitys siitä, että käytökseen liittyvä korjaava palaute suuntautuu useimmiten juuri tietyille pojille ja täten yleisesti vahvistava ja korjaava palaute jakaantuukin tasaisemmin kuin saamamme tulos antaa ymmärtää. Yleisen ja spesifin palautteen välillä ei sen sijaan eroja löytynyt vaan molempien sukupuolten edustajat saavat hieman enemmän yleistä palautetta. Suurempi osa sekä tytöistä että pojista myös kokee saavansa yleistä palautetta useammin kuin spesifiä palautetta.

Eroa vahvistavan ja korjaavan palautteen määrissä sukupuolten välillä selittävät pienemmät palauteluokat. Tytöt nimittäin näyttävät saavan yleistä vahvistavaa palautetta selkeästi poikia enemmän ja pojat taas yleistä korjaavaa palautetta selkeästi tyttöjä enemmän. Tämä voi tarkoittaa muun muassa sitä, että tyttöjä kannustetaan enemmän kuin poikia ja poikia taas kielletään enemmän kuin tyttöjä. Spesifin vahvistavan ja spesifin korjaavan palautteen määrässä ei ole yhtä suuria eroja. Pienet erot osoittavat sen, että tytöt saavat enemmän yksityiskohtaista vahvistusta sille, että tekevät asioita oikein ja pojat taas saavat enemmän yksityiskohtaista palautetta siitä, mitä voisivat tehdä toisin. Tässäkin näkyy stereotyyppien vaikutus. Yleisesti ajatellaan, että tyttöjä tulisi kannustaa ja poikia taas pidetään parempina liikunnassa, joten heille annetaan helpommin yksityiskohtaista palautetta suorituksen parantamiseksi.

Tuloksia ja päätelmiämme vahvistavat Lampelan ja Lahelman (1996, 236) taulukoimat tyttöihin ja poikiin liitetyt määreet. Tyttöihin on liitetty muun muassa tunnollisuus, ahkeruus, kiltteys, arkuus sekä passiivisuus ja poikiin rohkeus, aktiivisuus, itsenäisyys, vilkkaus sekä häiriköinti. Vaikka opettajat yleisesti kokevat kohtelevansa tyttö- ja poikaoppilaita tasa-arvoisesti, on tutkimuksemme

perusteella selvästi havaittavissa, että pojat saavat tyttöjä enemmän huomiota (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26).

Tyttöjen jäämistä vähemmälle huomiolle osoittavat myös heidän vastauksensa kysymykseen haluamastaan palautteesta. Useiden tyttöjen vastauksissa korostui, että he haluavat huomiota ja tietoa siitä, tekevätkö asiat oikein. Poikien vastauksissa vastaavaa ei havaittu. Tyttöjen vastaukset myös korostavat heidän tunnollisuuttaan suhteessa poikiin. Useat tytöt halusivat saada yksityiskohtaista palautetta, jotta voisivat oppia asioita paremmin. Opettajien tulisivatkin tuntee oppilaansa hyvin, jotta pystyisi antamaan jokaiselle yksilölle mahdollisimman hänelle sopivaa palautetta. Tämä vaatii opettajalta paljon, mutta kuten olemme aiemmin todenneet, oikeanlaisella palautteella voi olla suuri merkitys liikuntainnostuksen syttymiselle ja siksi opettajan olisi hyvä panostaa oppilaantuntemukseen. Tutkimuksemme osoitti, että kysymällä oppilailta suoraan, millaista palautetta he haluaisivat saada, voi avartaa valtavasti omaa käsitystään oppilaiden tarpeista.

7.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksessamme olemme selvittäneet luokanopettajien antaman palautteen määrää ja laatua alakoulun liikuntatunneilla. Tätä olemme lähestyneet sekä opettajan että oppilaan sukupuolen näkökulmasta. Eroja sukupuolten välillä löytyy niin opettajissa kuin oppilaissakin, mutta yksilön ominaisuudet näyttävät siitä huolimatta suurinta roolia. Valitettava huomio on, että pojat saavat edelleen tyttöjä enemmän huomiota liikuntatunneilla. Tasa-arvoasioista on viime vuosina keskusteltu paljon ja tilanne on varmasti parantunut. Edelleen on kuitenkin työtä tehtävänä, jotta kaikille voitaisiin tarjota tasa-arvoiset lähtökohdat sukupuolesta riippumatta. Tärkeää on huomioida, että missään nimessä tyttöjä ja poikia ei tule yrittää sulloa samaan muottiin. On selvää, että esimerkiksi vanha ”pojat on poikia” -lausahdus pitää edelleen paikkansa. Siitä huolimatta lähtökohtien tulisi olla kaikille samat.

Koululiikunta voi olla monille lapsille ainoaa ohjattua liikuntaa ja mahdollisuus tutustua erilaisiin urheilulajeihin. Oikeanlainen sekä kannustava ja innostava palaute voikin olla tärkeässä roolissa siinä, että oppilas löytää itseään kiinnostavan lajin ja sitä kautta liikunnan ilon. Tällä voi olla kauaskantoisia vaikutuksia yksilön läpi elämän jatkuvaan liikkumiseen.

Koemme, että tutkimuksestamme on hyötyä kaikille opettajille, jotka opettavat liikuntaa – miksei myös kaikille muidenkin aineiden opettajille. Ainakin itsellemme heräsi paljon ajatuksia tehdessämme tutkimusta ja nähdessämme saamamme tulokset. Tutkimuksemme auttaa ymmärtämään, kuinka käsitykset sukupuolesta vaikuttavat vahvasti opettajan toimintaan. Tiedostamalla nämä käsitykset on helpompi yrittää muuttaa niitä ja siten ainakin omalta osaltaan parantaa oppilaiden tasa-arvoista kohtelua. Myös huomiot opettajien tyypillisistä ominaisuuksista ovat tärkeitä. Tutkimuksesta saamamme tiedot herättivät meidät pohtimaan omaa toimintaamme liikuntatunneilla ja koemme, että jatkossa pystymme olemaan parempia liikunnanopettajia huomioiden oppilaiden erilaisia tarpeita samalla kehittämällä omia ominaisuuksiamme parempaan suuntaan.

Positiivinen huomio tutkimuksessamme oli, että palautetta annetaan liikuntatunneilla tarpeeksi paljon ja se on myös suhteellisen laadukasta. Opettajien välillä on tietenkin tässäkin eroa, mutta näyttäisi siltä, että ainakaan palautteen laadusta ei oppilaiden liikuntainnostus jää kiinni. Tähän ei voi kuitenkaan tuudittautua vaan opettajien on aina pyrittävä kehittämään omaa palautteen antoaan ja mietittävä, millaista palautetta erilaiset yksilöt tarvitsevat.

Tutkimuksemme ulkopuolelle jäivät muun muassa opettajien näkemykset siitä, miten he huomioivat eri sukupuolen edustajat palautteen annossaan. Tässä onkin mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe, jonka olisimme halunneet sisällyttää jo tähän tutkimukseen. Olisikin mielenkiintoista nähdä opettajien omia ajatuksia hyödyntävä tutkimus pelkästään opettajien sukupuolen vaikutuksesta palautteen antoon. Mielenkiintoinen tutkimusaihe voisi olla myös opettajien näkemykset oppilaiden sukupuolen vaikutuksesta palautteen antoon. Mielenkiintoisia

jatkotutkimusaiheita on oikeastaan aika paljon, joista joissakin voisi aihetta lähestyä syvemmin myös pelkästään oppilaan sukupuolen näkökulmasta.

Liikuntatuntien palautteeseen voi vaikuttaa sukupuolen lisäksi moni muukin asia kuin sukupuoli. Esimerkiksi luokka-aste, luokan oppilasmäärä, oppitunnin aihe tai tilat, jossa liikuntatunti pidetään. Jatkotutkimuksissa voisi huomioida näitä ja monia muitakin palautteeseen vaikuttavia asioita.

Tutkimusprosessimme oli raskas, mutta monella tavalla antoisa. Opimme paljon palautteesta, sukupuolesta ja metodologioista, mutta ennen kaikkea itsestämme. Yhteistyömme toimi moitteettomasti ja tutkimus valmistui suunnitellussa aikataulussa. Ongelmiakin toki matkalla oli. Varsinkin alkuvaiheessa palautteen luokittelut aiheuttivat harmaita hiuksia kentällä toimiessamme ja jouduimme käymään paljon keskusteluja muutamista palautteeseen liittyvistä seikoista. Voidaankin todeta, että kuten etnografisessa tutkimuksessa yleensä, myös meidän kohdalla oma tulkinta vaikutti tutkimustulokseen jonkin verran. Nyt on kuitenkin aika sulkea tämä luku elämästämme, sillä tutkimus on valmis ja olemme saavuttaneet sen, mitä lähdimme tavoittelemaan.

Lähteet

Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut: kasva-
minen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava, 16-68.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset
menetelmät. Helsinki: Tammi.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2003. Kasvatussosiologia. Juva: WS
Bookwell Oy.

Armstrong, K. 2009. Ethnography and Audience. Teoksessa P. Alasuutari, L.
Bickman & J. Brannen (toim.) The SAGE Handbook of Social Research Meth-
ods. Los Angeles (Calif.): Sage, 54-67.

Atkinson, P. & Hammersley, M. 2000. Ethnography and Participant Observa-
tion. Teoksessa NK Denzin & YS Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Re-
search. Thousand Oaks: Sage, 248, 261.

Berg, P. 2010. Sukupuoli liikunnanopetuksessa. Teoksessa M. Suortamo, L.
Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa.
Juva: WS Bookwell Oy, 79-84.

Dillabough, J. 2000. Degrees of Freedom and Deliberations of "Self": The Gen-
dering of Identity in Teaching. Teoksessa: P. Trifonas (toim.) Revolutionary
Pedagogies: Cultural Politics, Instituting, Education and the Discourse of Theo-
ry. New York and London: RoutledgeFalmer, 312-351.

Einarsson, J. & Hultman, T. 1984. Godmorgon pojkar och flickor: on språk och
kön i skolan. Malmö: Liber.

Eskola J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä:
Gummerus.

Fishman, S. & Tobey, C. 1978. Augmented Feedback. Teoksessa W.G. Ander-
son & G.T. Barrette (toim.) What's going on in Gym: Descriptive Studies of
Physical Education Classes. Motor Skills: Theory Into Practice, Monograph 1,
51-62.

Gordon, T. & Lahelma, E. 1991. Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatussosiologia. Juva: WSOY, 117-161.

Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. Making Spaces. London: Macmillan Press Ltd.

Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa: Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 41-64.

Graham, G. 1992. Teaching Children Physical Education: Becoming a Master Teacher. Champaign (IL): Human Kinetics.

Haataja, A. 1982. Koululaitos ja joukkotiedotus tasa-arvoasenteisiin vaikuttajana. Teoksessa A. Haataja, L. Räsänen & E-L. Tuominen (toim.) Sukupuolen tasa-arvo valtionhallinnossa ja työelämässä. Helsinki: Valtion koulutuskeskus, 19-49.

Hakala, K. 2002. Varmuuksia ja epäröintejä: puhetapoja opettajan sukupuolesta. Kasvatus 3.

Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 209-226.

Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. Ethnography. Principles in Practise. London: Routledge.

Hannula, M., Kupari P. & Räsänen P. 1998. Matematiikka ja sukupuoli. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.) Matematiikka: näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen. Jyväskylä: Yliopistopaino, 189-215.

Heikinaro-Johansson, P., French, R., Greenwood, M. & Silliman-French, L. 1999. Otollinen oppimisilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. Liikunta ja tiede 3, 22-26.

Heikkilä, T. 2004. Tilastollinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Helsinki: Edita.

Heinonen, O-P. & Mikkola, A. 1997. Tavoitteena tasa-arvo. Teoksessa O-P. Heinonen, J. Huttunen, J. Kari, A. Mikkola & M. Silvennoinen (toim.) Miehiä kouluun? Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta. Juva: WSOY, 5-34.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Saajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Dark Oy.

Horelli, L. & Saari, M. 2002. Tasa-arvoa valtavirtaan: Tasa-arvon valtavirtaistamisen menetelmiä ja käytäntöjä. Helsinki: Sosiaali ja terveystieteiden tutkimuskeskus.

Horn, T.S. 1987. The Influence of Teacher-Coach Behavior on the Psychological Development of Children. Teoksessa D. Gould & M.R. Weiss (toim.) Advances in Pediatric Sport Sciences vol.2. Champaign (IL): Human Kinetics, 121-142.

Huttunen, J. 1997. Miehen mallit ja opettaja: Mihin miehiä koulussa tarvitaan? Teoksessa O-P. Heinonen, J. Huttunen, J. Kari, A. Mikkola & M. Silvennoinen (toim.) Miehiä kouluun? Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta. Juva: WSOY, 67-112).

Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 39-63.

Hynninen, P. & Lahelma, E. 2008. Tasa-arvo- ja sukupuolittietoisuutta opettajankoulutukseen. Kasvatus 3, 283-288.

Jokinen, A. 2000. Panssaroitu maskuliinisuus: mies, väkivalta ja kulttuuri. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Kari, J. 1997. Sukupuolinäkökulma opettajan ammattiin. Teoksessa O-P. Heinonen, J. Huttunen, J. Kari, A. Mikkola & M. Silvennoinen (toim.) Miehiä kouluun? Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta. Juva: WSOY, 35-66.

Karjalainen, A. 1996. Piilo-opetussuunnitelman etiikka. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 141-151.

Kerttula, M. & Kivikoski, J. 2009. Tartteeko sen olla se miesopettaja? : käsityksiä miesopettajuudesta. Pro gradu -työ : Lapin yliopisto.

Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Jyväskylä: SoPhi.

Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17-38.

Lampela, K. & Lahelma, E. 1996. Tytöt ja pojat peruskoulussa – kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* Helsinki: Yliopistopaino, 225-240.

Lappalainen, S. 2007a. Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9-14.

Lappalainen, S. 2007b. Rajamaalla. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 65-88.

Lappalainen, S. 2007c. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 113-134.

Luodonpää, Pirjo & Mäkima, Helena 1995. Palautekäyttäytyminen liikunnan opetustapahtumassa: palautteen vaikutus voimistelutaidon oppimiseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Löfström, J. 2007. Sukupuoli ja seksuaalisuus koulussa. Teoksessa: H. Niemi & R. Sarras (toim.) *Erilaisuuden valot ja varjot: Eettinen kasvatus koulussa*. Keuruu: Otava, 87-98.

Maccoby, E.E. 1980. *Social Development. Psychological Growth and the Parent – Child Relationships*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. Inc.

Martin, J.R. 1994. *Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women and Curriculum*. New York: Routledge.

Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tyttö ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan: tyttökuultuuri murroksessa*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Jyväskylä: Gummerus.

Määttä, K. & Turunen, A-L. 1991. Tasa-arvokasvatuksen didaktiikan perusteet. Loimaa: Loimaan kirjapaino Oy.

Nissilä, M-L. 2008. Tasa-arvotietoa opettajankoulutukseen. Opettaja 103 (42), 9.

Nummenmaa, L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.

Numminen, P. 1999. Kuperkeikka: varhaiskasvatuksen liikunnandidaktiikkaan. Saarijärvi: Gummerus.

Numminen, P. & Laakso, L. 2001. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Jyväskylä: Liikuntakasvatuksen laitos.

Palmu, T. 1999. Kosketuspintoja sukupuoleen: opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa: T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 181-202.

Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 137-150.

Patton, M.Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3rd Edition. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage.

Pehkonen, M. 1999. Liikuntataitojen oppiminen ja opettaminen: Telinevoimistelutaidot ja peruskoulun liikunnanopetus. Jyväskylä: Liikuntakasvatuksen laitos.

Pehkonen, M. 2008. Taito kehittyy kykyjä vastaavissa oppimistehtävissä. Liikunta & tiede 1, 20-23.

Pellet, T.L. & Harrison, J.M. 1995. The Influence of a Teacher's Specific, Congruent, and Corrective Feedback on Female Junior High School Students' Immediate Volleyball Practice Success. Journal of Teaching in Physical Education 15, 53-63.

Piéron, M. & Cheffers, J. 1988. Research in Sport Pedagogy. Empirical Analytical Perspective. Schorndorf: Hofmann.

Rastas, A. 2010. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 64-89.

Riddell, S.I. 1992. Gender And The Politics Of The Curriculum. London: Routledge.

Rink, J.E. 1993. Teaching Physical Education for Learning. 2nd ed. St. Louis: Mosby

Rock, P. 2001. Symbolic Interactionism and Ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of Ethnography. London: Sage, 26-38.

Roponen, K. & Roponen, T. 1999. Liikunnanopiskelijoiden opetuskäyttäytyminen ja sen kehittäminen palloilun pienoiso-petusharjoituksissa. Pro gradu tutkielma: Jyväskylän yliopisto.

Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammattikasvatussarja 8. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.

Räty, S. & Saukko, S. 1992. Luokanopettajan ammatin naisvaltaistuminen. Opettajien, oppilaiden, yksinhuoltajaäitien ja miesopiskelijoiden asenteet miesopettajia ja heidän vähenemistään kohtaan. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Rink, J.E. 1993. Teaching Physical Education for Learning. 2nd ed. St. Louis: Mosby.

Saarelainen, S. 2000. Liikunnanopettajan palautteen observointi motivaatioil-mastin näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Saarnivaara, M. 1989. Nainen ja mies – eilen, tänään, huomenna. Teoksessa A. Haataja, E. Lahelma & M. Saarnivaara (toim.) Se pieni ero. Kirja tasa-arvokasvatuksesta. Helsinki: Kouluhallitus, 83-120.

Salo, U-M. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Rovaniemi: Lapin yliopisto: Acta Universitatis Lapponiensis 24.

Schmidt, R.A. & Wrisberg, C.A. 2004. Motor Learning and Performance: A problem-based learning approach. 3rd edition. Champaign (IL.): Human Kinetics.

Siedentop, D. 1991. Developing Teaching Skills in Physical Education. 3rd edition. Mountain View, Calif.: Mayfield.

Siedentop, D. & Tannehill, D. 2000. Developing Teaching Skills in Physical Education. 4th edition. Mountain View, Calif.: Mayfield, cop.

Skeggs, B. 2001. Feminist ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of Ethnography. London: Sage, 426-442.

Syrjäläinen, E. & Kujala, T. 2010. Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa: M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Juva: WS Bookwell Oy, 25-40.

Tupala, T. 1994. Millaista on hyvä arviointi? Teoksessa: M-L. Koppinen, E. Korpinen & J. Pollari (toim.) Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY, 31-43.

Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa: M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 109-130.

Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 100-112.

Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Varstala, V. 2007. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 125-139.

Vilkkä, H. 2007. Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.

Vuorikoski, M. 2003. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa: M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 131-154.

Liitteet

Havainnointilomake 1. (Liite 1.)

Koulu:

Luokka:

Ryhmä:

Opettaja:

Pvm:

Aihe:

Yksilöllinen palaute

Vahvistava	Korjaava
------------	----------

Ryhmäkohtainen palaute

Vahvistava	Korjaava
------------	----------

Jees Jees/ei ei -palaute (t+=tyttö vahvistava, t-=tyttö korjaava, p+=poika vahvistava, p-=poika korjaava)

Yksilö	Ryhmä
--------	-------

Palautteen kokonaismäärä:

Yksilö

Ryhmä

Havainnointilomake 2. (Liite 2.)

Koulu:

Luokka:

Ryhmä:

Opettaja:

Pvm:

Aihe:

Laadullinen arviointi:

Kyselylomake: Palautteen määrä ja laatu liikuntatunneilla (Liite 3.)

1. Oletko

1. tyttö
2. poika

2. Millä luokalla olet?

1. 3. luokalla
2. 4. luokalla
3. 5. luokalla
4. 6. luokalla

3. Harrastatko liikuntaa urheiluseurassa?

1. kyllä
2. ei

4. Kuinka monta kertaa viikossa harrastat liikuntaa?

(1kerta = vähintään 30min)

1. en lainkaan
2. 1-2 kertaa
3. 3-4 kertaa
4. 5 kertaa tai enemmän

5. Kuinka paljon palautetta koet saavasi liikuntatunnilla?

1. en lainkaan
2. vähän
3. kohtalaisesti
4. paljon

6. Luokkatoverini saavat liikuntatunnilla palautetta minuun verrattuna?

1. vähemmän
2. yhtä paljon
3. enemmän

7. Saan liikuntatunnilla positiivista palautetta?

1. en lainkaan
2. vähän
3. kohtalaisesti
4. paljon

8. Saan liikuntatunnilla negatiivista palautetta?

1. en lainkaan
2. vähän
3. kohtalaisesti
4. paljon

9. Useimmiten liikuntatunnilla opettaja...

1. korjaa suoritustani
2. kehuu suoritustani

10. Kuinka usein opettaja kertoo yksityiskohtaisesti mitä teit liikuntasuorituksessasi oikein tai mitä väärin?

1. ei milloinkaan
2. harvoin
3. joskus
4. usein

11. Pidän koululiikunnasta?

1. en lainkaan
2. vähän
3. jonkin verran
4. paljon

12. Liikunnannumeroni viime todistuksessa? _____

13. Millaista palautetta haluaisit saada liikuntatunnilla?
