



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Käsityksiä kirjoittamispalautteesta kuudesluokkalaisten eläytymistarinoissa

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajan koulutusohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Huhtikuu 2014
Carita Rauhala

Ohjaajat: Liisa Tainio ja
Sara Routarinne



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen	Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Carita Rauhala		
Työn nimi - Arbetets titel Käsityksiä kirjoittamispalautteesta kuudesluokkalaisten eläytymistarinoissa		
Title Conceptions of giving feedback on writing in sixth-graders empathy-based stories		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Liisa Tainio & Sara Routarinne	Aika - Datum - Month and year huhtikuu 2014	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 100 s
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Kirjoittaminen on tärkeimpiä koulussa opittavia taitoja. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että oppilaiden kirjoitustaidoissa on parannettavaa, mikä herättää tarkastelemaan kirjoittamisen opetuksen käytänteitä. Tämä tutkimus tarkastelee kirjoittamisen opetusta palautteen näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä kuudesluokkalaisilla oppilailla on kirjoittamisesta annettavasta palautteesta ja miten oppilaat kuvaavat palautteen merkitystä ja vaikuttavuutta palautteen saajalle.</p> <p>Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin kolmesta eri opetusryhmästä eläytymismenetelmää käyttämällä, ja se koostuu 69 oppilaan kertomuksesta mielipidekirjoituksen palautteenannosta. Aineiston analyysi tapahtui pääosin sisällön analyysin keinoin teoriasidonnaisesti.</p> <p>Tutkimus osoitti, että oppilaiden kuvauksissa palautetta annettiin vasta oppilaan valmiista tekstistä ja palautteenannossa korostuu ensisijaisesti tekstin arvioiminen. Palautetta antoivat kertomuksissa yleisesti sekä opettaja että luokkatoverit suullisesti ja kirjallisesti. Sisällön ja työskentelyn lisäksi palaute kohdistui usein tekstin sijaan oppilaan esittämään mielipiteeseen. Lisäksi erityisesti luokkatovereiden antama palaute saattoi tarinoissa kohdistua myös palautteen vastaanottajaan ja sisältää epäasiallisia piirteitä kuten pilkkaamista. Oppilaiden eläytymistarinoista ilmeni, että palautteella oli selvästi merkitystä palautteen saajalle, mutta kokemus palautteesta saattoi muodostua hyvin erilaisista tekijöistä. Selvimmin kokemukseen vaikutti kuitenkin tarinan oppilaan omat käsitykset tekstistä ja palautetta koskevat odotukset. Yleisimmin palautteella oli vaikutusta oppilaan kokemukseen tunnetasolla, mutta lisäksi tarinoissa palautteen nähtiin vaikuttavan esimerkiksi kirjoittamiseen jatkossa, oppilaan itsetuntoon ja käsitykseen palautteesta tai palautteen antajasta.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että oppilailla on paljon resursseja reflektoida palautteen laatua ja merkitystä kirjoittajalle. Kuva palautteenannosta muodostuu kuitenkin melko perinteisen arviointipalautteen mukaiseksi, ja palautteen hyöty kirjoittamisen näkökulmasta jäi tarinoiden perusteella usein vähäiseksi. Tulokset tukevat mielestäni käsitystä, että palautteen tulisi olla kiinteämpi osa itse kirjoitusprosessia, palautteen vastaanottajan roolin tulisi olla aktiivisempi ja oppilaiden edellytyksiä hyödyntää saamansa palaute tulisi tukea enemmän.</p>		
Avainsanat - Nyckelord palaute, kirjoittaminen, oppilas		
Keywords feedback, writing, pupil		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttätymistieteet / Minerva		
Muuta tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences	Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Carita Rauhala		
Työn nimi - Arbetets titel Käsityksiä kirjoittamispalautteesta kuudesluokkalaisten eläytymistarinoissa		
Title Conceptions of giving feedback on writing in sixth-graders empathy-based stories		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Liisa Tainio & Sara Routarinne	Aika - Datum - Month and year April 2014	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 100 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Writing is one of the most important skills learned in school. Studies have indicated that pupils' writing skills need improvement which evokes to observe the practices of teaching writing. This thesis contemplates the teaching of writing from the feedback's point of view. The goal of my thesis is to find out what kind of conceptions the sixth-graders have about the feedback they receive from writing and how pupils describe the meaning and effectiveness of feedback.</p> <p>Research type was qualitative study. Data was gathered from three different classes by using method of empathy-based stories. Data consists of 69 pupils empathy-based stories that deals with response given from the opinion essays. Material was analysed by using qualitative theory-guided content analysis.</p> <p>Study indicated that according to pupils' stories feedback wasn't given until the text was finished. Response consisted mainly of text evaluation. In the pupils' stories the response was given verbally and in writing generally by classmates and the teacher. Besides the content of the text and pupils working effort, the feedback was often focused on opinions in the text. When feedback was given by the classmates it was sometimes targeted at the pupil receiving the response and contained inappropriate features such as mocking. Empathy-based stories showed that feedback clearly had a meaning but experience of the feedback may consist of many different factors. In the story conceptions and expectations considering the feedback had the most influence on pupil's experience. In most cases feedback had an effect on pupil's experience at emotional level. In the stories feedback was also seen to have an influence on future writing, pupil's self-esteem, conception of feedback and person giving it.</p> <p>The results showed that the pupils have lots of resources to reflect the quality of the feedback and its meaning for the writer. According to the stories the benefit of feedback was tangential from the writings point of view and the idea of giving feedback was in accordance with conventional evaluative feedback. I think the results support the idea that feedback should be more firm part of the actual writing process. The person receiving the feedback should be more active and the pupils' aptitudes to utilize the feedback should be supported more.</p>		
Avainsanat - Nyckelord palaute, kirjoittaminen, oppilas		
Keywords feedback, writing, pupil		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	KIRJOITTAMISEN OPETUKSEN LÄHTÖKOHTIA	5
	2.1 Näkökulmia kirjoittamiseen	5
	2.2 Kirjoittaminen koulussa	10
	2.3 Palautteen ja arvioinnin suhde kirjoittamisen opetuksessa	13
3	PALAUTTEEN ANTAMINEN KOULUKIRJOITTAMISESSA	16
	3.1 Mistä palautetta annetaan?	16
	3.2 Palautteenannon toteutus	19
	3.3 Palautteen antajat	24
	3.4 Palautteen vastaanottaminen	27
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	32
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	32
	4.2 Fenomenografinen lähestymistapa	33
	4.3 Eläytymismenetelmä	34
	4.4 Tutkimusaineiston kuvailu	37
	4.5 Aineiston käsittely ja analyysi	39
5	TULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	42
	5.1 Palautteen antaminen	42
	5.2 Palautteen kohteet	47
	5.3 Palautteen antajat ja palautteen muotoilu	54
	5.4 Palautteen vastaanottaminen	62
	5.5 Eri opetusryhmien kuvausten vertailu	78
	5.6 Tutkimustulosten koonti	81
6	LUOTETTAVUUS	85
7	POHDINTA	89
	LÄHTEET	96

TAULUKOT

TAULUKKO 1: Kirjoittamisnäkemysten mukaiset arvioinnin kriteerit Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004).	17
TAULUKKO 2: Palautteen kohteet oppilaiden kuvauksissa.	48
TAULUKKO 3: Palautteen antajat ja palautteen muotoilu	55
TAULUKKO 4: Palautteenannon merkitykset.....	63

KUVIOT

KUVIO 1: Palautteen antamisen tavat iloisissa kertomusvariaatioissa.....	45
KUVIO 2: Palautteen antamisen tavat surullisissa kertomusvariaatioissa.....	45
KUVIO 3: Palautteen antajat oppilaiden tarinoissa.....	54

1 Johdanto

Kirjoittamisen taidot ovat yksi keskeisimpiä koulussa opittavia taitoja. Ne ovat paitsi oppimisen kohde myös oppimisen väline ja tapa ilmentää opittua sekä omaa ajattelua. Suomalaisessa yhteiskunnassa kirjoittaminen on melkein päit-
sestään selvä perustaito, jota ilman yksilön on vaikea tulla toimeen niin arkielä-
mässä kuin opiskelussa ja työelämässä. Kansalliset oppimistulosarvioinnit kui-
tenkin osoittavat, että suomalaisten peruskoululaisten kirjoitustaidoissa on
parannettavaa. Kansallisessa arvioinnissa Hannu-Pekka Lappalainen (2008) on
tutkinut kuudennen luokan suorittaneiden oppilaiden kirjoitustaitoja vuonna
2007 ja todennut niiden olevan vain tyydyttävällä tasolla. Peruskoulun päättä-
neiden keskuudessa tilanne kirjoitustaitojen osalta ei ole ollut sen parempi op-
pimistulosarviointien perusteella (Lappalainen 2011).

Huoli kirjoittamistaitojen heikkenemistä kohtaan herättää tarkastelemaan kriitti-
sesti myös kirjoittamisen opettamista. Kirjoittamisen opettaminen ei kuitenkaan
ole yksinkertaista, sillä kirjoittamista voidaan tarkastella monesta eri näkökul-
masta ja kirjoittamistaitoihin voidaan katsoa sisältyvän paitsi monia erilaisia tai-
toja myös yksilön ominaisuuksia (esim. Ivanič 2004; Luukka 2004b). Opetushal-
lituksen syksyllä 2012 julkaisemasta *Luonnos perusopetuksen
opetussuunnitelman perusteiksi 2014* -yhteenvedosta käy ilmi, että tulevassa
vuoden 2016 opetussuunnitelmassa entistä tärkeämmäksi tavoitteeksi kirjoitta-
misen osalta ovat muodostumassa oppilaan kyky tulkita ja tuottaa erilaisia teks-
tejä erilaisiin tarkoituksiin. Kirjoittaminen nähdään osana laajempaa *monilukutai-
toa*, jolloin tekstien ei ajatella olevan vain kirjoitettuja vaan myös esimerkiksi
puhuttuja, nähtyjä, analogisia tai digitaalisia. Tekstien ajatellaan olevan osa so-
siaalista kontekstia, ja tavat tuottaa ja tulkita tekstejä nähdään kulttuurisesti
muovautuneina (vrt. Ivanič 2004). Oppimisen näkökulmasta tulevassa opetus-
suunnitelmassa korostetaan erityisesti vuorovaikutuksen, yhteistyön ja oppilaan
aktiivisuuden tärkeyttä. Lisäksi pidetään tärkeänä, että oppilas saa kannustavaa
palautetta ja harjaantuu myös ottamaan vastuuta työskentelystään. (Luonnos
perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014, 2012.)

Opetussuunnitelma asettaakin lähtökohdat sille, miten kirjoittamista koulussa opiskellaan ja opetetaan. Eri aikoina opetussuunnitelmat myös heijastavat erilaisia käsityksiä niin kielestä kuin oppimisesta. Merja Kauppinen ja Mari Hankala (2013) kuitenkin toteavat, että opetussuunnitelma uudistuksista huolimatta kirjoittamisen opetuksen työskentelytavat ovat muuttuneet vain vähän. Esimerkiksi nykyisen opetussuunnitelman sosiaaliset painotukset ja tekstitaitojattelu eivät näy välttämättä käytännön opetustyössä. (Kauppinen & Hankala 2013, 214.) Tähän suuntaan viittaa Jyväskylän yliopiston ”Muuttuvat teksti- ja media- maisemat” -hankkeessa (ToLP¹) toteutettu laaja kyselytutkimus äidinkielen ja vieraiden kielten opettajille sekä yhdeksäsluokkalaisille oppilaille lukemisen ja kirjoittamisen käytänteistä koulussa ja vapaa-ajalla. Tutkimuksesta selviää, että oppilaiden vapaa-ajan ja koulun tekstikäytännöt eivät kohtaa toisiaan eikä oppilaiden ääni kuulu opetuksessa. Osana tutkimusta selvitettiin myös opettajien ja oppilaiden käsityksiä arvioinnista ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen mukaan sekä opettajat että oppilaat uskoivat arvioinnin edistävän oppimista ja vaikuttavan tehokkaasti motivoitumiseen. Sekä arviointi- että opetuskäytännöt kuitenkin edustivat tutkimuksen perusteella melko perinteistä opettajakeskeistä mallia. (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008.)

Tutkimusten valossa sekä kirjoitustaidot että kirjoittamisen opetus vaikuttavat olevan ahdingossa. Tulevana luokanopettajana koen tämän huolestuttavana. Siksi tämä tutkimus pyrkii osaltaan vastaamaan kirjoittamisen opetusta koskeviin haasteisiin. Kiinnostukseni kohdistuu erityisesti kirjoittamisen palautteen antamiseen, sillä koen palautteen olevan erityisen merkittävä kirjoittamaan oppimisen kannalta. Palaute on olennainen osa oppimisprosessia, mutta lopputuloksen kannalta ei ole yhdentekevää, millaista palaute on (Hattie & Timperley 2007, 81–82). Palautetta annettaessa pohdittavana on esimerkiksi, mistä ja miten paljon palautetta tulisi antaa, miten palautteenanto tulisi toteuttaa ja miten palaute tulisi muotoilla, jotta siitä todella olisi hyötyä palautteen saajalle ja se todella tukisi kirjoittamaan oppimista.

¹ Towards Future Literacy Pedagogies

Kirjoittamisen arviointia ja palautetta on käsitelty tavallisesti nimenomaan palautteen antajan näkökulmasta, erityisesti opettajan (esim. Straub & Lunsford 1995; Tarnanen 2002; Kauppinen & Hankala 2013). Omassa tutkimuksessani haluan sitä vastoin siirtää huomion oppilaaseen eli palautteen vastaanottajaan. Kiinnostukseni palautteenannon tutkimiseen oppilaiden näkökulmasta heräsi jo kandidaatintutkielmassani, jossa pyrin haastatteleamalla selvittämään oppilaiden näkemyksiä palautteenannosta. Päädyin tutkimaan aihetta, koska toivoin saavana lisää eväitä kirjoittamisen opettamiseen ja erityisesti palautteen antamiseen, sillä koin opettajankoulutuksen annin siltä osin melko niukaksi. Oppilaiden käsitysten tutkimisessa ajatukseni on ollut, että palautetta ja sen laatua voi tarkastella ja arvioida vain suhteessa palautteen saajaan. Toisin sanoen palaute on hyvää vain, jos se on merkityksellistä palautteen vastaanottajan näkökulmasta ja todella auttaa kehittämään kirjoitustaitoja. Tarkoitukseni on ollut antaa ääni palautteenannon osapuolelle, joka usein tuntuu jäävän ilman sitä.

Kuten kandidaatintutkielmassani myös tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat alakouluikäiset oppilaat ja tarkoituksena on selvittää heidän näkemyksiään kirjoittamisen palautteenannosta. Lähestymistapa tässä tutkimuksessa on kuitenkin erilainen, sillä tutkimusaineisto on kerätty *eläytymismenetelmää* käyttämällä. Oppilaiden käsityksiä tarkastellaan heidän aiheesta kirjoittamiensa kertomusten pohjalta. Kyse on oppilaiden tuottamista narratiiveista, joten niihin voi sisältyä myös draamallisia elementtejä. Tavoitteenani on selvittää, miten kuudesluokkalaiset oppilaat kuvailevat kirjoittamisesta annettavaa palautetta ja millaisia merkityksiä palautteenanto saa oppilaiden eläytymistarinoissa.

Eläytymismenetelmän käyttöön päädyin Marika Mustosen (2012) samaan tutkimusaiheeseen liittyvän pro gradu -tutkielman herättämän innostuksen pohjalta. Mustosen tutkimuksen tavoitteena on ollut myös selvittää oppilaiden näkemyksiä kirjoittamisen palautteenannosta ja palautteen vastaanottamisen kokemisesta. Aihetta on tutkittu melko vähän, joten Mustosen tutkimus tarjoaa alustavia suuntaviivoja siitä, miten oppilaat kokevat kirjoittamisen palautteen antamisen. Tutkimuksessa selvisi, että oppilaiden näkemys palautteesta muistuttaa hyvin perinteistä arviointipalautteen mallia. Palautteen vastaanottamisen näkökulmasta oppilaille oli tärkeää parhaansa yrittäminen ja seuraavan kirjoit-

tuskerran mahdollisuus suorituksen parantamiseen. Lisäksi tutkimuksessa ilmeni, että oppilaat kokevat palautteen vastaanottamisen suurimmaksi osaksi myönteisenä, vaikka negatiivinen palaute tekeekin oppilaan hieman surulliseksi.

Mustosen (2012) tutkimus toimii oman tutkimukseni pohjana ja tulosten kannalta tärkeänä vertailukohteena. Tutkimukseni siten osaltaan varmentaa ja laajentaa aiheen tarkastelua, mutta asetelussa on myös selviä eroja suhteessa Mustosen tutkimukseen. Ensimmäinen tärkeä ero koskee tutkimukseen osallistuneita oppilasryhmiä. Tähän tutkimukseen on tarkoituksella valittu kirjoittamisen opettamisen ja palautteen antamisen osalta lähtökohtaisesti toisistaan eroavat opetusryhmät. Toisin sanoen tutkimukseen osallistuu oppilaita, jotka ovat olleet mukana kirjoittamisen opetukseen ja palautteen antamiseen liittyvässä kehittämishankkeessa, sekä oppilaita, jotka eivät ole olleet mukana hankkeessa. Toinen merkittävä ero tutkimusten välillä on, että tässä tutkimuksessa oppilaat kuvaavat palautteenantoa, jonka kohteena on mielipidekirjoitus, kun taas Mustosen tutkimuksessa kyse on kertomuksen palautteenannosta. Koska mielipideteksti ja kertomus ovat hyvin erilaisia tekstilajeja sekä kirjoitusprosessiltaan että suhteeltaan kirjoittajaan, oletuksena voisi pitää, että tämän eron tulisi näkyä myös palautteen antamisessa ja vastaanottamisessa. Mahdollisten erojen tarkastelu oppilaiden käsitysten osalta on siinäkin mielessä kiinnostavaa, että tietoa eri tekstilajien arvioinnin ja palautteen antamisen eroista löytyy hyvin vähän.

Tutkimukseni viitekehys rakentuu kirjoittamisen opettamisen, arvioinnin ja palautteen antamisen teorioista ja aikaisemmista tutkimuksista. Tutkimuksen kannalta on keskeistä ymmärtää erilaisten tekstikäsitteiden heijastuminen kirjoittamisen oppimiseen, opettamiseen, arviointikäytänteisiin ja palautteen antamiseen. Palautetta tarkastellaan keskeisenä osana kirjoitusprosessia, ja palaute nähdään ennen kaikkea opetusta tukevana tekijänä.

2 Kirjoittamisen opetuksen lähtökohtia

2.1 Näkökulmia kirjoittamiseen

Tässä tutkimuksessa kirjoittamisella tarkoitetaan nimenomaan tuottavaa kirjoittamista mekaanisen kirjoittamistaidon sijaan. Ilmiönä kirjoittaminen on hyvin monimutkainen prosessi, ja sen yksiselitteinen kuvaaminen on vaikeaa, jollei jopa mahdotonta. Kuitenkin joitakin keskeisiä painotuksia voidaan pyrkiä esittämään. Kirjoittamisessa on oleellista sekä prosessi että produkti. Kirjoittaminen vaatii tietoisuutta kielestä, itsestä ja ympäröivästä maailmasta (Linna 1994, 11). Kirjoittaminen on ajattelua vaativampaa toimintaa, sillä ajatukset täytyy ilmaista eli muotoilla sanoiksi ja tiivistää. Tämä vaatii kirjoittajalta kykyä päätöksentekoon, muokkaukseen, uudelleenajatteluun ja kriittiseen arviointiin (Sarmavuori 2010, 16, 24). Kirjoittamisessa tarvitaan siis monia kognitiivisia taitoja. Se ei ole kuitenkaan pelkästään kognitiivinen tuottamisprosessi vaan myös sosiaalista ja informaatiota välittävää toimintaa. Kirjoittaminen on vuorovaikutusta kirjoittajan ja sosiaalisen ympäristön välillä, johon voidaan katsoa kuuluvan sekä lukijat että muut tekstit (Tarnanen 2002, 98). Vaikka teksti olisi yksilön tuottama, tekstit eivät synny kuitenkaan irrallaan ympäröivästä maailmasta, vaan ovat osa sosiaalista ja kulttuurista kontekstia.

Kirjoittaminen on monitasoinen ja kompleksinen ilmiö, ja sitä voidaan lähestyä monilla erilaisilla tavoilla kuten yksilön taitojen, kirjoittamisprosessin, valmiin produktin tai tekstimaailmojen kautta tarkasteltuna. Kirjoittamista ilmiönä onkin kuvattu usein erilaisten kirjoittamiskäsitysten näkökulmista, jotka toimivat myös kirjoittamisen oppimisen teorioiden lähtökohtina. Minna-Riitta Luukan (2004b, 9–10) mukaan nämä teoriat voidaan jakaa ensinnäkin kahteen ryhmään sillä perusteella, nähdäänkö niissä teksti tuotteena vai osana prosessia. Toinen usein käytetty jaotteluperuste liittyy siihen, nähdäänkö kirjoittaminen yksilöllisenä taitona vai pikemminkin yhteisöllisten kirjoituskäytänteiden hallintana. Yksi tunnetuimmista kirjoittamiskäsitysten luokitteluista perustuu englantilaisen kirjoittamisen tutkija Roz Ivaničnin (2004) esittämään diskurssijaotteluun. Sen mu-

kaan kirjoittamista voidaan tarkastella taitona, luovuutena, prosessina, tekstilajin hallintana, sosiaalisina käytänteinä ja sosiopoliittisena välineenä.

Taitodiskurssissa kirjoittaminen nähdään ensisijaisesti käytännöllisenä taitona, jossa pyritään kielioopin ja oikeinkirjoituksen hallintaan. Samat säännöt pätevät kaikkeen kirjoittamiseen tekstilajista ja kontekstista riippumatta. (Ivanič 2004, 227.) Luukan (2004b) kuvailema perinteinen kirjoittamisen opetus näyttäytyy juuri tällaisena. Kirjoittaminen on kirjoitetun kielen hallintaa, eli kykyä tuottaa kieliopillisesti ja oikeinkirjoituksen näkökulmasta virheetöntä tekstiä. Taito nähdään ensisijaisesti yksilön ominaisuutena, joka on melko pysyvä. Opetus etenee yleensä siten, että aluksi oppilas tuottaa valmiin tekstin annetusta aiheesta, minkä jälkeen opettaja merkitsee palautteena tekstissä olevat virheet. Arviointi ja palaute keskittyvät lähinnä tekstin kieliasuun ja sisältöön. Oppilaan oppiminen riippuu lähinnä siitä, miten oppilas kykenee huomioimaan ja omaksumaan saamansa palautteen, eli tekeekö hän jatkossa samoja virheitä. (Luukka 2004b, 10–11.)

Kun kirjoittamista tarkastellaan persoonallisena ilmaisuna, on kirjoittajan ajatusmaailma olennainen. Merkittäväksi muodostuu silloin erityisesti kirjoittajan mielikuvitus ja omaperäinen ilmaisu. (Sarmavuori 2010, 46–47.) Oppilas on ikään kuin kirjailija, joka pyrkii löytämään oman persoonallisen äänensä. Käsite *oma ääni* voi sisältyä myös moniin muihin näkemyksiin kirjoittamisesta, mutta alkuperältään se yhdistyy luovaan kirjoittamiseen (Harjunen & Juvonen 2013, 9–10, 18). Luovuutta korostavan näkemyksen mukaan kirjoittamista ei voi opettaa vaan kirjoittamaan opitaan ensisijaisesti kirjoittamalla ja mallit kirjoittamiseen saadaan lukemalla hyviä tekstejä. Kirjoittamaan motivoi mahdollisuus kirjoittaa itseä kiinnostavista aiheista, jotka syntyvät yleensä kirjoittajan omista kokemuksista. (Ivanič 2004, 229–230; Luukka 2004b, 12.) Itseilmaisua korostavassa lähestymistavassa opettajan tehtävä on ennen kaikkea toimia mahdollistajana, joka luo oppilasta tukevan ilmapiirin, tarjoaa kirjoittamistilanteita ja antaa kannustavaa palautetta. Arviointi ja palaute kohdistuvat kulloisenkin tekstin omaperäisyyteen ja kiinnostavuuteen. Lähestymistapa ei tarjoa kuitenkaan yleisiä periaatteita arvioida, millainen kirjoittaminen tai teksti olisi lopulta hyvää itseilmaisua, minkä vuoksi konkreettisia oppimisen välineitä ei myöskään ole

juuri tarjolla. Lähestymistapa tukeekin ensisijaisesti niitä, joiden kirjoitustaito on jo suhteellisen hyvä. (Luukka 2004b, 12–13.)

Näkemyks kirjottamisesta prosessina taas eroaa edellisistä ennen kaikkea siten, että siinä huomio siirtyy valmiista tekstistä koko kirjoittamistapahtumaan. Kirjoittamisen ajatellaan koostuvan erilaisista kognitiivisista prosesseista ja käytännön työvaiheista, kuten suunnittelusta, luonnostelusta ja muokkaamisesta (Ivanič 2004, 231). Prosessia painottavan kirjoittamisen opetuksen tavoitteena onkin lähtökohtaisesti erilaisten kirjoittamista edistävien työtapojen omaksuminen. Opeteltävien työtapojen ajatellaan olevan samoja, joita myös kokeneet kirjoittajat hyödyntävät saaden näin aikaan laadukkaampia tekstejä. Oppilaan aktiivinen rooli korostuu entisestään, ja opettajan tehtävänä on ensisijaisesti prosessin tukeminen ja palautteen antaminen. (Luukka 2004b, 13–14.) Prosessikirjoittamisesta koulukontekstissa kirjoittanut Helena Linna (1994, 51) kuvaa palautteenannon olevan yhteistyötä ja keskustelua kirjoittamisesta. Opettaja ja oppilaat toimivat luokassa kirjoittajien yhteisössä ja antavat palautetta kirjoittamisen eri vaiheissa kertomalla omista ajatuksistaan ja tekemällä kirjoittajalle tarkentavia kysymyksiä, jotka liittyvät tekstiin tai kirjoittamiseen (Linna 1994, 53–54). Yhdeksäsluokkalaisten kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessia tutkinut Anna-Mari Murtorinne (2004) toteaa prosessikirjoittamisen työskentelymenetelmien miellyttävän oppilaita, mutta toisaalta oppilailta puuttuvat sekä tieto että taito hyödyntää menetelmää riittävästi. Murtorinteen mukaan ongelmia syntyy erityisesti, jos oppilailla ei ole selkeää kuvaa siitä, mitä heiltä odotetaan missäkin prosessin vaiheessa. (Murtorinne 2004, 41, 43.)

Tekstilajia eli genreä korostavan näkemyksen mukaan kirjoittaminen on erilaisten sosiaalisesti määräytyneiden tekstilajien tuottamista erilaisiin tarpeisiin. Kirjoittamista opitaan tunnistamalla erilaisille tekstilajeille tyypillisiä piirteitä käyttäen apuna autenttisia mallitekstejä. (Ivanič 2004, 233.) Oppilaan tehtävänä on sopeutua yhteisönsä käyttämiin puhetapoihin, joiden asiantuntijana opettaja toimii (Luukka 2004b, 16). Arviointin kohteena on yleensä valmis teksti, ja keskeisin arviointikriteeri on tekstin tarkoituksenmukaisuus (Ivanič 2004, 233). Kyse on genrepedagogisesta kirjoittamisen opetuksen mallista, jossa oppilaat sosiaalistetaan tiettyihin tekstilajeihin. Opetuksen tavoitteena on tällöin tekstilajien hal-

linta eli tekstilajien konventioiden tunteminen sekä tekstien analyysin tarvittavien työkalujen saaminen. Genrepedagogiikkaan kuuluu idea mallintamisesta, minkä ajatellaan hyödyntävän erityisesti heikoimpia oppilaita. Toisaalta juuri mallintaminen nähdään myös menetelmän heikkoutena, sillä sen ajatellaan myös rajoittavan kirjoittamista siirtämällä vain tietyyntyyppisiä konventioita edelleen. (Luukka 2004a, 150, 157.)

Kun kirjoittamista tarkastellaan tekstilajeja laajempina sosiaalisina käytänteinä, tekstiä ja tekstin tuottamista tarkastellaan niiden sosiaalisessa kontekstissa. Näkökulman mukaan kirjoittamisen ajatellaan olevan tavoitteellista kommunikointia sosiaalisessa kontekstissa. Oppiminen tapahtuu luontaisesti, kun kirjoittamistilanteet ovat todellisia ja tarkoituksenmukaisia. (Ivanič 2004, 234–235.) Opetuksessa on kyse tekstilajien analysoinnin ja tuntemisen sijaan tekstitaitojen (literacy) oppimisesta eli taidoista toimia tekstien kanssa tarkoituksenmukaisesti eri konteksteissa. Tekstitaitoisuuden oppimiseen ei ole olemassa kuitenkaan yhtä opettamismetodia, vaan tekstikäytänteisiin sosiaalistuminen voi tapahtua monilla tavoilla. (Luukka 2009, 21.) Svinhufvud (2007) kuvaa sosiaalista näkemystä kirjoittamisen opettamisesta seuraavasti: opiskelussa on tärkeää kirjoittajan vuorovaikutus tekstien ja muiden kirjoittajien kanssa, havaintojen tekeminen ja toimiminen kirjallisessa yhteisössä. Oppilaan tehtävänä on tällöin sosiaalistua yhteisön tapoihin ja normeihin. Arviointi tapahtuu suhteessa kirjoittajan omiin tavoitteisiin sekä siihen, miten teksti vaikuttaa muihin ihmisiin. (Svinhufvud 2007, 43, 46–47.) Tuotoksen sijaan arviointi ja palaute kohdistuvat siten tekstin tarkoituksenmukaisuuteen. Kirjoittamisen sosiaalista näkemystä tukevana pedagogisena sovelluksena voisi pitää Anne Jyrkiäisen ja Kirsi-Liisa Koskinen-Sinisalon (2012) kehittämää yhteisöllistä kirjoittamista, jossa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja yhdessä tekeminen on kaiken toiminnan ydin.

Edelliseen käsitykseen liittyy läheisesti näkemys kirjoittamisesta sosiopoliittisena välineenä, joka sopii yhteen kriittisen lingvistiikan ajatusten kanssa. Sosiaalista kontekstia korostetaan, mutta näkemyksessä terävöitetään huomioimaan myös kirjoittamiseen liittyvät valtasuhteet. Näkemyksen mukaan kirjoittamista rajoittavat erilaiset valtarakenteet ja käytänteet, mutta toisaalta kirjoittaminen itsessään on myös aina vallankäyttöä. Kirjoittamaan oppiminen sisältää myös

kriittisen tietoisuuden näistä valtasuhteista. Oppilaan tulisi ymmärtää, miksi tekstit ovat tietynlaisia, millaisia kielellisiä resursseja hänellä on käytettävissään ja millaisia seurauksia tehdyillä valinnoilla voi olla. Kirjoittaja ei ole vain passiivinen vallankäytön kohde, vaan myös aktiivinen toimija, jolla on mahdollisuutta vaikuttaa valtarakenteisiin. Valta ja vallankäyttö ovat keskeisiä myös kirjoituksia arvioitaessa ja pohdittaessa hyvän tekstin kriteerejä. (Ivanič 2004, 237–239.) Sosiopoliittinen näkemys kirjoittamisesta liittyy käytännössä läheisesti näkemykseen kirjoittamisesta sosiaalisena toimintana, mutta näkemyksen erottamisella halutaan korostaa kirjoittamiseen liittyvää valta-, poliittisuus- ja ideologiasidonnaisuutta (Svinhufvud 2007, 47).

Erilaiset kirjoittamiskäsitykset vaikuttavat kirjoittamisen opettamiseen monella tavalla, ja osaan niistä liittyy myös selkeitä pedagogisia sovelluksia. Kirjoittamiskäsitykset vaikuttavat esimerkiksi käsitykseen siitä, mitä kirjoittaminen on, miten kirjoittamista opetetaan ja mitkä ovat hyvän kirjoittamisen kriteerit eli miten kirjoittamista arvioidaan. Lisäksi näkökulman valinta vaikuttaa siihen, millaisen roolin opettaja ja oppilas saavat opetuksessa. Mikään edellä esitetyistä lähestymistavoista ei kuitenkaan kykene vastaamaan kaikkiin kirjoittamisen opettamisen ja oppimisen haasteisiin. Luukan (2004b, 19) mielestä koulun kirjoittamisen opetuksessa onkin syytä ottaa huomioon kaikki näkökulmat ja valita tavoitteisiin parhaiten sopiva lähestymistapa. Johanna Pentikäinen (2007) kannustaa myös lähestymään kirjoittamisen opetusta kirjoittamisen teorioita hyödyntäen ja monimetodisuudesta käsin, jolloin menetelmät valitaan ja muokataan opetuksen kontekstin ja tavoitteiden näkökulmasta ja käsiteltäviä tekstilajeja tutkien (Pentikäinen 2007, 156). Svinhufvud (2007) puhuu kokonaisvaltaisesta kirjoittamisen opetuksesta, jossa erilaiset kirjoittamisen opettamisen mallit huomioidaan ja malleja voidaan myös yhdistellä. Keskeisintä on, että opettaja on tietoinen erilaisista kirjoittamiskäsityksistä ja tekemistään ratkaisuksista ja että myös oppilaille välittyy monipuolinen näkemys kirjoittamiseen ja sen oppimiseen. (Svinhufvud 2007, 53–54.)

Kirjoittamiskäsitykset heijastuvat myös palautekäytäntöihin, joten palaute on eräs oleellinen tekijä siinä, millainen kuva oppilaille välittyy kirjoittamisesta. Mistä ja miten palautetta annetaan, heijastaa väistämättä aina jollakin tavoin pa-

lautteenantajan käsityksiä ja arvostuksia. Palautetta tarkasteltaessa voidaan pohtia esimerkiksi, kohdistuuko palaute prosessiin vai tuotteeseen, kiinnitetäänkö huomiota ilmaisuun vai muotoon tai onko kyse yksilöllisestä tekstin tuottamisesta vai huomioidaanko myös tekstin konteksti ja lukijat.

2.2 Kirjoittaminen koulussa

Kirjoittamisen opetukselle, kuten koulussa tapahtuvalle opetukselle yleensäkin, lähtökohdat ja tavoitteet asettaa opetussuunnitelma. Kirjoittamisen opetus kuuluu ensisijaisesti ja olennaisena osana äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekokonaisuuteen, minkä lisäksi sillä on huomattavaa välineellistä arvoa muidenkin aineiden opetuksessa: kirjoittamalla välitetään tietoa, tehdään muistiinpanoja, opitaan asioista sekä tuodaan esiin opittua ja omia ajatuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) todetaan, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustehtävä on saada oppilas kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Opetus perustuu laajaan tekstikäsitteeseen ja yhteisölliseen näkemykseen kielestä. Tavoitteena on aktiivinen ja eettinen viestijä, joka saa myös välineitä ajattelun kehittymiseen. Monipuolisen viestinnän, lukemisen ja kirjoittamisen avulla oppilas rakentaa lisäksi itsetuntoaan ja identiteettiään. (POPS 2004, 46.)

Kirjoittaminen on tärkeä osa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekokonaisuutta. Opetussuunnitelmasta (POPS 2004) ilmenee, että alkuopetuksessa tavoitteena on ennen kaikkea kirjoittamisen perustekniikoiden oppiminen, mistä edetään hiljalleen kohti tuottavaa kirjoittamista. Vuosiluokilla 3–5 huomio on perustaitojen oppimisessa eli tavoitteena on sujuva kirjoittamistaito ja tekstien tuottaminen erilaisiin tarkoituksiin. Näiden taitojen laajentaminen jatkuu edelleen peruskoulun loppuun asti, ja lisäksi kieliyhteisöllinen näkökulma tulee yhä korostuneemmaksi ylemmillä vuosiluokilla. Kirjoittamisen harjoittelussa alkuopetuksesta lähtien hyödynnetään oppilaiden omia kokemuksia ja heitä kannustetaan luovaan ilmaisuun. (POPS 2004, 46–55.)

Nähdäkseni voidaankin todeta, että opetussuunnitelma asettaa hyvin laajoja ja haastavia tavoitteita äidinkielelle ja kirjallisuudelle oppiaineena ja myös kirjoittamisen opetukselle osana tuota opintokokonaisuutta. Lisäksi opetussuunnitelman tarkempi tarkastelu osoittaa, että kirjoittamista on pyritty opetussuunnitelmassa selvästi lähestymään ilmiönä hyvin kattavasti useista eri näkökulmista. Kaikki aikaisemmin kuvaamani kirjoittamisopetuksen näkökulmat ovatkin nähtävissä opetussuunnitelmassa, jossa ne ikään kuin limittyvät toisiinsa. Toisaalta tarkastelu myös osoittaa, että vaikka tekstintaitojen merkitystä ja sosiaalista näkemystä kielestä ja oppimisesta on erityisesti tavoitteiden asettelussa pyritty tähdentämään, niin painotus vastaavasti hyvän osaamisen kriteereissä tapahtuu kuitenkin perinteisempien itseilmaisun ja kirjoitetun kielen hallinnan eli luovuutta ja taitoa korostavien näkemysten suuntaan. (Vrt. POPS 2004.)

Korkeista tavoitteista huolimatta kansalliset oppimistulosarviointit ovat kuitenkin selvästi osoittaneet, että kouluikäisten kirjoitustaidoissa on parannettavaa (Lappalainen 2008 ja 2011). Tämä herättää tarkastelemaan, miten kirjoittamista opetetaan sekä miten kirjoittamista opitaan. *Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014* antaa viitteitä, että tulevassa vuonna 2016 käyttöön tulevassa opetussuunnitelmassa kyky tulkita ja tuottaa erilaisia tekstejä nousee entistä tärkeämmäksi tavoitteeksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Suunnitelmassa puhutaan monilukutaidosta, joka kattaa erilaiset lukutaidot ja johon sisältyy laaja tekstikäsitelmä. Oppimista pyritään selvästi laajentamaan monipuolisempiin tekstiympäristöihin esimerkiksi ainerajoja ylittämällä. (Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014, 2012.)

Nykyiset koulun kirjoittamisen opetuksen käytänteet ovat saaneet erityisesti kritiikkiä siitä, mitä kirjoitetaan ja miten kirjoitetaan. Jyväskylän yliopiston ”Muuttuvat teksti- ja mediamaisemat” -hankkeessa (ToLP) on toteutettu laaja kyselytutkimus äidinkielen ja vieraiden kielten opettajille sekä yhdeksäsluokkalaisille oppilaille lukemisen ja kirjoittamisen käytänteistä koulussa ja vapaa-ajalla. Tutkimuksessa Luukka kumppaneineen (2008) toteaa, että koulussa tuotetaan edelleen eniten kirjoitelmia, eivätkä koulun ja vapaa-ajan tekstit ja käytänteet kohtaa opetuksessa (Luukka ym. 2008, 152). Lisäksi yksin työskentelyn traditio näyttää elävän opetuksessa edelleen vahvasti. Merja Kauppinen ja Mari Hanka-

la (2013) huomauttavat, että opetussuunnitelma uudistuksista kuten sosiaalisista painotuksista sekä tekstitalojatteluista huolimatta koulun kirjoittamisen opetuksen työskentelytavat ovat muuttuneet yllättävän vähän koko peruskoulun olemassaolon aikana. Heidän mukaansa kirjoittamisen opetuksesta puuttuu systemaattisuutta, mikä ainakin osaksi juontaa luokanopettajankoulutuksen puutteista ja opetuksen vähäisyydestä koulutuksessa. (Kauppinen & Hankala 2013, 214.)

Suoraa vastausta siihen, miten kirjoittamista tulisi opettaa, ei kuitenkaan tunnu löytyvän. Selvältä vaikuttaa, että oppiminen edellyttää opettamista ja myös joi-tain konkreettisia välineitä oppimiseen. Jääskeläisen (2004b) mukaan kirjoittamaan oppiminen vaatii ennen kaikkea sitä, että oppilaat kirjoittavat paljon, opiskelvat kirjoittamista ja että opettaja todella opettaa kirjoittamista. Oppimista edistää luonnollisesti se, että oppilas on myös valmis tekemään töitä oppimisen eteen ja opettajan opetus on mahdollisimman ymmärrettävää, havainnollista, monipuolista, tehokasta ja kiinnostavaa. (Jääskeläinen 2004b, 80–82.) Myös Pentikäisen (2007) mukaan kirjoittamaan oppiminen vaatii pitkäjänteistä harjoittelua, mutta hän korostaa näkemyksessään lisäksi tekstilajien hallintaa. Kirjoittamisen opettamiseen kuuluu näin ollen paitsi kirjoittamista myös tekstien muotojen ja rakenteiden tarkastelua sekä erilaisiin teksteihin tutustumista eli lukemista. Kirjoittajan tavoitteena on muodostaa kyseessä olevaan tilanteeseen ja ympäristöön soveltuva teksti käyttämällä erilaisia perusteltuja kieli-, muoto- ja sisältöaineiksia, ja opettajan tehtävänä on siten ohjata oppilasta niiden käytössä. Kirjoittamisen opetuksessa myös korostetaan yksilöllisen ilmaisun sijaan erityisesti tekstien ja kirjoittamisen yhteisöllistä olemusta. (Pentikäinen 2007, 140–141,145.) Opettaja tukee oppilaan kehitystä muun muassa antamalla tavoitteellisia ja tarkoituksenmukaisia tehtäviä sekä palautetta.

Palautte ja arviointi kuuluvat merkittävällä tavalla kaikkeen koulun opetustyöhön, mutta kirjoittamisen opetuksessa niille on muodostunut aivan erityinen roolinsa osana ohjausta. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan palautteen ja arvioinnin merkitystä oppimiselle ja määrittelemään niiden keskinäistä suhdetta kirjoittamisen opetuksessa.

2.3 Palautteen ja arvioinnin suhde kirjoittamisen opetuksessa

Arviointi on keskeinen osa kaikkea opetusta. Arvioinnin tärkein tehtävä on tukea ja edistää oppimista ja opettamista (Korppinen, Korppinen & Pollari 1994, 8). Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 262) todetaan, että arvioinnin tehtävänä on tämän lisäksi tukea ja kannustaa oppimista ja tukea myös oppilaan persoonallisuuden kasvua. Arvioinnin avulla oppilaalle ja opettajalle tulisi muodostua realistinen kuva oppilaan taidoista ja saavutetuista oppimistavoiteista, minkä vuoksi arvioinnin tulee olla totuudenmukaista ja perustua monipuoliseen näyttöön. Opettajan antama palaute on tärkeä osa arviointikokonaisuutta, jolla pyritään lisäämään oppilaan tietoisuutta omasta ajattelusta, toiminnasta ja oppimisesta. Päivi Atjosen (2007) mukaan oppilaan arviointi on kokonaisuus, jossa tarkastellaan tuloksia vertaamalla edellytyksiä, prosessia ja tuotosta asetettuihin tavoitteisiin. Arviointiin sisältyvät aina myös arvot ja arvottaminen, joten se vaatii arvon asettamista tarkasteltavalle asialle. (Atjonen 2007, 19–20.) Koulunopetuksen tapauksessa opetuksen tavoitteet ja arvioinnin kriteerit määrittää ensisijaisesti opetussuunnitelma, mutta väistämättä myös opettajan omat arvot ja käsitykset heijastuvat arviointiin ja sen toteutukseen.

Erityisesti oppimisen näkökulmasta palautteen rooli on merkityksellinen. Oppilaalla on oikeus palautteeseen, ja opettajalla siten myös velvollisuus antaa palautetta (Atjonen 2007, 89; POPS 2004, 262–263). Atjosen mukaan palautteen merkitys on ennen kaikkea siinä, että tunnistetaan nykyisen ja tavoitellun suorituksen välinen ero ja tarjotaan tietoa sekä välineitä kuroa tuo ero umpeen. Palautteen kautta näiden seikkojen tulisi olla selviä sekä palautteen antajalle että saajalle. (Atjonen 2007, 89.)

Pirjo Linnakylä, Eija Mattinen ja Asta Olkinuora (1992) ovat kirjoittaneet prosessikirjoittamisesta oppaan, jossa he asettavat kirjoittamisen arvioinnille kolme keskeistä tavoitetta. Ensinnäkin arvioinnin tavoitteena on opettaa oppilasta tarkastelemaan tekstiään ulkopuolisen silmin. Toinen tavoite on auttaa oppilasta parantamaan kirjoitustensa sisältöä, ja lisäksi arvioinnilla pyritään aina kirjoittajan kannustamiseen. (Linnakylä, Mattinen & Olkinuora 1992, 118.) Arvioinnille

asetettujen tavoitteiden saavuttamisen kannalta huomio kannattaa suunnata erityisesti kirjoittamisesta annettavaan palautteeseen.

Svinhufvudin (2007) mukaan myös palaute on arviointia. Kirjoittamisesta saatu palaute ja arviointi eroavat kuitenkin toisistaan ennen kaikkea siten, että arviointi kohdistuu valmiiseen tekstiin, kun taas palautteen antaminen on osa kirjoitusprosessia. Palautteella pyritään erityisesti kirjoittajan tukemiseen ja tekstin kehittämiseen silloinkin, jos palaute annetaan vasta kirjoitusprosessin päätteeksi. Arvioinnissa on kyse aina arvottamisesta, joten arviointi keskittyy erittelemään tekstin heikkouksia ja vahvuuksia. Palautetta ja arviointia ei voi kuitenkaan yleensä täysin erottaa toisistaan, vaan palaute voi sisältää arviointia ja arviointi palautetta. (Svinhufvud 2007, 64.)

Elbow (2000) sitä vastoin pyrkii tekemään selvemmän eron palautteen, arvioinnin ja numeroiden antamisen välille. Hänen mukaansa kyseessä on hierarkia, jossa palautteen antaminen muodostaa laajimman kategorian. Arviointi muodostaa eräänlaisen alakategorian palautteelle, ja vastaavasti numeroiden antaminen on osa arviointia. Oppimisen näkökulmasta juuri palaute on välttämätöntä, vaikka myös arviointi voi edistää oppimista. Elbow kuitenkin kritisoi arvioinnin ja testaamisen saamaa liian suurta merkitystä. Arvosanat saattavat olla oppilaan ainoa motivaatio kirjoittaa, ja opettajan tarjoama palaute perustelee lähinnä arvosanoja pikemmin kuin todella tukee kirjoittamaan oppimista. (Elbow 2000, 396–397.) Opettajien ja opettajaopiskelijoiden tekstipalautteita ja palautekäytänteitä Suomessa tutkineet Kauppinen ja Hankala (2013) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia tutkimuksessaan. Heidän mukaansa opettajien antama kirjallinen palaute koostuu suurimmaksi osaksi tekstien arvioimisesta ja arvioinnin perustelemisesta, jolloin sanallinen ja numeerinen arvio muodostavat kokonaisuuden. (Kauppinen ja Hankala 2013, 223, 227.)

Tässä tutkimuksessa huomio on erityisesti oppilaiden käsityksissä, jotka liittyvät kirjoittamisesta saatavaan palautteeseen. Tarkastelen palautetta nimenomaan laajassa merkityksessä, joten katson siihen kuuluvan myös arvioinnin ja numeroarvostelun. Näin tarkasteltuna palaute sisältää kaiken, mikä antaa oppilaille

tietoa hänen kirjoittamisestaan, tekstistään, edistymisestään tai saavuttamistaan tavoitteista.

3 Palautteen antaminen koulukirjoittamisessa

3.1 Mistä palautetta annetaan?

Suomessa opetussuunnitelma on tärkein opetustyötä ohjaava asiakirja, joka asettaa opetukselle tavoitteet ja arvioinnin kriteerit. Myös kirjoittamiselle asetettavat tavoitteet ja hyvän osaamisen kriteerit löytyvät opetussuunnitelmasta. Kirjoittamisen opiskelu kuuluu ensisijaisesti äidinkielen ja kirjallisuuden aihekokonaisuuteen, jonka tavoitteet ja keskeiset sisällöt on esitetty vuosiluokittain 1–2, 3–5 ja 6–9. Tutkimuksessani huomio on alakoulun ylemmillä vuosiluokilla, minä vuoksi rajaan myös opetussuunnitelman tarkastelun niihin.

Opetussuunnitelman perusteissa 2004 vuosiluokkien 3–5 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa pääpaino on perustaitojen oppimisessa. Kuudennelta luokalta eteenpäin tavoitteena on laajentaa oppilaan tekstitaitojen hallintaa ja kykyä ottaa huomioon viestintätilanne ja lukijat. Kuten aiemmin totesin, opetussuunnitelma edustaa melko laajaa näkemystä kirjoittamisen opetuksesta. Jo viidennen luokan päätyttyä oppilaalla tulisi opetussuunnitelman mukaan olla tekstien tuottamiseen vaadittavia perustaitoja, jotka koskevat esimerkiksi oikeinkirjoitusta ja tekstin rakentumista sekä kykyä ilmaista itseään kirjallisesti. Oppilaalla tulisi olla kokemuksia kirjoittamiseen liittyvästä suunnittelusta ja tekstien ideoimisesta sekä erilaisten tekstien tuottamisesta. Vuosiluokkien 6–9 osalta opetussuunnitelmassa on havaittavissa korostuneemmin myös sosiaalinen näkökulma kirjoittamiseen. (POPS 2004, 47–57.)

Seuraavaan taulukkoon olen koonnut diskurssijaottelua mukaillen opetussuunnitelman kirjoittamisen arviointia koskevat kriteerit (vrt. Ivanič 2004). Huomioitavaa on, että eri näkemykset kirjoittamisesta eivät ole keskenään täysin tarkkarajaisia. Tämän vuoksi myös esittämässäni taulukossa on esitettyjen kriteerien ja tekemäni jaottelun suhteen ymmärrettävästi tulkinnanvaraa. Taulukossa on mukana sekä hyvän osaamisen kriteerit 5. luokan päättyessä että päättöarvioinnin kriteerit, sillä alakoulun päättävän eli kuudennen luokan arviointi sijoittuu tulkinnallisesti näiden kriteerien välimaastoon.

TAULUKKO 1: Kirjoittamisnäkemysten mukaiset arvioinnin kriteerit Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004).

	Hyvä osaaminen 5. luokan päättyessä	Päätösarvioinnin kriteerit
Taidot	<p>Oikeinkirjoituksen perusasiat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - iso ja pieni alkukirjain - yhdyssanojen muodostaminen - lopetusmerkit ja lisäksi muita välimerkkejä <p>Tekstin rakenteen merkitys suunnittelussa ja tuottamisessa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vaihtelevasti eri mittaisia lauseita (erilaiset lauserakenteet) - melko sujuva lauseiden yhdistäminen - kappalejaon merkitys - kronologisesti etenevä teksti <p>Käsiala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - luettava ja sidosteinen - osaa tekstata <p>Tekstin tuottaminen tekstinkäsittelyohjelmilla</p>	<p>Hyödyntää kielitietoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - oikeinkirjoitus - tyyli - sanasto - rakenne - virkkeiden rakenne ja pituus - tiivistäminen tarvittaessa <p>Teksti on hyvin jäsennelty, sisältää riittävää ja olennaista aineistia.</p> <p>Pystyy tuottamaan tekstejä käsin ja tekstinkäsittelyohjelmilla sekä hyödyntämään tietotekniikkaa.</p>
Itseilmaisuu	Kirjoitelmissa on havaittavissa kirjoittajan oma ääni ja sanavaraston laajeneminen.	Haluaa ja rohkenee ilmaista itseään kirjallisesti.
Kirjoittamisprosessi	Oppilas suunnittelee ja ideoi tekstinsä sisältöä hyödyntäen tietoa, kokemusta ja mielikuvitusta.	Tuntee kirjoittelun laatimisen prosessin ja osaa soveltaa omaan käyttöön.
Tekstilajit	Osaa tuottaa erilaisia tekstejä esim.	Pystyy laatimaan tekstejä eri tarkoituksiin esim.
	<ul style="list-style-type: none"> - kertomus - kuvaus - ohje. 	<ul style="list-style-type: none"> - kertomus - kuvaus - määritelmä - tiivistelmiä - selostus - kirje - hakemus - yleisönosastokirjoitus - muita kantaa ottavia ja pohtivia tekstejä.
Sosiaaliset käytänteet		Osaa käyttää ja valita lähteet ja myös ilmoittaa ne.

Opetussuunnitelma ohjaa opetusta ja asettaa raamit arvioinnille. Onkin luontevaa ajatella, että oppilaan saaman palautteen tulisi silloin tukea määriteltyjen tavoitteiden saavuttamista, jolloin myös palautteen pitäisi kohdistua arvioitavina oleviin tekijöihin. Edellä olevaa taulukkoa tarkasteltaessa voitaisiinkin todeta, että oppilaan tulisi saada palautetta muun muassa tekstin muotoon ja sisältöön liittyvistä seikoista, ilmaisustaan, työskentelystään ja tekstin tarkoituksenmukaisuudesta suhteessa tekstilajiin. Mustosen (2012, 84) saamien tutkimustulosten

mukaan oppilaiden käsityksissä palaute kohdistuu yleisimmin sisältöön, oikeinkirjoitukseen, rakenteeseen ja käsialaan.

Richard Straub ja Ronald F. Lunsford (1995) ovat tehneet keskeisen tutkimuksen opettajien antamasta kirjallisesta palautteesta. Heidän mukaansa tekstistä annettava palaute voidaan kohdistaa kolmelle eri tasolle, joita ovat koko tekstin taso, paikallinen taso ja tekstinulkoiset kommentit². Koko tekstin tasolla palaute voi kohdistua yleisimmin ajatuksiin, kehittelyyn tai kokonaisrakenteeseen. Ajatusten kommentoiminen liittyy tekstin sisältöön lausetasolla tai laajemmin tarkasteltuna. Huomiota kiinnitetään silloin erityisesti siihen, mitä tekstillä on haluttu sanoa. Palautteen antaja kommentoi tekstissä olevia ajatuksia, väitteitä, argumentteja, ajatuksenkulkua ja päätelmiä ja voi esittää niihin liittyviä tarkentavia kysymyksiä tai pyytää perusteluita. Tekstin kehittelyyn liittyvällä palautteella taas pyritään jo esitettyjen ajatusten kehittämiseen ja syventämiseen. Palautteen antaja toivoo lisää perusteluita, määrittelyä, selitystä ja kuvailua. Tekstin kokonaisrakenteen kommentointi tarkastelee tekstiä kokonaisuutena ottaen huomioon kappaleiden rakentumisen ja järjestyksen sekä tekstin yhtenäisyyden, johdonmukaisuuden ja painotukset. (Straub & Lunsford 1995, 158–162.)

Paikallisen tason palaute koskee taas tekstin paikallista rakennetta, sananvalintoja ja oikeakielisyyttä sekä konventioita. Paikallisen rakenteen osalta kommentit liittyvät lauseisiin ja virkkeisiin kappaletasolla ja niiden rakentumiseen sekä keskinäisiin yhteyksiin. Sananvalintojen kommentoinnissa huomio on sanojen selkeydessä, taloudellisuudessa ja sopivuudessa. Oikeakielisyyteen kuuluvat monet kielioppiin liittyvät asiat ja niiden tarkastelu ja kommentointi tapahtuu usein dimensiolla oikein ja väärin. Tekstiin liittyvillä konventioilla taas viitataan esimerkiksi kappalejakoon, otsikointiin tai tekstin ulkoasuun. (Straub & Lunsford 1995, 162–163.)

Varsinaisen tekstin lisäksi palaute voi kohdistua tekstin ulkopuolella oleviin seikkoihin. Tekstinulkoiset kommentit voivat liittyä esimerkiksi tekstin yleisöön, kirjoittajan tavoitteisiin, aihevalintaan ja tehtävänantoon. Tälle tasolle sisältyvät

² Straubin ja Lundsfordin tutkimuksen englanninkielisten termien kääntämisessä olen käyttänyt apuna Svinhufvudin (2007) suomennoksia.

myös kommentit, joissa tekstiä käsitellään kokonaisuudessaan. Tyypillinen kommentti olisi esimerkiksi "Tämä on erittäin onnistunut teksti!". Lisäksi tekstinulkoisiin kommentteihin kuuluvat palautteet, joka liittyvät tekstin sijaan pikemminkin kirjoittajaan tai kirjoittajan toimintaan yleisesti. Tällainen kommentti voisi olla esimerkiksi "Innostuksesi välittyy tekstistä!". (Straub & Lunsford 1995, 164.)

Monet seikat voivat vaikuttaa siihen, mistä palautetta lopulta annetaan. Svinhufvud (2007, 77) muistuttaakin, että kirjoittajan saama palaute koostuu monista seikoista, joista toisilla on enemmän ja toisilla vähemmän tekemistä kirjoittajan ja hänen tekstinsä kanssa. Tällaisia seikkoja voivat olla esimerkiksi tehtävänanto, oppilaan aikaisemmat tekstit, muiden oppilaiden suoritukset ja palautteen antajan omat käsitykset kirjoittamisesta. (Svinhufvud 2007, 77.) Palautteen antajien olisikin syytä suhtautua kriittisesti omiin palautteen antamisen käytäntöihinsä, sillä totuttuja tapoja tulee toistaneeksi liiankin helposti. Palautteen kohteet ja palautteenantotyylit liittyvät usein myös toisiinsa. Seuraavaksi siirrynkään tarkastelemaan, miten palautteenantotyylejä voidaan tarkastella sekä milloin ja miten palautetta annetaan.

3.2 Palautteenannon toteutus

Straub ja Lunsford (1995) ovat tarkastelleet tutkimuksissaan opettajien käyttämiä palautteen antamisen tyylejä, jotka heidän tutkimuksissaan voidaan sijoittaa jatkumolle autoritaarisesta vuorovaikutteiseen. Palautteen antajan valitsema tyyli vaikuttaa siihen, millaisen roolin sekä palautteen antaja että vastaanottaja tilanteessa saavat. (Straub & Lunsford 1995, 192–193.) Opettajan roolin määrytyminen ei ole kuitenkaan kovin tarkkarajainen. Autoritaarisimmassa tyyliässä opettajan toimintaa kuvastavat kriitikon, oikolukijan ja toimittajan roolit. Palautteen antaja osoittaa suoraan virheet ja muutosehdotukset kontrolloiden tekstiä, jolloin tyyliässä korostuvat arviointi ja valta-aseman käyttö. Ohjaavaa ja neuvovaa tyyliä voi kuvailla edelleen jossain määrin autoritaarisiksi, vaikka ne jättävät kirjoittajalle jo hiukan enemmän valinnanvaraa. Palaute ei sisällä enää käskyjä vaan muutosehdotuksia, joista palautteen saaja voi itse valita. Palautteen anta-

jan toimiessa lukijan roolissa palautteenanto muuttuu pikemminkin kyseleväksi ja pohtivaksi. Tällöin paitsi valta myös vastuu siirtyy yhä enemmän palautteen saajalle. Analyttisessä tyyliässä vastuu on täysin kirjoittajalla itsellään, ja hänen oletetaan itse löytävän muokkausta vaativat kohdat. Toisin sanoen palaute ei sisällä mitään suoria ehdotuksia, vaan on lähinnä palautteen antajan havaintoja ja epäsuoraa pohdintaa tekstistä ja siitä, miten palautteen antaja on tekstin ymmärtänyt. (Straub & Lunsford 1995, 191–195.)

Palautteen antamisen tyylit yhdistyvät Straubin ja Lunsfordin analyysissä nimenomaan palautteen muotoilun tapoihin, jotka puolestaan muodostavat erilaisia ryhmittymiä. Mihin muotoilun ryhmään palaute sijoittuu, riippuu paitsi palautteen sanallisesta muodosta myös kommentin kontekstista ja sävystä. Esitetyt palautteen antamisen muotoilun ryhmien pääluokat tutkimuksessa ovat korjaukset, evaluaatiot, muutosehdotukset, kysymykset ja reflektiiviset kommentit. (Straub ja Lunsford 1995, 158–160.)

Korjaukset ovat suoria palautteen antajan tekstiin tekemiä muutoksia. Evaluaatioilla tarkoitetaan arvioita, ja ne voivat olla negatiivisia evaluaatioita, perusteltuja ja negatiivisia evaluaatioita tai kehuja eli positiivista evaluaatiota. Negatiiviset evaluaatiot esitetään usein ikään kuin objektiivisina kritiikkeinä, kun taas perusteltuihin evaluaatioihin liitetään perusteluita usein subjektiivisempina kannanotoina, jotka esitetään esimerkiksi käyttämällä ilmaisuja *mielestäni* tai *nähdäkseeni*. Kehut voidaan myös muotoilla sekä subjektiivisesti tai objektiivisesti, mutta sillä ei nähdä yhtä suurta merkitystä kuin negatiivisten evaluaatioiden kohdalla. Kehut sisältävät positiivisia arvioita tekstistä ja niihin liittyy myös voimakkaasti ilmaistut kannustukset kuten "Hyvä!" ja "Juuri näin!". (Straub & Lunsford 1995, 167–168.)

Muutosehdotuksiin voi sisältyä käskyjä, neuvoja ja epäsuoria pyyntöjä, ja ne voidaan ilmaista sekä suoraan että epäsuorasti. Käskyt ilmaistaan yleensä imperatiivissa kuten "Tarkenna tätä vielä!", kun taas neuvot ja epäsuorat pyynnöt ilmaistaan konditionaalissa. Epäsuora pyyntö voisi olla esimerkiksi "Voisiko tätä kohtaa kehittää?". (Straub & Lunsford 1995, 168–169.)

Kysymysten muodossa olevaan kommenttien muotoilun ryhmään kuuluu ongelmaperusteisia ja heuristisia kysymyksiä, jotka molemmat voidaan jakaa vielä suljettuihin ja avoimiin kysymyksiin. Kysymysten tarkoituksena on ohjata oppilas ajattelemaan jotain kohtaa tekstistä sen sijaan, että ehdotettaisiin suoria muutoksia. Kuinka paljon oppilaan toiminnalle jää valinnanvaraa, riippuu kysymyksen laadusta. Suljetut ongelmaperustaiset kysymykset osoittavat, että tekstissä on jokin ongelma palautteen antajan mielestä, ja ne ovatkin usein muodoltaan kielteisiä kuten: "Eikö yksi esimerkki riittäisi?" Avoimissa ongelmaperusteisissa kysymyksissä palautteen vastaanottajalle jää selvästi enemmän tilaa. Tällainen kysymys voisi olla esimerkiksi: "Onko tämä kirjoituksesi pääajatus?" Heuristisilla suljetuilla kysymyksillä palautteen antaja ohjaa kirjoittajaa pohtimaan tekstiään ja pyytää ikään kuin lisätietoa joihinkin kohtiin kuten: "Kuinka vanha olit silloin?" Avoimilla heuristisilla kysymyksillä voidaan taas viitata tekstin ulkopuolelle, ja niillä pyritään saamaan kirjoittaja pohtimaan kyseessä olevaa aihetta syvemmin. Kysymys voi olla silloin esimerkiksi: "Miten koet asian vaikuttaneen sinuun?" (Straub & Lunsford 1995, 169–170.)

Reflektiivisten kommenttien ryhmässä on tyypillistä, että palautteen antaja ei enää millään tavalla arvioi, neuvo tai ehdota muutoksia kommentteillaan, vaan esittää ajatuksiaan ikään kuin ulkopuolisen lukijan näkökulmasta. Reflektiiviset kommentit voivat olla kuvailevia, tulkitsevia, selittäviä, lukijan tulkintaa ja kirjoittajaa yllyttäviä. Kommentit voivatkin koostua hyvin monenlaisista ilmaisuista. (Straub & Lunsford 1995, 170–172.)

Mustosen (2012, 71) tutkimuksessa oppilaiden kuvaama palaute on muodoltaan ennen kaikkea evaluoivaa, eli palautteen tehtävänä on tuoda esiin valmiin tekstin hyvät ja huonot puolet. Muut palautemuodot jäävät Mustosen mukaan oppilaiden kuvauksissa selvästi vähemmälle. Erityisesti kehittelypalautteen ja muutosehdotusten vähäisyyden oppilaiden kuvauksissa hän näkee jopa hiukan ongelmallisena, sillä niiden avulla tekstiä ja kirjoittamista voitaisiin hänen mukaansa kehittää. Mustonen näkee myös jonkinlaisen mahdollisen yhteyden palautteenmuotoilun ja sen välillä, annetaanko palautetta valmiista tekstistä vai jo kirjoittamisen aikana. Hänen mielestään kehittelypalaute sopsisikin ehkä parem-

min osaksi kirjoittamisprosessia, jota oppilaat eivät ole kuitenkaan kuvanneet vastauksissaan. (Mustonen 2012, 71, 77.)

Miten palaute lopulta muotoillaan, jää käytännössä usein palautteen antajan päätettäväksi. Routarinne ja Myllyntausta (2013) ovat havainneet, että varsinaiset palautekäytänteet jäävätkin kulttuurisesti melko näkymättömiksi, ja esimerkiksi opettajaopiskelijat ovat usein hyvin epävarmoja siitä, miten oppilaiden tekstejä tulisi kommentoida (Routarinne & Myllyntausta 2013, 29–31). Myös Svinhufvud (2007, 63) toteaa, että palautteen antaminen on taito, joka opettajilla oletetaan olevan ilman, että sitä varsinaisesti heille opetettaisiin. Kiinnostavaa on, että tästä huolimatta opettajien palautteenantotyylit muistuttavat usein hyvin paljon toisiaan.

Smith (1997) on päätenyt tarkastelemaan erityisesti tekstien lopussa olevaa kirjallista palautteenantoa genren eli tekstilajin näkökulmasta. Hänen mukaansa huolimatta siitä, että opettajat eivät useinkaan saa mitään yhtenäistä koulutusta palautteenantamiseen käytännössä, opettajien palautteenantotyylit muistuttavat usein toisiaan johtuen tiettyjen mallien ja käytäntöjen omaksumisesta sekä palautteita lukemalla että itse palautetta antamalla. Kun opettaja antaa paljon palautetta, se alkaa väistämättä noudattaa tiettyä kaavaa. Lisäksi eri opettajat kohtaavat usein saman tyyppisiä tilanteita, joten heidän antamansa palaute myös sisältää saman tyyppisiä piirteitä, jolloin muotoutuu genre. Sen sijaan, että opettaja lähestyisi palautteen antamista ikään kuin puhtaalta pöydältä joka kerta, hän poimii totutuista ja aiemmin käyttämistään palautetyyleistä tilanteeseen parhaiten soveltuvan. (Smith 1997, 249–250.)

Myös suomalaisia opettajia ja opettajaopiskelijoita koskevassa tutkimuksessa Kauppinen ja Hankala (2013) ovat havainneet, että arviointikulttuuri näyttää melko yhtenäiseltä erityisesti palautteen kohteiden ja muotoilun osalta. Heidän mukaansa opettajien antamassa palautteessa painottuvat arviointi ja opettajan asiantuntijarooli, jolloin opettajalla nähdään olevan myös tieto siitä, kuinka tekstiä tulisi muokata. (Kauppinen & Hankala 2013, 228.) Kauppinen ja Hankalan (2013) tutkimus keskittyy edellä kuvatun Straubin ja Lunsfordin (1995) tutkimuksen tapaan tarkastelemaan kuitenkin erityisesti opettajan valmiista tekstistä an-

tamaa kirjallista palautetta. Kirjallisesti annetun palautteen lisäksi kirjoittamisen opetuksessa voidaan käyttää myös monia muita arvioinnin ja palautteenannon tapoja kuten numeroarvostelua, suullisen palautteen eri muotoja ja oppilaan itsearviointia.

Luukan ja kumppaneiden tutkimuksen mukaan äidinkielen opettajien yleisimmin käytössä olevia palautteenantotapoja ovat opettajan tekemät korjaukset ja kommentit merkittyinä kirjallisiin suorituksiin tai kirjalliset kommentit merkittyinä suorituksen loppuun ja suullinen palaute annettuna koko luokalle tai henkilökohtaisesti. Opettajien ja oppilaiden näkemykset asiasta ovat tutkimuksen valossa melko samansuuntaiset, vaikka opettajat antoivat mielestään enemmän henkilökohtaista palautetta verrattuna siihen, mitä oppilaat kokivat saavansa. (Luukka ym. 2008, 140–144.) Opettajien ja oppilaiden näkemyserot johdattavatkin tarkastelemaan, kuinka dialogisena ja vuorovaikutteisena palautteenanto lopulta toteutuu. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen kehyksessä oppimista ja tiedon rakentumista tarkastellaan nykyään hyvin yksilöllisenä ja prosessia painottaen. Oppiminen nähdään oppilaan oman toiminnan tuloksena, ja keskeistä on myös oppilaan kyky arvioida, tiedostaa ja säädellä omaa toimintaansa. Lisäksi oppiminen on aina kontekstisidonnaista ja tapahtuu osana sosiaalista vuorovaikutusta. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 66, 164, 169–170.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen valossa oppilaalla tulisikin olla entistä aktiivisempi osuus arviointiprosessissa. Myöskään oppilaiden käsityksissä palautteenanto ei toteudu kovin vuorovaikutteisena. Esimerkiksi Mustosen (2012, 70) tutkimuksessa oppilaat ovat kuvanneet palautekeskustelua niin, että palautteen antaja yksin puhuu ja vastaanottaja ainoastaan kuuntelee.

Lopuksi pohdittaessa palautteenannon toteutusta voidaan vielä tarkkailla, mihin vaiheeseen kirjoittamisprosessia arviointi ja palautteenanto sijoittuvat. Oppilasarviointi jaetaan perinteisesti diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Diagnostinen arviointi tapahtuu ennen opettamista, ja sen keskeinen tehtävä on oppilaan lähtötason selvittäminen. Formatiiivinen arviointi tapahtuu opetuksen aikana oppilaita seuraamalla, ja summatiivinen arviointi tapahtuu tietyn opintokokonaisuuden päätteeksi. (Korppinen ym. 1994, 10.)

Oppilaan on mahdollista saada kirjoittamisestaan myös palautetta ennen kirjoittamista, kirjoitusprosessin aikana eri vaiheissa sekä valmiista tuotoksestaan. Ennen kirjoittamista annettava palaute on luonteeltaan tehtävää ennakoivaa ohjausta ja se liittyy usein opetukseen. Malmivaara (2002, 43) kuvailee tällaista ennakoivaa palautetta opettajan ohjaukseksi, jota annetaan esimerkiksi erilaisten tulevaan kirjoitustehtävään liittyvien kysymysten ja tehtävien kautta. Malmivaaran kuvauksessa kyse on lähinnä siitä, että opettaja pyrkii ohjauksella ennakoimaan jo edeltä mahdollisia tulevia vaikeuksia. Kirjoittamisen aikana ja sen eri vaiheissa annettava palaute liittyy erityisesti prosessikirjoittamiseen. Prosessikirjoittamisessa sekä opettaja että luokkatoverit antavat useammassa vaiheessa ja aina pyydettäessä tekstistä palautetta, jonka perusteella oppilas muokkaa halutessaan tekstinsä sisältöä ja ilmaisua (Linnakylä ym. 1992, 25). Jos palautetta annetaan ensimmäisen kerran vasta valmiista kirjoitelmasta, ovat palautteen mahdolliset vaikutukset usein nähtävissä aikaisintaan seuraavissa kirjoitustehtävissä. Ennen kaikkea palautteen tulisi kuitenkin olla dialogia palautteen saajan ja antajan välillä, ja riippumatta siitä, missä vaiheessa kirjoittamista palaute annetaan, sen tarkoituksena tulisi olla oppilaan tekstin ja kirjoittamisen edistäminen (Svinhuvud 2007, 64).

3.3 Palautteen antajat

Koulussa kirjoittamisen opetuksessa opettaja on yleensä ensisijainen palautteen antaja. Luokkatoverien hyödyntäminen palautteen antajina on myös mahdollista ja ainakin joidenkin kirjoittamisnäkemysten valossa jopa suotavaa, sillä luokkatoverit ovat usein tekstien ensisijaista lukijakuntaa opettajan ohella. Lisäksi kirjoittamisesta ja oppilaan teksteistä palautetta voivat antaa muut opettajat, kuten vieraiden kielten opettajat ja erityisopettaja, tai oppilaan vanhemmat sekä sisarukset. Tärkeä osa kirjoittamaan oppimista on myös oppilaan itsearviointi, jota tapahtuu sekä kirjoittamisen aikana että suhteessa valmiiseen tekstiin sekä yleensäkin oppimiseen ja omiin kykyihin.

Eryteisesti opettajan toimiessa palautteen antajana tulee pohdittavaksi palautteenantoon liittyvät valtasuhteet. Suhteessa oppilaisiin opettaja on auktoriteet-

tiaseudessa jo ammattinsa puolesta, ja lisäksi opettajalla on todennäköisesti myös asiantuntijuuteen liittyvää valtaa, eli palautteeseen liittyy lähes väistämättä vallankäyttöä. Toisaalta Svinhufud (2007, 68) muistuttaa, että kirjoittajat yleensä toivovat saavansa palautetta ja ovat usein jopa valmiita tarjoamaan ohjaajalle valtaa ja vastuuta kirjoittamisestaan. Kirjoittajan näkökulmasta vallankäyttö ei olekaan automaattisesti negatiivinen asia. Valta-asettelun näkökulmasta on erityisen tärkeää, että annettu palaute on aina mahdollisimman objektiivista. Palautteen tulee kohdistua oppilaan kirjallisiin kykyihin eikä persoonaan tai palautteen antajan ja vastaanottajan väliseen henkilökemiaan (Järvenpää 2002, 18). Opettajan antaman palautteen voi nähdä myös vain palautteena muiden joukossa, ja oppilas tekee lopulta omat ratkaisunsa tekstinsä suhteen. Toisaalta opettaja on myös asiantuntija, jonka puoleen kannattaa ongelmissa kääntyä (Malmivaara 2002, 42).

Oppilaiden kirjoitelmien arvioinnin keskeisenä haasteena voidaan pitää arvioinnin oikeudenmukaisuutta: tekstien arviointi on helposti liian riippuvaista yksittäisen lukijan mielipiteestä (Svinhufud 2007, 68, 73). Koulussa teksteille kuitenkin löytyy lukijoita, ja opettajan lisäksi luokkatoverit voivat antaa toisilleen palautetta. Hyöty on molemmiin puolista, sillä samalla, kun kirjoittaja saa palautetta tekstistään, kehittyy palautteen antajan lukijatietoisuus. Vertaispalautteen avulla on mahdollista tavoittaa lukijan näkökulma (Linnakylä ym. 1992, 118). Vertaispalautteeseen ei liity samanlaisia valtasuhteita kuin esimerkiksi opettajan antamaan palautteeseen: palautteen antaja ja saaja ovat samassa asemassa. Vertaispalaute on ikään kuin tavallisen lukijan palautetta, ja toisaalta se on palautetta samassa tilanteessa olevalta kirjoittajalta (Svinhufud 2007, 73). Tämä ei kuitenkaan poista vallankäytön mahdollisuutta.

Erityisesti prosessikirjoittamisessa vertaispalautetta on käytetty paljon, ja se on yksi keskeisistä prosessin työvaiheista. Palautteenanto tapahtuu yleensä pareittain tai ryhmissä heti luonnostelun jälkeen. Palautteessa keskitytään erityisesti kirjoituksen vahvojen kohtien löytämiseen ja kysymysten esittämiseen kirjoittajalle. Prosessin edetessä palautetta voidaan antaa myös keskitetysti halutusta seikasta esimerkiksi kappalerakenteesta tai kirjoittaja voi suoraan pyytää apua ongelmiinsa. (Linnakylä ym. 1992, 114–115.) Vertaispalautteen käytön etuna

voidaan pitää, että se opettaa myös itsearviointia. Kun oppilas harjoittelee ohjautusti antamaan palautetta muiden teksteistä, hän oppii huomaamaan helpommin myös oman kirjoituksensa ongelmat (Linnakylä ym. 1992, 118). Tällöin oppilaan kyky tarkastella myös omia tekstejä kriittisesti kehittyy (Svinhufvud 2007, 63).

Monien etujen lisäksi vertaispalautteen käyttöön liittyy myös ongelmia. Ensinnäkin merkittävä ongelma on, että hyödyllisen palautteen antaminen on vaikeaa ja vaatii taitoja, joita vertaislukijoilla ei välttämättä ole. Luokkatovereiden antama palaute voi olla esimerkiksi liian kriittistä, kohteliasta tai mitään sanomatonta. Toiseksi palautteen määrän lisääntyessä lisääntyy myös todennäköisyys ristiriitaiseen palautteeseen, joka taas vaatii palautteen vastaanottajalta monenlaisia taitoja. (Svinhufvud 2007, 74–75.) Murtorinne (2005) on havainnut vertaispalautetta tutkiessaan, että oppilaat pitävät pienryhmätyöskentelystä työmuotona ja arvostavat toisiltaan saamaansa palautetta, mutta palaute jää usein kapealaiseksi, eikä palautteen saajalla ole useinkaan riittävästi tietoa, taitoa tai viitelseliäisyyttä hyödyntää saamaansa palautetta. Vertaispalautteen käyttö vaatiikin palautteen antamisen ja vastaanottamisen harjoittelua sekä hyvää ilmapiiriä, jotta käytön hyödyt saataisiin todella esiin. Routarinteen ja Myllyntaustan (2013, 34–35) mukaan vertaispalautteen antamista harjoitellaan vähitellen tarjoamalla aluksi selkeitä ohjeita, joista tarvittavien taitojen karttuessa voidaan vähitellen luopua.

Muilta saadun palautteen lisäksi oppilaan tulisi osata arvioida myös omia tekstejään ja kirjoitusprosessiaan. Omien tekstien arviointi vaatii kykyä muuttaa tekstin tarkastelukulmaa kirjoittajakeskeisestä lukijakeskeiseksi. Aluksi kirjoittaja voi kyllä luonnostella tekstiään hyvinkin vapaasti, keskittyen itseilmaisuuksiin, mutta siirryttäessä tekstin muokkaamiseen kirjoittajan tulisi tarkastella tekstiään sitä vastoin lukijan näkökulmasta. (Linnakylä ym. 1992, 19.) Kirjoittaja voi pohtia esimerkiksi, välittääkö teksti halutun viestin, onko ilmaisu riittävän selkeää, onko jokin kohta turha tai vaatii jokin toinen kohta vielä tarkennusta. Pentikäinen (2007) kuvaa samaa asiaa termillä lähiluku. Termi on peräisin kirjallisuustieteestä, ja siinä on kyse oman tekstin analyttisestä tarkastelusta. Lähiluvussa tavoitteena on havaita sekä tekstin vahvoja että heikkoja puolia; käytännössä kyse on

kriittisestä lukutaidosta. Lähiluku vaatii kirjoittajalta kykyä tarkastella tekstiä läheltä mutta samalla etäännyttämistä kirjoittajan näkökulmasta. (Pentikäinen 2007, 153–154.)

Linna (1994, 69) tiivistää osuvasti arvioinnin tärkeimmäksi tehtäväksi auttaa oppilasta arvioimaan itse itseään. Myös opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) kannustetaan kehittämään oppilaiden itsearviointitaitoja. Itsearviointitaitojen nähdään tukevan itsetuntemusta ja opiskelutaitojen kehittymistä. Oppilas oppii asettamaan oppimiselleen tavoitteita ja säätämään toimintaansa. Itsearviointitaitojen kehittyminen edellyttää kuitenkin, että oppilas saa jatkuvasti palautetta työskentelystään muilta ja häntä kannustetaan ja ohjataan itsearviointiin. (POPS 2004, 264.) Kyky arvioida omia tekstejä on ehkä keskeisimpiä hyvän kirjoittajan ominaisuuksia, mutta se ei ole helppoa. Sarmavuoren mukaan lasten kyky tarkastella tekstejään objektiivisesti lukijan näkökulmasta on usein hyvin puutteellinen. He eivät löydä keinoja parantaa tekstejään, minkä vuoksi tekstin muokkaus voi jäädä olemattomaksi. (Sarmavuori 2010, 41–42.)

3.4 Palautteen vastaanottaminen

Kirjoittamisen opetuksessa palautteen tehtävänä on kannustaa ja tukea kirjoittajaa sekä auttaa häntä kehittymään kirjoittamisessa. Palaute tarjoaa oppilaalle tietoa suorituksesta ja osaamisesta, mutta lisäksi se on tärkeä osa kirjoittamisen ohjausta. Palautteen tehtävänä on ohjata kirjoittamisen suuntaa ja auttaa oppilasta hahmottamaan, millainen on hyvä teksti (Malmivaara 2002, 44). Svinhufvud (2007, 66) kuitenkin muistuttaa, että palautteen antaminen on ylipäätään haastavaa eikä takaa automaattisesti kirjoitustaitojen kehittymistä tai tekstien parempaa tasoa. Sekä palautteen antamiseen että palautteen vastaanottamiseen liittyykin monia ongelmia. Palautteen vastaanottajalle ongelmia voivat aiheuttaa esimerkiksi kirjoittamisnäkömyksiä koskevat erot, sisällölliset epäselvyydet ja palautteen määrä. (Svinhufvud 2007, 69–71.)

Kirjoittajina ja palautteen vastaanottajina oppilaat ovat erilaisia, minkä vuoksi palautteen antajan tulisi pyrkiä ottamaan huomioon myös palautteen saajan tar-

peet ja toiveet. Svinhufvud (2007, 70) pitää tärkeänä, että sekä opettaja että oppilas ovat tietoisia toistensa tavoitteista ja näkemyksistä, jotka koskevat kirjoittamista, sillä ne vaikuttavat sekä palautteen antamiseen että sen vastaanottamiseen. Esimerkiksi, jos oppilaan tavoitteena on oppia kirjoittamaan virheettömiä ja johdonmukaisia tekstejä, ja opettaja sitä vastoin pyrkii palautteellaan tukemaan oppilaan itseilmaisua, on selvää, että palaute ei silloin vastaa oppilaan toiveita ja käsityksiä hyvästä palautteesta.

Koulun kirjoittamisen opetuksessa palautteella pyritään yleensä myös vaikuttamaan palautteen saajaan ja hänen toimintaansa. Palautteella ei kuitenkaan ole merkitystä, jos se jää tarkoitukseltaan sisällöllisesti epäselväksi. Jotta palautteesta todella olisi oppilaalle hyötyä, tulee Svinhufvudin (2007, 70) mukaan oppilaan ymmärtää, mitä palaute merkitsee ja mitä sen huomioiminen mahdollisesti edellyttää. Palautteen laatu on luonnollisesti tärkeämpää kuin sen määrä. Liika palaute kuormittaa sekä palautteen antajaa että saajaa, ja kirjoittajan kehittymisen kannalta oleellisin palaute voi tällöin jäädä jopa saamatta tai huomiotta. (Svinhufvud 2007, 66, 72.)

Zacharias Nugrahenny (2007) on tarkastellut tutkimuksessaan opiskelijoiden asenteita opettajien antamaa palautetta kohtaan. Tutkimuksen mukaan opiskelijat kokevat sekä palautteen määrällä että laadulla olevan merkitystä. Heidän mukaansa lyhyt palaute on hyvää, sillä sen ajatellaan tarkoittavan, että tekstissä ei ole juurikaan korjattavaa, kun taas runsas palaute koetaan jopa ahdistavaksi. Palautteen laadussa ongelmallisina nähdään liian ympäröivät ilmaukset kuten "paljon kielioppivirheitä", ja erityisesti heikommat opiskelijat kaipaavatkin konkreettisia korjausehdotuksia ja ongelmakohtien osoittamista selkeästi. (Nugrahenny 2007, 45–47.)

Hattie ja Timperley (2007) ovat tehneet meta-analyysiä tutkimuksista palautteenannon vaikuttavuudesta ja tulleet siihen tulokseen, että palautteen antamisen tavalla ja tyylillä on merkitystä palautteen vaikuttavuuteen. Tehokkainta heidän mukaansa oli palaute, joka tarjoaa selkeitä vihjeitä tai vahvistusta ja on vahvasti yhteydessä tavoitteisiin. Kehuilla, palkinnoilla tai rangaistuksilla ei ollut juuri merkitystä oppimisen kannalta, vaikka esimerkiksi positiivinen palaute

saattaa toimia oppilaita motivoivana tekijänä. (Hattie & Timperley 2007, 83–86) Tämä käy ilmi myös Mustosen (2012) tutkimuksesta, jossa oppilaat kokevat erityisesti kannustavan palautteen lisäävän intoa jatkaa kirjoittamista. Toisaalta osa oppilaista koki, että negatiivinenkin palaute voi kannustaa erityisesti yrittämään jatkossa paremmin. (Mustonen 2012, 77–78.)

Oleellista ei lopulta kuitenkaan ole, onko palaute itsessään positiivista vai negatiivista, vaan miten palaute on annettu ja koettu. Askew'n ja Lodgen (2000, 7) mukaan palaute määrittyykin positiiviseksi tai negatiiviseksi riippuen siitä, miten palautteen vastaanottaja kokee saamansa palautteen, eikä sen mukaan, mitä palautteen antaja on aikonut. Tärkeää on, että palautteen antajan ja saajan tavoitteet ja odotukset kohtaavat. Positiivinen palaute edistää oppimista ja motivaatiota esimerkiksi lisäämällä itseluottamusta ja ymmärrystä. Negatiivinen palaute sitä vastoin laskee motivaatiota, silloin kun se on liian arvostelevaa, kriittistä tai epämääräistä. "Tappajapalautteeksi" Askew ja Lodge kutsuvat määrältään musertavan runsasta palautetta, joka ei sisällä dialogia ja jää saajalleen epäselväksi. (Askew & Lodge 2000, 7.)

Linna (1994) muistuttaa, että oppilaalla on aina kirjailijan oikeudet tekstiinsä, jolloin oppilas lopulta yksin päättää, mitä muutoksia hän tekstiinsä tekee tai on tekemättä. (Linna 1994, 61.) Ei ole kuitenkaan aina selvää, että oppilas myös toimii oman näkemyksensä mukaisesti. On havaittu, että oppilas saattaa tehdä muutoksia tekstiinsä vain miellyttääkseen opettajaa esimerkiksi paremman arvosanan toivossa (Nugrahenny 2007, 44). Lukiolaisten käsityksiä opettajan antamasta kirjallisesta palautteesta tutkinut Annette Kronholm-Cederberg (2009) toteaa, että oppilaat eivät ole palautteen antotilanteessa pelkkiä objekteja, joiden on pakko hyväksyä opettajan antama palaute. Kronholm-Cederberg tulkitsee oppilaiden palautteen vastaanottamisen hyväksynnän, kaksijakoisuuden ja protestin kautta. Sekä hyväksyntä että protesti vaativat palautteen ymmärtämistä, kun taas kaksijakoisuuteen sisältyy oppilaan epävarmuus palautteen ymmärtämisestä. Hyväksyessään palautteen oppilas on samaa mieltä palautteen kanssa ja valmis toimimaan sen mukaisesti. Protestista on kyse tilanteessa, jossa oppilas kyllä ymmärtää saamansa palautteen mutta ei jaa näkemyksiä palautteen antajan kanssa. Kyse on ikään kuin välttämättömästä vastustamisesta,

ja oppilas kokee tärkeänä säilyttää tekstinsä omanaan. Huolestuttava tilanne syntyy kaksijakoisuudesta, jolloin palaute on jäänyt saajalleen epäselväksi, eikä oppilas voi edes tehdä valintaa hyväksyäkö vai vastustaa saamaansa palautetta. (Kronholm-Cederberg 2009, 284–288.)

Palautteen vastaanottamisen tarkastelussa huomioitava seikka on myös palautteen mahdollinen vaikutus oppilaan itsetuntoon ja merkitys identiteetin rakentamiselle. Pentikäisen (2006) mukaan teksti voidaan nähdä tekijänsä omakuvana. Tällöin teksti paitsi kuvaa kirjoittajan ajattelua, kokemuksia ja tapaa järjestää maailmaa myös aktiivisesti rakentaa ja muokkaa tekijäänsä. Kirjoittaminen on yksi tapa rakentaa identiteettiä. (Pentikäinen 2006, 111–112.) Oma teksti koetaan usein tärkeäksi, minkä vuoksi sen arviointiin suhtaudutaan vakavasti sekä usein tunteenomaisesti (Ekström 2008, 47–48). Vaikka tekstin nähtäisiin ilmentävän kirjoittajaansa, on kirjoittamisen arvioinnin näkökulmasta tärkeää erottaa kirjoittaja persoonana tekstistä. Arvioinnin ja palautteen täytyy kohdistua aina tekstiin. (Pentikäinen 2006, 115.) Kun kyseessä on niin tärkeä ja henkilökohtainen asia kuin oma teksti, voi negatiivisen palautteen vastaanottaminen tuntua vaikealta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että vahvaa identiteettiä rakennettaisiin pelkästään kehumalla oppilaan kirjoituksia. Kehittyminen vaatii uskoa omiin kykyihin, epävarmuuden sietämistä ja kykyä ottaa vastaan myös kritiikkiä. Kuitenkin jo varhain saatu myönteinen palaute ja itsensä kokeminen osaavaksi lisää halua kirjoittaa ja rakentaa vahvaa identiteettiä (Vanhatalo 2008, 25).

Koulun kirjoittamisen opetukselle näkemys kirjoittamisesta osana identiteetin rakentamista tarjoaa sekä haasteita että mahdollisuuksia. Negatiivinen, harkitsematon, mitänsanomaton tai pelkästään muotoon keskittyvä palaute yhdessä merkityksettömien kirjoitustehtävien kanssa laannuttaa helposti kirjoittamisen innon ja vaikuttaa kielteisesti oppilaan minäkuvaan. Svinhufvudin (2007) mukaan liian kriittinen palaute voi tyrehdyttää kirjoittamisen täysin, kun taas kirjoittamisesta saatu positiivinen ja kannustava palaute voi helpottaa ryhtymistä kirjoittamaan myös myöhemmin. Erityisesti tärkeältä auktoriteetilta kuten opettajalta saatu palaute voi vaikuttaa pitkään oppilaan itsetuntoon ja asenteisiin kirjoittamista kohtaan. (Svinhufvud 2007, 124.) Yksilöllisen, oppilaalle iloa tuottavan, oppilaan minäkuvaa vahvistavan opetuksen järjestäminen ei ole aina

helppoa ainakaan opettajan käytettävissä olevien resurssien puitteissa. Reaali-
teetteina vastassa ovat muun muassa isot ryhmäkoot, käytettävissä oleva aika
ja opettajan omat voimavarat.

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten kuudesluokkalaiset oppilaat kuvailevat kirjoittamisesta annettavaa palautetta eli millaisena palautteenanto näytetään oppilaiden eläytymistarinoissa. Kyse on luvussa 4.3 esiteltävällä eläytymismenetelmällä hankituista pienistä tarinoita, jotka on kirjoitettu tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Tarkoituksena on myös selvittää, miten oppilaat kuvaavat tarinoissaan palautteen merkitystä ja vaikuttavuutta palautteen saajalle. Tutkimukseni tavoitteena ei siten ole kuvata oppilaiden kokemaa varsinaista palautteenantotodellisuutta, vaan selvittää, millaisia käsityksiä oppilailla on palautteesta kirjoittamisprosessin osana. Lisäksi tarkoituksena on vertailla eri opetusryhmien näkemyksiä keskenään ja etsiä kuvauksista mahdollisia eroja ja yhtäläisyyksiä. Kuten johdannossa mainitsin, kiinnostuksen kohteena on tarkastella palautteenantoa koskevassa kehittämishankkeessa mukana olleita ryhmiä suhteessa vertailuryhmään. Hanketta ja tutkimukseen osallistujia esittelen tarkemmin luvussa 4.4. Tutkimustehtäväni ovat muotoutuneet kolmeksi tutkimuskysymykseksi:

1. Millaiseksi kuudesluokkalaiset oppilaat kuvaavat kirjoittamisen palautteenantoa eläytymistarinoissaan?
2. Millaisia merkityksiä palautteenanto saa oppilaiden kuvauksissa?
 - a. Millä tavoin saatu palaute vaikuttaa tarinan oppilaaseen ja hänen toimintaansa?
 - b. Mitkä seikat vaikuttavat tarinan oppilaan kokemuksiin?
3. Miten eri luokkien näkemykset palautteenannosta mahdollisesti eroavat toisistaan?

4.2 Fenomenografinen lähestymistapa

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tutkimus ja lähestymistavaltaan fenomenografinen. Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten ihmiset ymmärtävät tutkittavan ilmiön. Tutkimuksen tarkoituksena on silloin pyrkiä kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään ihmisten käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. (Gröhn 1993, 5, 7–8.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden käsityksiä kirjoittamisen palautteenantoprosessista.

Fenomenografiassa tutkitaan toisten ihmisten kokemuksia ja tarkastellaan erityisesti erilaisia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Tavoitteena on tuoda esiin tutkittavien laadultaan vaihtelevat tavat nähdä ja kokea tutkittava ilmiö. (Niikko 2003, 22, 24–25.) Kyse ei ole kuitenkaan mielipiteistä vaan käsityksistä, joiden nähdään olevan osa laajempaa merkityksenantoprosessia (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenografiassa ei tutkita niinkään sitä, miten asiat todellisuudessa ovat, vaan sitä, miten tutkittavat ajattelevat asioiden olevan. Näiden ajattelutapojen eli käsitysten nähdään siten nousevan siitä, miten ihminen kokee maailman, ja juuri näiden kokemisen tapojen katsotaan olevan merkityksellisiä. Voidaankin puhua niin sanotusta toiseen asteen näkökulmasta. Fenomenografia tutkii havaintoa maailmasta, miten maailma ilmenee käsityksissä ja miten tuo koettu maailma on kuitenkin riippuvaista todellisesta elämysmaailmasta. Lähtökohdaksi onkin, että on yksi olemassa oleva maailma, joka koetaan ja ymmärretään eri tavoin. (Niikko 2003, 14–15, 24–26; Gröhn 1993, 7–8.)

Niikko (2003, 7) toteaa fenomenografian tarjoavan hyviä mahdollisuuksia kasvatustieteellisten ilmiöiden tarkasteluun, kun halutaan tutkia lasten ja nuorten käsityksiä ja kokemuksia erilaisista ilmiöistä. Oppimisen näkökulmasta juuri maailman kokemisen tavat nousevat merkityksellisiksi. Tutkijan täytyy eläytyä ja samaistua tutkittavien näkökulmaan ja pyrkiä siihen, etteivät ennako-oletukset vaikuta tulkintaan. Fenomenografiassa tutkija reflektoi ilmiöön liittyviä käsityksiä, ja hänen tehtävänä on kuvata kokemuksia ja kokemiseen liittyviä variaatioita systemaattisesti. Ajattelun sisällöt nähdään usein myös mielenkiintoisempina kuin ajattelun prosessit. (Niikko 2003, 22–23, 28–29, 35.)

Tavallisimmin fenomenografiassa käytetään tiedonhankintamenetelmänä yksilöllistä, avointa haastattelua, jossa pyrkimyksenä on saada haastateltava reflektoimaan kokemuksiaan ja käsityksiään mahdollisimman rehellisesti. (Niikko 2003, 31.) Omassa tutkimuksessani aineisto on kerätty sen sijaan eläytymismenetelmää käyttämällä (ks. luku 4.3). Kantavana ajatuksena menetelmän valinnassa on kuitenkin ollut, että oppilaiden omalle äänelle ja ajatuksille jäisi mahdollisimman paljon tilaa, ja tutkijan vaikutus tutkimusaineistoon jäisi mahdollisimman vähäiseksi. Myös fenomenografisessa lähestymistavassa pyritään tiedonhankinnassa käyttämään yleensä mahdollisimman avoimia kysymyksiä, jotta vastaajan olisi mahdollista valita ilmiöstä ne ulottuvuudet, joihin hän haluaa kiinnittää huomiota (Niikko 2003, 31). Tästä näkökulmasta eläytymismenetelmän käyttö palvelee mielestäni myös tutkimuksen fenomenografista lähestymistapaa. Seuraavaksi pyrin avaamaan eläytymismenetelmää ja sen käyttöä hiukan tarkemmin.

4.3 Eläytymismenetelmä

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valitsin eläytymismenetelmän. Eskolan (1997, 5–6) mukaan eläytymismenetelmässä ajatuksena on, että vastaajia pyydetään kirjoittamaan pieni vapaamuotoinen tarina tutkijan valmiiksi laatiman ohjeen eli kehyskertomuksen pohjalta. Tarinassaan vastaajat eläytyvät mielikuvituksensa avulla siihen, mitä on mahdollisesti tapahtunut ennen kehyskertomusta tai mitä tapahtuu sen jälkeen. Tarkoituksena ei ole kuvata välttämättä todellisuutta sinänsä, vaan vastaajat tuottavat mahdollisia tarinoita ja merkityksiä. (Eskola 1997, 5–6.) Eläytymismenetelmällä voidaan tavoittaa ihmisten ajattelun logiikkaa tiettyyn ilmiöön liittyen (Eskola 2001, 72). Eläytymismenetelmän käyttö vaikuttaisi sopivan siten hyvin yhteen fenomenografisen lähestymistavan kanssa.

Tärkeää eläytymismenetelmässä on erityisesti kehyskertomus ja sen variointi. Tutkimusta kohden eri kehyskertomusvariaatioita on tavallisesti käytössä kahdesta neljään. Kertomusvariaatiot muodostetaan muuntelemalla peruskertomusta jonkin keskeisen tekijän osalta. Muun sisällön osalta kuvauksen tulisi py-

syä mahdollisimman samankaltaisena, jotta päästäisiin koeasetelman kaltaiseen tilanteeseen ja aineiston analyysissä voidaan huomioida näin syntynyt vertailuasetelma. Eläytymismenetelmän omaleimaisuus verrattuna muihin menetelmiin onkin juuri varioinnissa. (Eskola 1997, 6, 17–18.)

Eläytymismenetelmän käytön etuina voidaan pitää muun muassa aineiston keräämisen nopeutta ja menetelmän soveltuvuutta myös melko nuorille vastaajille. Lisäksi menetelmä sallii vastaajille oman ajattelun ja mielikuvituksen käytön. (Eskola & Suoranta 2005, 115–116.) Näistä syistä olen päätenyt eläytymismenetelmän käyttöön myös omassa tutkimuksessani. Menetelmä tarjoaa mielestäni mahdollisuuden lähestyä aihetta aidosti lasten näkökulmasta, ja pidän tutkimukseni kannalta tärkeänä, että lapset voivat kertoa ajatuksiaan aiheesta vapaasti ja omalla tyylillään.

Menetelmän valinnan taustalla ovat myös omat aiemmat kokemukseni lasten näkemysten tutkimisesta. Kerätessäni kandidaatintutkielmani (Rauhala 2013) aineiston oppilaita haastatteleamalla koin, että lasten haastatteleminen on melko haastavaa. Erityisesti haastattelemisessa minua häiritsi, että esitettävistä kysymyksistä tulee helposti liian valmiiksi laadittuja, jolloin kysymykset saattavat ohjata ja rajoittaa haastateltavia enemmän, kuin tutkijana haluaisin. Eläytymismenetelmän käytöllä uskonkin olevan potentiaalia saavuttaa lasten ajattelua ja ajattelun logiikkaa kylläkin erilaisesta näkökulmasta mutta avoimemmalla lähestymistavalla. Tämä ei tietenkään poista sitä tosiasiaa, että myös eläytymismenetelmän kehyskertomus väistämättä vaikuttaa oppilaaseen.

Tärkeänä innoittajana menetelmän soveltamisessa omaan tutkimukseeni ja lopulta myös kehyskertomukseni laatimiseen toimi Marika Mustosen pro gradu -tutkielma (Mustonen 2012). Koska laatimani kehyskertomus oli lopulta ikään kuin muunneltu versio Mustosen käyttämästä kehyskertomuksesta³, toimi Mustosen tutkimus myös ikään kuin kehyskertomuksen toimivuuden esitestauksena. Koin valmiin kehyskertomuksen hyödyntämisen järkeväksi omassa tutkimukse-

³ Mustosen käyttämä kehyskertomus: "Viidesluokkalaisella Hansulla on ollut äidinkielessä tehtävänänsä kirjoittaa tarina aiheesta "Kevätjuhla". Hän saa palautetta kirjoittamastaan tarinasta, ja on saamista sanoista ja kommentteista hyvin iloinen/surullinen. Eläydy tilanteeseen ja kerro, mitä on tapahtunut ja miksi Hansusta tuntuu tältä." (ks. Mustonen 2012, 53)

na, sillä Mustosen tutkimus tarjosi minulle ennakkoon käsityksen menetelmän toimivuudesta ja siitä, minkä tyyppisiä vastauksia kehyskertomus voisi mahdollisesti synnyttää.

Omassa tutkimuksessani käytin kahta kehyskertomusta, joissa varioituna tekijänä oli kirjoittamisesta saadun palautteen vaikutus oppilaaseen. Kehyskertomukset olivat seuraavanlaiset:

Kuudesluokkalainen Tuisku kirjoittaa äidinkielen tunnilla mielipidekirjoitusta. Hän saa palautetta kirjoittamastaan tekstistä ja on saamistaan sanoista ja kommenteista hyvin iloinen. Eläydy tilanteeseen ja kirjoita tarina siitä, mitä tapahtuu, millaista palautetta Tuisku saa ja miksi hänestä tuntuu tältä.

Kuudesluokkalainen Tuisku kirjoittaa äidinkielen tunnilla mielipidekirjoitusta. Hän saa palautetta kirjoittamastaan tekstistä ja on saamistaan sanoista ja kommenteista hyvin surullinen. Eläydy tilanteeseen ja kirjoita tarina siitä, mitä tapahtuu, millaista palautetta Tuisku saa ja miksi hänestä tuntuu tältä.

Eskola (1997, 18) suosittelee pitämään kehyskertomukset suhteellisen lyhyinä ja keskittymään tutkimuksen kannalta olennaisimpiin seikkoihin. Erityisesti tavoitteenani kehyskertomusta muokatessani oli, että kehyskertomus rajoittaisi oppilasta mahdollisimman vähän. Pyrin siihen, että kehyskertomus ei itsestään esimerkiksi rajaisi millään tavoin sitä, missä vaiheessa kirjoittamisprosessia palautetta on annettu, kuka palautetta on antanut tai mikä on ollut palautteenantotapa. Valitsin myös tarkoituksella kehyskertomukseen hahmon, joka on tutkimusjoukkoani vastaavalla luokka-asteella ja jonka nimi on luonteeltaan sukupuolineutraali. En halunnut määrittää valmiiksi kehyskertomuksessa ollutta kirjoittamisaihetta, mutta halusin määrittää kirjoituksen tekstilajin, jotta oppilaat kirjoittaisivat edes jossain määrin samasta tilanteesta. Valitsin lopulta mielipidekirjoituksen, jonka tiesin olevan tutkimukseeni osallistuville oppilaille tuttu tekstilaji, mutta joka ei olisi kuitenkaan niin yleisluontoinen koulukirjoittamisgenre kuin tarina. Tarina ja mielipidekirjoitus ovat kirjoittamisprosessiltaan ja suhteeltaan kirjoittajaan hyvin erilaisia tekstilajeja, minkä vuoksi mielipidekirjoituksen valinta kehyskertomukseni tekstilajiksi on merkittävä omaani ja Mustosen tutkimusta erottava tekijä.

4.4 Tutkimusaineiston kuvailu

Keräsin tutkimusaineistoni kolmesta kuudesluokkalaisten opetusryhmästä Helsingissä sijaitsevassa koulussa maaliskuun alussa 2013. Tutkimusjoukoksi on tarkoituksella valittu oppilaat, jotka ovat edellisvuonna osallistuneet *Rohkaisukeskeinen kirjoittamisinterventio* -hankkeeseen (RokKi). Hankkeessa on tutkittu oppilaiden kirjoittamispestyvyyttä ja mahdollisuutta tukea rohkaisevalla palautteella kirjoitustaitojen ja pystyvyyden kehittymistä alakoulussa. Osana hanketta on kehitetty myös palautemalli, joka perustuu erityisesti rohkaisuun, ryhmässä tapahtuvaan oppilaan omaan havainnointiin ja vastavuoroisuuteen. Mukana olevista opetusryhmistä kaksi on ollut osallisena interventiossa, jossa on toteutettu hankkeen mukaista rohkaisukeskeistä palautemallia, kun kolmas ryhmä on toiminut puolestaan vertailuryhmänä, jonka kirjoittamisen opetukseen ja palautteenantokäytäntöihin ei ole tehty muutoksia hankkeen puitteissa. (Ks. Routarinne & Absetz 2013.)

Tutkimukseni on hankkeesta irrallinen itsenäinen tutkimus, mutta tieto aiemmasta interventiossa ja palautekäytänteiden opiskelusta tekee tutkittavan kysymyksen erityisellä tavalla relevantiksi. Ajatukseni on ollut, että on kiinnostavaa vertailla erilaisten opetusryhmien käsityksiä keskenään, joten myös omassa tutkimuksessani kiinnostavaa on hankkeen mahdollistama vertailuasetelma. Ryhmien vertailun lähtökohtana voisikin olettaa, että palautekäytäntöihin liittyvään interventioon osallistuminen näkyisi jollakin tavoin myös tutkimustuloksissa.

Tutkimukseni aineisto koostuu 69 eläytymismenetelmällä kerätystä kertomuksesta, joista 36 oli tytön ja 33 pojan kirjoittamaa tekstiä. Ryhmät on jaettu tässä aineistossa luokkiin A, B ja C, joista luokat A ja B olivat RokKi-hankkeessa mukana olleet ryhmät ja luokka C siten vertailuryhmä. Luokassa A tutkimukseen osallistuneita oppilaita oli 24, luokassa B oppilaita oli 21 ja luokassa C aineistoa saatiin 24 oppilaalta. Yhteensä luokkien oppilaista seitsemän ei ollut paikalla, kun kirjoittamistehtävä toteutettiin, mutta kaikki paikalla olleet oppilaat osallistivat tutkimukseen.

Kirjoittaminen vaatii aina oman aikansa ja keskittymisensä, joten oli tärkeää, että aikaa kirjoittamiselle varattaisiin riittävästi. Eskola suosittelee, että aikaa eläytymistarinoiden kirjoittamiselle tulisi varata vähintään 20 minuuttia (Eskola 1997, 22). Aineiston keräsin oppilailta kahden peräkkäisen koulupäivän aikana oppilaiden omissa luokkatiloissa niin, että aikaa oli alun perin varattu oppilaiden informoimiseen, tehtävän esittelyyn ja kirjoittamiseen yhden oppitunnin verran. Luokan B kohdalla aloitus kuitenkin hiukan viivästy, sillä opettajalla oli luokalle myös omaa muuta tiedotettavaa tunnin alussa. Pienestä viivästyksestä huolimatta oppilailla oli onneksi riittävästi aikaa kirjoittaa rauhassa. Ennen varsinaista kirjoittamista esittelin oppilaille itseni ja kerroin lyhyesti, mistä tutkimuksessani on kyse ja millainen rooli oppilailla olisi osana tutkimustani. Selvitin oppilaille, että osallistuminen on vapaaehtoista ja vastaaminen tapahtuu anonymisti. Korostin kuitenkin, että osallistumisesta on minulle suuri apu, ja tutkimukseni kannalta on hyödyllistä, että oppilaat kirjaavat kaikki aiheeseen liittyvät ajatuksensa paperille. Muistutin myös, että kyseessä ei ole koe, joten oikeita tai vääriä vastauksia kirjoitustehtävään ei ole. Painotin kuitenkin vielä lopuksi, että tehtävänanto eli kehyskertomus tulisi oppilaan lukea huolellisesti läpi.

Jaoin vastauspaperit kehyskertomuksineen oppilaille siten, että eri variaatiot jakautuisivat mahdollisimman tasan oppilaiden kesken. Lopullisessa aineistossa on siten 35 iloista ja 34 surullista tarinaa. Lisäksi pyrin myös suurpiirteisesti huomioimaan, että variaatiot jakautuisivat edes kohtalaisen tarkasti tasan eri sukupuolten välillä. Surulliset kertomusvariaatiot jakoutuivat kerätyssä aineistossa tasan (17+17), mutta iloisesta variaatiosta poikien kirjoituksia on 16 ja tyttöjen 19.

Oppilaiden kirjoittamiseen käyttämä aika vaihteli viidestä kolmeenkymmeneen-viiteen minuuttiin. Palautettuaan valmiit paperinsa minulle sovittuun paikkaan oppilaat jatkoivat muuta työskentelyä joko luokassa tai luokan ulkopuolella oman opettajansa antamien ohjeiden mukaisesti. Tekstien pituudet vaihtelivat lyhyistä neljän rivin kertomuksista aina kahden A4-sivun mittaisiin kertomuksiin. Kirjoittamiseen käytetty aika ei myöskään ollut suoraan yhteydessä tekstin pituuteen, vaan ymmärrettävästi toisilla kesti pitempään päästä alkuun ja tuottaa tekstiä kuin toisilla. En myöskään painostanut oppilaita kirjoittamaan pitempään,

kuin heistä itsestä tuntui sopivalta, vaan otin kiittäen vastaan myös oppilaiden lyhyemmät tuotokset aiheesta.

4.5 Aineiston käsittely ja analyysi

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvailla oppilaiden käsityksiä kirjoittamisen palautteen antamisesta, joten laadullinen tutkimusote on ollut hyvin luonteva valinta lähestyä aihetta. Koska aineistoni koostuu kertomuksista, on tutkimusaineistoni luonteeltaan narratiivinen. Aineiston narratiivisuus sopii hyvin yhteen tutkimukseni fenomenografisen lähestymistavan kanssa, sillä myös narratiivisuuteen liittyy ajatus tiedon rakentumisesta subjektiivisesti yksilön aikaisempien tietojen ja kokemusten kautta. Kertomukset toimivat paitsi tiedon välittäjinä myös sen rakentajina. (Vrt. esim. Gröhn 1993, 4; Heikkinen 2001, 119.)

Fenomenografiselle tutkimukselle ei ole omaa selkeästi määriteltyä analyysitapaa, vaan tutkimukset noudattavat yleensä kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä menettelytapoja. Lähestymistavassa on kuitenkin tärkeää, että jaoteltaessa aineisto merkityksellisiin osiin kokonaisuuden idea ei katoaisi. Kiinnostavia ovat yksilöiden erilaiset käsitykset ja kokemukset tutkittavasta ilmiöstä, ja ilmiön olemus muodostuu lopulta juuri näistä erilaisista näkemyksistä. (Niikko 2003, 22, 32–33.) Tarkoituksena ei näin ollen ole kuvata, miten asiat ovat, vaan miten tutkittavien käsitykset ja merkityksenannot ilmiöstä varioivat (Niikko 2003, 29).

Käytännössä aineiston analysointi koostuu useista vaiheista, joita ovat muun muassa aineiston purkaminen, luenta, luokittelu, yhteyksien löytäminen ja raportointi (Hirsjärvi & Hurme 2009, 144). Analyysia ei kannata kuitenkaan ajatella suoraviivaisesti etenevänä, vaan laadullisessa tutkimuksessa eri vaiheet pikemminkin limittyvät keskenään. Koska oma aineistoni oli jo valmiiksi tekstimuotoista, aineiston purkaminen vaati litteroinnin sijaan ainoastaan eläytymistarinoiden uudelleen kirjoittamista käsiteltäviksi tekstitiedostoiksi. Kertomuksen yhteyteen olen merkinnyt tunnustekoodin, joka esiintyy myös myöhemmin aineistoviitteiden yhteydessä. Tunnustekoodi kertoo kummasta kertomusvariaatiosta on kyse (i=iiloinen, s=surullinen), kuinka monentena oman sukupuolensa

edustajista oppilas on palauttanut vastauspaperin (juokseva numerointi), vastaajan sukupuolen (t=tyttö, p=poika) ja mihin tutkimusluokkaan oppilas kuuluu (A, B, C). Esiintyvä koodi voi siten olla esimerkiksi "i1tA". Oppilaiden kertomuksia ei ole muokattu mitenkään, joten mahdolliset kirjoitusvirheet esiintyvät sellaisinaan myös aineistolainauksissa.

Varsinaisessa analyysissä lähdin liikkeelle aineiston huolellisesta lukemisesta. Heti ensimmäisestä lukukerrasta lähtien keräsin myös muistiin aineiston herättämiä omia ajatuksiani. Rothin (2005, 204, 219) mukaan analyttisiä ensimmäisiä muistiinpanoja onkin järkevää tehdä heti aineiston käsittelyn alkuvaiheissa ja yhteen liittyviä ajatuksia voi luokitella käyttämällä esimerkiksi korostevärejä. Useamman lukukerran jälkeen siirryin aineiston systemaattisempaan läpikäymiseen etsien tutkimuskysymysteni kannalta oleellisia ilmauksia. Lisäksi luokittelin aineistoa värikoodausta hyödyntäen muodostamiani teemoja mukailleen. Jotkin osat aineistosta liittyivät useampaan kuin yhteen teemaan, jolloin ne saivat myös useampia luokituksia. Analyysini kannalta tärkeää oli myös eri kertomusvariaatioiden vertaileminen keskenään. Koska eläytymismenetelmässä oleellista on juuri kertomusten variointi, täytyy variointi ja sen synnyttämät muutokset ottaa huomioon myös aineiston analyysissä (Eskola 1997, 30). Lisäksi päädyin taulukoimaan ja kvantifioimaan oppilaiden merkityksellisiä ilmaisuja, mikä auttoi myös aineiston teemoittelussa ja luokittelussa. Taulukointi selvästi jäseni aineistoa, auttoi muodostamaan luokkia ja helpotti lopulta myös eri luokkien vastausten vertailua toisiinsa. Eskolan ja Suorannan mukaan (2005, 164) kvantifioiminen voikin auttaa tutkijaa saamaan tuntumaa myös laadulliseen aineistoon.

Omassa tutkimuksessani käytän pääosin sisällönanalyysiä, joka on hyvin tyypillinen tapa analysoida laadullista aineistoa. Sisällönanalyysissä analysoidaan tekstiä ja etsitään siitä merkityksiä, ja sen tarkoituksena on tuottaa selkeä, tiivistetty kuvaus aineiston sisältämästä informaatiosta, mikä auttaa myös tulosten tulkittamisessa (Tuomi & Sarajarvi 2002, 105–106, 110). Hyödynnän tutkimuksessani myös teoriasidonnaista analyysiä, jossa aikaisemmat tutkimukset ja teoriasta nousevat käsitteet ohjaavat analyysiä, kun taas analyysiyksiköt nousevat esiin aineistosta. Aikaisemmista teorioista erityisesti Straubin ja Lunsfordin (1995) tutkimuksella on keskeinen merkitys tutkimukselleni. Hyödynnän hei-

dän esittämänsä mallia erityisesti palautteen sisältöä ja muotoilua koskevan analyysin osalta. Mustosen (2012) tutkimus taas toimii tärkeimpänä vertailukohteenä saamilleni tutkimustuloksille.

Seuraavassa luvussa esittelemäni tutkimuksen tulokset olen jäsennellyt alalukuihin tutkimuskysymysteni mukaisesti. Ensiksi tarkastelen oppilaiden kuvauksia kirjoittamisen palautteenannon toteutuksesta, minkä jälkeen pyrin selvittämään palautteen vaikuttavuutta oppilaalle ja kokemukseen liitettyjä tekijöitä. Tärkeä osa tutkimustuloksia ja niiden tarkastelua on luonnollisesti eri kehyskerptomusvariaatioiden heijastuminen oppilaiden kuvauksiin. Lisäksi kokoan vielä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, joita on löydetty eri luokkien kuvauksista.

5 Tulokset ja niiden tulkintaa

5.1 Palautteen antaminen

Oppilaiden tarinoissaan kuvaamaa palautetta voisi kutsua arviointipalautteeksi. Kaikissa oppilaiden tarinoissa, joissa palautteen sijoittuminen kirjoitusprosessiin oli mitenkään pääteltävissä tekstistä (57), palaute kohdistuu oppilaan valmiiseen tekstiin. Oppilaiden kuvauksissa arviointi ja palaute ikään kuin sulautuvat toisiinsa. Oppilaiden tarinoista ei löydy minkäänlaisia kuvauksia palautteesta, jota annettaisiin ennen kirjoittamista tai kirjoittamisen aikana ja jonka tavoitteena olisi nimenomaan kyseisen tekstin parantaminen ja kirjoittajan auttaminen kirjoitusprosessin aikana. Palautteen antaminen muistuttaakin tältä osin lähinnä Luukan kuvailemaa perinteistä kirjoittamisen opetusta, jossa oppilas saa ohjasta kirjoittamiseen vasta tekstin valmistuttua ikään kuin arvioivan palautteen muodossa (ks. Luukka 2004b, 10–11).

Olimme eilen kirjoittaneet mielipidekirjoitukset. Nyt opettaja jakoi papereita takaisin ja antoi palautetta, kun kävelin opettajan luo minua jännitti, koska mielestäni se ei mennyt kovin hyvin. Sitten opettaja kertoi että kirjoitus oli erinomainen ja että hän olisi ylpeä minusta ja että se oli luokan keskiarvoa korkeampi. (i5pC)

Kuten edellä kuvatussa esimerkissä myös monissa muissa tarinoissa oppilaat määrittelevät tarkemmin palautteen ajallista suhdetta kirjoittamiseen. Näissä kuvauksissa (13) palaute annetaan joko kirjoittamista seuraavana päivänä tai heti tekstin valmistuttua. Yhtä yleistä oppilaiden tarinoissa, ja selvästi yleisempää (9) surullisissa kertomusvariaatioissa, on, että palautteen antamiseen liitetään sitä edeltävä kirjoitelman ääneen lukeminen. Palautteenanto muistuttaa eräänlaista suoraa kuulijapalautetta, joka voidaan rinnastaa myös lukijapalautteeseen.

Lähdin kovin odotuksin ryhmälleni varattuun paikkaan luokasta. Luimme tekstiä, minä viimeisenä. Sen jälkeen kirjoitimme kommentit muille. Tuntui, kun taivas olisi romahtanut niskaani. Teksti oli kuin suoraan jostain netin keskustelupalstalta, surkee, eläkeläiset on tylsii. (s5pA)

Oppilaiden kuvauksissa tekstistä annettu palaute muistuttaa ennen kaikkea arviota valmiista suorituksesta. Palaute osana kirjoittamisprosessia toimii oppilaiden kuvauksissa näin ollen kirjoittamisprosessin päättävänä tekijänä, jolloin palautteen potentiaali kirjoittamaan oppimisen tukena jää myös varsinaisen prosessin ulkopuolelle. Vastuu oppimisesta jää silloin ensisijaisesti oppilaalle itselleen, ja oppiminen riippuu siitä, miten oppilas kykenee omaksumaan saamansa palautteen ja hyödyntämään sitä jatkossa. Toisaalta oppilaiden tarinoissa ei myöskään ilmene tilanteita, joissa Tuisku toivoisi saavansa apua tekstiinsä kirjoittamisen aikana. Oppilaiden tarinoissa kirjoittaminen tapahtuu yleensä koulussa, melko lyhyessä ajassa, ilman suunnittelua ja kyse on selvästi oppilaan yksilösuorituksesta. Tapahtuma muistuttaa koetilannetta pikemmin kuin oppimisprosessia.

Tuisku on kirjoittanut äidinkielen tunnilla mielipidekirjoitusta koirista. Hänen mielestään siitä tuli hyvä. Hän palautti paperin ohjeiden mukaisesti opettajalle ja istui paikalleen odottamaan palautetta. (s13pA)

Palautteenannon toteutuksen kannalta on mielenkiintoista myös tarkastella, mitä palautteen antamisen tapoja oppilaat kuvaavat tarinoissaan. Molemmissa kertomusvariaatioissa palautteen antamisen tavat ovat suurimmaksi osaksi melko samat. Palautetta annetaan oppilaiden kuvauksissa numeroarvosteluna, kommentteina, kirjallisena yksilöpalautteena, suullisena yksilöpalautteena ja palautekeskustelun muodossa. Lisäksi palautetta annetaan vielä yhdessä iloisessa tarinassa yhteisesti koko luokalle.

Kommentit eivät ole varsinaisesti oma palautteen antamisen tapansa, vaan kommentteihin olen luokitellut oppilaiden kuvaukset, joista ei voi päätellä, onko palaute annettu suullisesti vai kirjallisesti. Myös kehyskertomuksessa palautteen antamista kuvattiin kommentoimisena. Ajatuksena oli, että oppilas voisi itse määrittellä tarinassaan, millä tavalla Tuiskulle on annettu palautetta. Suurimassa osassa kertomuksia palautteenantotapa tulee ilmi oppilaan kuvauksesta, mutta lisäksi löytyy tarinoita, joissa oppilas ei ole ajatellut palautteenantotavan tarkemman määrittelyn olevan tarpeellista. Seuraava esimerkki kuvaa tilannetta, jossa palautteen antamisen tapa ei ole suoraan pääteltävissä oppilaan tekstistä:

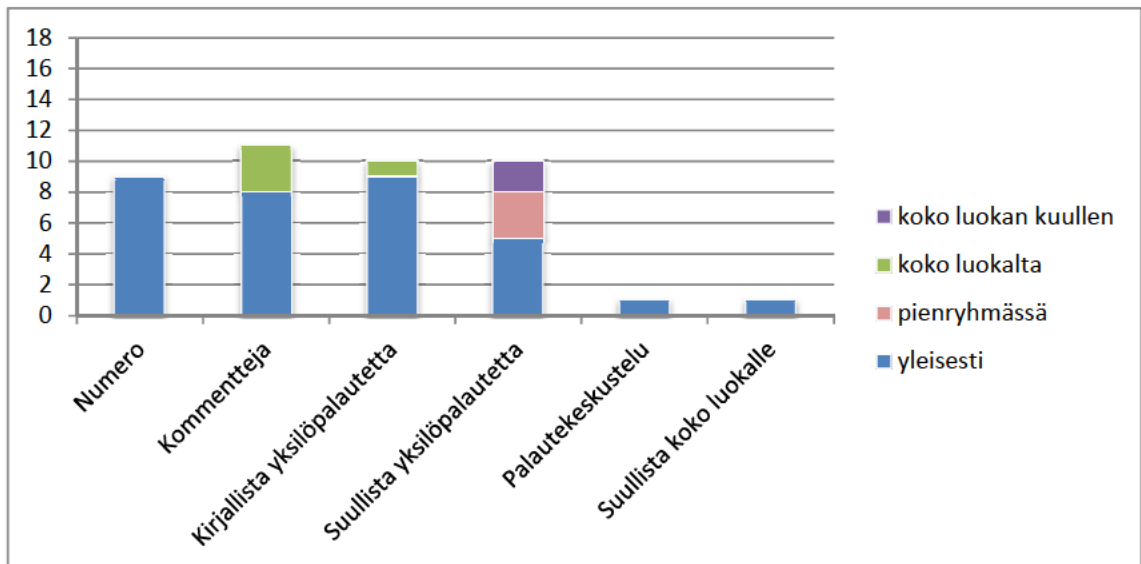
Tuisku on iloinen koska hän on saanut iloisia, rohkaisevia ja ynnä muita positii-visia kommentteja mielipidekirjoituksestaan (i2pB)

Samassa tarinassa voi esiintyä myös eri palautteen antamisen tapoja rinnakkain. Useimmin muiden palautteenantotapojen kanssa yhdessä esiintyy numeroarvostelu (11), mikä onkin melko odotuksenmukaista. Lisäksi eräässä tarinassa Tuisku saa sekä numeron että suullista ja kirjallista palautetta, ja yhdessä iloisessa ja kahdessa surullisessa tarinassa kirjallisen palautteen lisäksi Tuisku on käynyt tekstiin liittyvää palautekeskustelua opettajan kanssa.

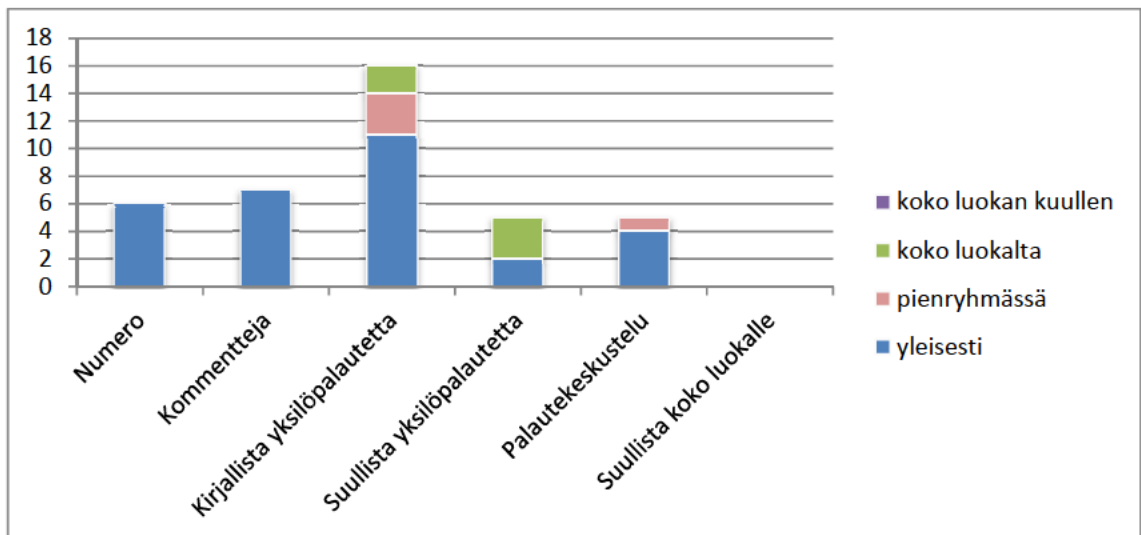
Lopulta opettaja kutsuu minut. Nousen narisevalta tuoliltani ja lähdin kävelemään opettajaani päin. Ojennan hieman vapisevan käteni opettajalleni ja katson häntä. Hän onnittelee minua ja sanoo "Olen ylpeä, hyvä suoritus!" hän katsoo minua iloisena ja ilmeeni kirkastuu pian. "Jes, kymppi plus!" huudahdan ja hypin iloisesti. Palautteessani lukee "Osaat oikeinkirjoituksen hyvin ja sinulla on vahvat mielipiteet, erinomaista!" (i6tC)

Tuisku lukee paperia. Hän ei ymmärrä miksi palaute on tällaista. Omasta mielestään hänen tekstinsä oli täysin asiallinen. Tunnin jälkeen Tuisku menee opettajan luokse. Hän kysyy miksi palaute oli niin kriittistä. Hän oli kirjoittanut vain rehellisen mielipiteen kouluruoasta. Opettaja sanoo, että Tuiskun mielipide oli rohkea, ja että sen olisi voinut kirjoittaa kohteliaammin. (s5tA)

Oppilaiden näkemykset palautteen antamisen tavoista esitän kuvioissa 1 ja 2. Kuvioissa näkyy myös eriteltyinä, onko palautteenantotapa mainittu yleisesti vai onko sitä määritelty tarkemmin. Tarkempina määrittelyinä oppilaiden kertomuksista on löydettävissä kuvaukset, joissa palautetta on annettu pienryhmässä, palautteenantoon on osallistunut koko luokka ja palautetta on annettu koko luokan kuullen.



KUVIO 1: Palautteen antamisen tavat iloisissa kertomusvariaatioissa



KUVIO 2: Palautteen antamisen tavat surullisissa kertomusvariaatioissa

Vaikka palautteen antamisen tavat ovat lähes samat molemmissa kertomusvariaatioissa, on eri variaatioiden välillä löydettävissä myös selviä eroja. Ensinnäkin numeron antaminen liittyy palautteenantoon useammin iloisissa kuvauksissa kuin surullisissa. Toinen selkeästi havaittava ero on, että surullisissa tarinoissa on kuvattu useammin palautekeskustelua muistuttavia tilanteita.

Palautekeskusteluksi olen luokitellut oppilaiden kuvaukset, joissa oppilas ylipääntään osallistuu jollakin tapaa keskusteluun esimerkiksi esittämällä kysymyksiä palautteesta tai perustelemalla omia näkemyksiä, jotka liittyvät tekstiin tai pa-

lautteeseen. Näissä kuvauksissa ilmenee siten ainakin jossain määrin dialogia palautteen antajan ja vastaanottajan välillä, kun muissa palautteenannon kuvauksissa oppilaan rooli sitä vastoin jää melko passiiviseksi. Osassa palautekeskustelua sisältävissä kuvauksissa kyse ei ole varsinaisesta palautteenantotilanteesta, vaan dialogi syntyy vasta muulla tavoin saadun palautteen ja sen herättämien ajatusten pohjalta. Yleensä tilanne on sellainen, että oppilas ei ole tyytyväinen saamaansa palautteeseen ja pyytää sille lisää perusteluita. Seuraava esimerkki on kuitenkin tilanteesta, jossa varsinainen palaute tekstistä toteutuu palautekeskusteluna.

"Tuisku tule tänne", opettaja kutsuu häntä. "Miksi sinä kirjoitit noin?" opettaja kysyy. "Ömh, en tiedä se oli minun oma mielipiteeni", Tuisku vastaa. "Se ei kuitenkaan ollut kovin viisasta", opettaja tokaisee. "No ei kai sitten, mutta miksi en saa ajatella niin?" Tuisku kysyy. "No tottakai saat ajatella niin, mutta oisit voinut kertoa sen edes vähän nätimmin, kuin mitä kirjoitit", opettaja vastaa Tuiskun kysymykseen. (s9tA)

Eri kertomusvariaatioissa voidaan nähdä myös jonkin verran eroja maininnoissa siitä, ketkä ovat olleet osallisina tai läsnä palautteenantotilanteessa. Iloisissa tarinoissa palautteen antaminen pienryhmässä liittyy pelkästään suulliseen yksilöpalautteeseen, kun taas surullisissa tarinoissa pienryhmässä palautetta on annettu joko kirjallisesti tai palautekeskustelun muodossa. Yhteisesti annettua palautetta kuvataan pelkästään yhdessä iloisessa kertomusvariaatioissa.

Kun mielipidekirjoituksia palautettiin niin opettaja sanoi tänään kaikkien mielipidekirjoitukset olivat asiallisia ja pitkiä eli kaikki onnistuivat hyvin. (i12pA)

Kuvioiden tarkastelussa täytyy muistaa huomioida, että kommentteja-osio voi sisältää sekä suullisesti että kirjallisesti annettua palautetta. Ilman tätä tietoa voisi kuvioiden perusteella helposti ajatella, että surullisissa tarinoissa palautetta annetaan useammin kirjallisesti ja iloisissa vastaavasti suullisesti. Tällaista päätelmää ei voi kuitenkaan täysin tehdä johtuen juuri siitä, että kommentteja-osio ikään kuin vääristää tuloksia.

Palautteenantotapojen tarkastelussa voidaan lisäksi tehdä havainto, että oppilaat eivät kuvanneet ollenkaan palautteenantoa, joka olisi sisältänyt oppilaan

tekstiin tehtyjä korjausmerkintöjä. Tämä on nähdäkseni jopa hiukan yllättävää, sillä ainakin Luukan ym. (2008, 140–143) tutkimuksessa korjausten ja kommenttien tekeminen oppilaan kirjallisiin suorituksiin oli ylivoimaisesti yleisin tapa antaa palautetta sekä opettajien että oppilaiden näkemysten mukaan. Mahdollista on, että korjausten muodossa oleva palaute liittyy niin konkreettisesti itse tekstiin, ettei niiden kuvaaminen eläytymistarinoissa ole tuntunut oppilaista luontevalta. Toisaalta Mustosen (2012, 95) tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vastauksista on ilmennyt, että yksi tapa antaa palautetta on korjauksien ja kommenttien tekeminen suoraan oppilaan tekstiin.

Suurimmaksi osaksi oppilaiden käsitykset palautteenannosta osana kirjoittamisprosessia ovat hyvin samankaltaiset Mustosen (2012) tutkimuksessaan saamien tulosten kanssa. Palautetta annetaan kirjoitusprosessin päätteeksi oppilaan valmiista tekstistä, jolloin palaute muodostuu helposti suorituksen arvioinniksi. Toisin kuin Mustosen saamissa tuloksissa tähän tutkimukseen osallistuvien oppilaiden vastauksissa numeroarvostelun osuus osana kirjoittamisen palautteenantoa ei kuitenkaan muodostu yhtä olennaiseksi. Mustosella numeroarvostelu esiintyi ainoana palautteena 11 vastauksessa ja lisäksi se mainittiin hänen mukaansa lähes kaikissa 60 eläytymistarinassa (Mustonen 2012, 59). Tähän tutkimukseen osallistuvista oppilaista numeroarvostelun mainitsi kuitenkin vain noin 20 prosenttia vastaajista, ja ainoana palautteena se esiintyi ainoastaan kolmen oppilaan tarinassa. Tämän perusteella numeroarvostelu ei yhdisty suoraan tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden käsitykseen palautteesta.

5.2 Palautteen kohteet

Mistä palautetta oppilaiden näkemysten mukaan lopulta annetaan, ja mihin palaute oppilaiden kuvauksissa kohdistuu? Oppilaiden näkemykset palautteen kohteista heidän kuvatessaan Tuiskun saamaa palautetta olen esittänyt kootusti taulukossa 2. Taulukossa palautteen kohteet ovat jaoteltuina kertomusvariaatioiden mukaan ja ne ovat luokiteltuina suhteessa Straubin ja Lunsfordin (1995) esittämiin kommenttiluokkiin, joita ovat paikalliset kommentit, koko tekstiin liitty-

vät kommentit ja tekstinulkoiset kommentit (ks. luku 3.1). Jaottelun yhteydessä olevat arvot kertovat, kuinka monessa tarinassa kyseinen seikka on mainittu.

TAULUKKO 2: Palautteen kohteet oppilaiden kuvauksissa.

	Iloinen	Surullinen
Paikalliset kommentit	-oikeakielisyys (2)	-oikeakielisyys (3) -konventiot (1)
Koko tekstiin liittyvät kommentit	-ajatukset (8) -rakenne (2)	-ajatukset (6) -kehittely (2) -rakenne (3)
Tekstinulkoiset kommentit	-teksti yleisesti (10) -aihe (2) -esitetty mielipide (4) -kiinnostavuus (2) -työskentely (7) -oppilaaseen liittyvä (8) -tekstin vaikuttavuus lukijaan (1)	-teksti yleisesti (7) -aihe (3) -esitetty mielipide (13) -kiinnostavuus (2) -työskentely (5) -oppilaaseen liittyvä (12) -tehtävänannon mukaisuus (2)

Oppilaiden tarinoissa Tuiskun saama palaute on pääosin koko tekstiin liittyvää kommentointia tai tekstinulkoista kommentointia. Paikalliselle tasolle kohdistuvan kommentoinnin osuus jää oppilaiden kuvauksissa selvästi vähäisimmäksi. Seuraavaksi avaan hiukan tarkemmin oppilaiden kuvaamaa palautetta ja sitä, mitä palautteenannon kohteita oppilaat ovat maininneet teksteissään.

Paikalliset kommentit

Paikalliset kommentit ovat paikallisen rakenteen, sanavalintojen ja oikeakielisyiden sekä konventioiden kommentoimista (Straub & Lunsford 1995, 159). Oppilaiden kuvauksissa tällainen tekstin paikalliselle tasolle kohdistuva palaute jää hyvin vähäiseksi. Paikallinen palaute liittyy molemmissa kertomusvariaatioissa pelkästään tekstin oikeakielisyyteen ja konventioihin. Oikeakielisyyteen kohdistuvaa palautetta oppilaat kuvaavat iloisissa tarinoissaan viittaamalla *kirjakielen käyttöön* ja surullisissa tarinoissa yleisesti *oikeinkirjoitukseen*. Tarkempaa määrittelyä oikeinkirjoitukseen liittyvistä asioista kuten esimerkiksi pilkkujen ja pisteiden käytöstä ei tehdä. Käytännössä oppilaiden maininnat oikeakielisyydestä tapahtuvat paikallista kommentointia yleisemmällä tasolla viitaten oppilaan koko tekstiin, jolloin niiden voitaisiin myös ajatella kuuluvan koko tekstiin

liittyvien kommenttien tasolle. Ainoa selvästi paikalliselle tasolle kohdistuva palaute liittyy tekstin konventioihin. Eräässä surullisessa kertomuksessa Tuisku saa palautetta siitä, että hänen tekstistään puuttuu nimi. Viittaako oppilas tekstissään nimen puuttumisella tekijän nimen vai otsikon puuttumiseen, jää kertomuksen perusteella epäselväksi.

"Siinä ei ole järjen hiventäkään." sanoi opettaja napakasti. "Käsialasi on hirveää, teksti ei ole aiheeseen liittyvää ja siinä ei ole edes nimeä!" (s5pB)

Paikallisen tason kommenttien vähäinen kuvaaminen oppilaiden tarinoissa on mielestäni melko yllättävää, vaikka se voi tietyllä tavalla olla ymmärrettävääkin. Paikallisen tason kommentteilla viitataan niin selkeästi suoraan joihinkin tekstikohtiin, että yksityiskohtaisen paikalliselle tasolle kohdistuvan palautteen kuvaaminen eläytymistarinoissa ei ole välttämättä tuntunut oppilaista kovin luonteelta. Toisaalta Mustosen (2012) tutkimus kuitenkin osoittaa, että paikalliselle tasolle kohdistuvan palautteen kuvaaminen eläytymistarinoissa luonnistuu oppilailta. Hänen tutkimuksessaan oikeinkirjoitus on yksi yleisimmistä palautteen kohteista oppilaiden tarinoissa, ja oppilaat olivat antaneet myös selkeitä esimerkkejä kuten ison alkukirjaimen ja pilkkujen käyttö tai sanojen toistuminen. (Mustonen 2012, 76.) Ehkä omaan tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden keskuudessa oikeinkirjoitus ei muodostu yhtä tärkeäksi osaksi palautetta tai sen ei katsota olevan kovin oleellista juuri mielipidetekstin arvioinnissa tai sen suhteen, miltä palaute vastaanottajasta tuntuu.

Koko tekstiin liittyvät kommentit

Koko tekstin tasolle tapahtuva kommentointi tarkoittaa tekstissä esitettyjen ajatusten kehittelyn ja kokonaisrakenteen kommentoimista (Straub & Lunsford 1995, 159). Oppilaiden tarinoissa on löydettävissä viittauksia kaikkiin edellä mainittuihin, mutta sekä iloisissa että surullisissa kertomuksissa koko tekstin tasolla palaute kohdistuu erityisesti Tuiskun mielipidekirjoituksessaan esittämiin ajatuksiin eli tekstin sisältöön. Molemmissa kertomusvariaatioissa ajatusten kommentointi tapahtuu useimmiten melko yleisellä tasolla ja ajatuksia kommentoidaan myös niiden esitystavan näkökulmasta. Iloisissa kertomuksissa Tuiskun

esittämiä ajatuksia on kommentoitu esimerkiksi seuraavasti: *"Kirjoitat viisaita asioita (i5tB)"*, *"Loistavaa filosofiaa, hyvin ajateltu (i7pA)"* ja *"Pidin myös siitä kun kerroit mitä tapahtuu jos ei kierrätä! (i4tC)"*. Ajatusten esitystavan näkökulmasta iloisissa kertomuksissa katsotaan lisäksi ansioksi *asiallisuus, aiheessa pysyminen, aiheesta selkeästi kertominen ja oman kannan selkeä esiin tuominen*. Surullisissa kertomuksissa Tuisku saa esittämistään ajatuksista palautetta siitä, että hänen mielipidekirjoituksessaan esittämänsä asiat *eivät ole totta, perusteltuja tai järkeviä*. Lisäksi ajatusten esitystavan kommentointiin liittyy surullisissa kertomuksissa viittaukset *asiattomuuteen, liioitteluun sekä sekavuuteen ja liialliseen väkivaltaan*. Erityisesti näistä oppilaiden kuvauksista heijastuu mielestäni selkeästi myös oppilaiden näkemykset mielipidetekstistä tekstilajina. Kuvauksen perusteella mielipidetekstin tulisi sisältää asiatietoa, oppilaan mielipiteen aiheesta, perusteluja ja oppilaan omaa pohdintaa, jotka on ilmaistu asiallisesti ja selkeästi.

Seuraavana päivänä opettaja antaa palautetta Tuiskulle hänen kirjoituksestaan. "Hieno kirjoitelma! Kerrot aiheesta asiallisesti ja selkeästi. Hyvä Tuisku!" opettaja kommentoi. "Kiitos!" Tuisku sanoo. (i6tA)

Huolimattomasti tehty, ei perusteltuja mielipiteitä, tuisku mietti palautettaan. (s10tC)

Kehittely liittyy oppilaiden kuvauksissa vain surullisiin kertomusvariaatioihin, sillä iloisissa kertomuksissa oppilaat eivät ole kuvanneet annettua palautetta siten, että se ilmaisisi myös mahdollisia parannus- tai kehittäelyhdotuksia. Kehittelyä toivovaa palautetta on kuvattu kahdessa eläytymistarina, ja molemmissa tapauksissa palaute liittyy mielipiteen esitystapaan: *"Oisit voinut kertoa sen edes vähän nätimmin, kuin mitä kirjoitit"* ja *"Mielipide oli rohkea, ja että sen olisi voinut kirjoittaa kohteliaammin"*.

Tekstin rakenteeseen liittyvät kommentit kohdistuvat oppilaiden tarinoissa pelkästään koko tekstin tasolle ja koskevat tekstin *selkeyttä* tai *pituutta*. Tekstin kokonaisrakenteen selkeyttä kommentoitiin kuitenkin vain yhdessä iloisessa tarinassa, jossa palautteessa mainittiin: *"Selkeä ja sopivan yksikertainen mielipidekirjoitus"*. Kiinnostava huomio, joka liittyy tekstiin pituuden kommentointiin, on, että pitkä teksti näyttäytyy oppilaiden kuvauksissa sekä positiivisena et-

tä negatiivisena asiana. Tätä yhtä tapausta lukuun ottamatta surullisissa kertomuksissa tekstin pituus yhdistyi kuitenkin tekstin lyhyteen, mikä nähdään tekstin heikkoutena.

Tekstinulkoiset kommentit

Tekstin ulkoisten kommenttien ryhmä on Straubin ja Lunsfordin (1995) jaotellussa hyvin laaja, mikä näkyy myös oppilaiden kuvauksissa palautteesta. Tekstinulkoisiin kommentteihin sisältyy palaute, joka liittyy esimerkiksi tekstin yleisöön, tehtävänantoon, aihevalintaan, kirjoittajan toimintaan ja tavoitteisiin, kirjoittamisprosessiin tai itse kirjoittajaan. Myös kommentit, jotka kohdistuvat tekstiin ja oppilaan suoriutumiseen kokonaisuudessaan, kuuluvat tähän ryhmään. (Straub & Lunsford 1995, 164.) Tekstinulkoisiin kommentteihin lukeutuvat molemmissa kertomusvariaatioissa teksti yleisesti, aihe, esitetty mielipide, tekstin kiinnostavuus, työskentely eli kirjoittajan toiminta ja kirjoittajaan eli oppilaaseen liittyvät kommentit. Lisäksi iloisessa variaatiossa palautteessa kommentoitiin tekstin vaikuttavuutta lukijaan ja surullisissa tekstin tehtävänannon mukaisuutta.

Kommentit, jotka kohdistuvat tekstiin yleisesti, sisältävät palautteen antajan yleisen käsityksen tekstistä tai suorituksesta. Tyypillisiä oppilaiden esittämiä kuvauksia kommentteista ovat *"Hyvä teksti!"* tai *"Ihan surkee!"*. Tuiskun sama palaute kohdistuu myös mielipidekirjoituksen aihevalintaan. Aihevalinta voi olla palautteen antajan mielestä joko onnistunut tai epäonnistunut. Iloisissa kertomuksissa aihevalinnan onnistumista perusteltiin esimerkiksi kirjoittajan *tiedolla ja innokkuudella aiheesta*, kun taas surullisissa kertomuksissa aihe nähtiin huonona, jos se oli esimerkiksi *tylsä* tai *itsestään selvä*. Varsinaista mielipidetekstin aihetta useammin palautteen kohteena on kuitenkin Tuiskun esittämä mielipide. Erityisesti surullisissa kertomusvariaatioissa palaute kohdistuu monesti oppilaan esittämään mielipiteeseen. Tällaisissa tapauksissa oppilaan kuvaamasta palautteesta ilmenee palautteen antajan mielipide mielipiteestä tai se, onko palautteen antaja samaa tai erimieltä kirjoittajan kanssa. Vaikuttaa siltä, että monien oppilaiden mielestä palautteessa on luontevaa arvioida ja ottaa kantaa niinkin subjektiiviseen asiaan kuin kirjoittajan mielipide.

Opettaja kehuu: hyvä tuisku. hyvin keksitty aihe ja jännä mielipide. (i1pA)

Tuisku saa huonoa palautetta, koska mielipiteet ovat opettajan mielestä vääriä (s7pC)

Oppilaiden kuvaamassa palautteessa Tuiskulle annetaan palautetta usein myös työskentelystä. Iloisissa kertomuksissa Tuisku saa positiivista palautetta *siististä* käsialasta, huolellisuudesta ja tekstiin panostamisesta, kun taas surullisissa kertomuksissa Tuiskun työskentely on päinvastoin huolimatonta ja käsiala *huonoa* tai *epäselvää*. Käsiala liitetään oppilaiden kuvauksissa paitsi osaksi oppilaan työskentelyä, jolloin arvio käsialasta koskee erityisesti kyseessä olevaa suoritusta, myös ikään kuin yksilön ominaisuudeksi.

Olen todella iloinen siitä, että sain hyvää palautetta. Mm siitä, että kirjoitan viisaita asioita ja minulla on kaunis käsiala. (i5tB)

Selvin ero iloisten ja surullisten kertomusvariaatioiden välillä sisältyy palautteeseen, joka kohdistuu tekstin sijaan pikemminkin oppilaaseen. Iloisissa tarinoissa oppilaaseen kohdistuva palaute on kaikissa tapauksissa ainakin jollakin tavalla yhteydessä kirjoittamiseen. Esimerkiksi tällaisia kommentteja ovat: *"Vähän sä oot hyvä kirjoittamaan!", "Hyvä kuvailemaan asioita"* tai *"Sinulla on vahvat mielipiteet"*. Surullisissa kertomuksissa palaute sen sijaan kohdistuu suoraan oppilaaseen persoonana tai yksilön ajatteluun. Näissä tapauksissa palaute on myös luonteeltaan usein epäasiallista.

Kaikki oppilaat kirjoittavat palautteita ja kommentteja toisten oppilaiden kirjoituksista. Tuisku oli juuri kirjoittanut muista ja käy katsomassa omaa paperia, että mitä sinne on kirjoitettu. Hän näkee, että monet ovat kirjoittaneet kommentteja esim. Oot tyhmä, ku ajattelet noin! jne... (s3pB)

Muut Tuiskun luokkalaiset eivät pitäneet Tuiskun mielipidekirjoituksesta ja rupe-sivat haukkumaan häntä. (s8pC)

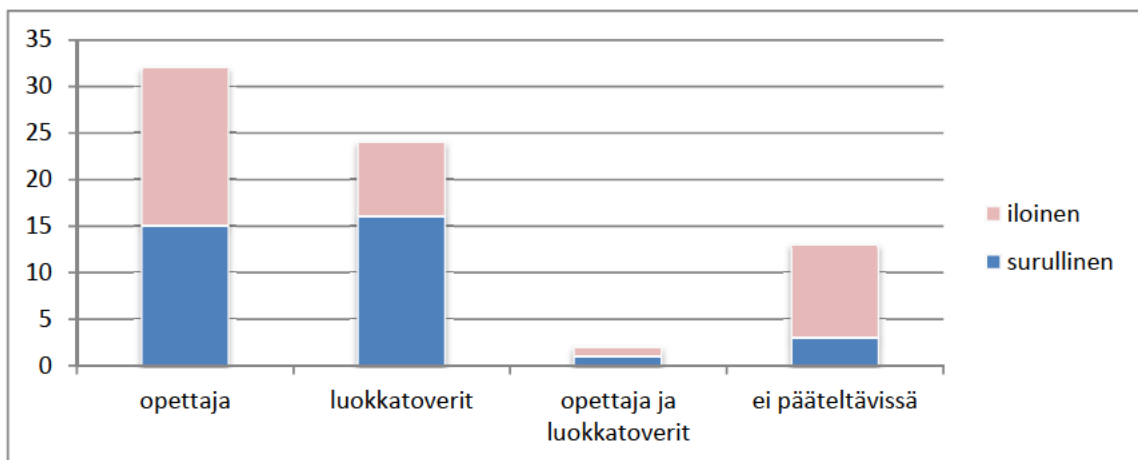
Yleisesti eri kertomusvariaatioiden tarkastelu osoittaa, että oppilaiden tarinoissa esiin tuomat palautteen kohteet ovat yläluokiltaan lähes samat molemmissa kertomusvariaatioissa, mutta niiden tarkastelu tapahtuu yleensä ikään kuin päinvastaisesti. Esimerkiksi molemmissa variaatioissa löytyy kuvauksia, joissa pa-

laute on kohdistunut tekstin kiinnostavuuteen, mutta iloisissa kertomuksissa palautteen antajan näkökulma on, että teksti on kiinnostava, kun vastaavasti surullisissa kertomuksissa teksti näyttäytyy epäkiinnostavana. Tätä voidaan pitää toki melko odotustenmukaisena, kun miettii kehyskertomuksen lähtöasetelmaa.

Edellä esitetyn perusteella voidaan todeta, että oppilaat näkevät palautteen kohdistuvan tai ainakin voivan kohdistua moniin eri asioihin. Kuitenkin yksittäisen oppilaan kuvauksessa palaute kohdistuu lähinnä yhteen tai kahteen tekstin tarkastelukulmaan. Oppilaiden kuvaamien palautteen kohteiden tarkastelu osoittaa mielestäni myös, että monet oppilaista ovat huomioineet selvästi kyseessä olevan palaute, joka koskee mielipidetekstiä eikä esimerkiksi kertomusta. Mielipidetekstin arvioinnissa voidaan pitää olennaisena juuri oppilaidenkin esiin nostamia seikkoja kuten esitettyjä ajatuksia ja niiden perustelemista, aiheen ja tekstin kiinnostavuutta sekä tekstin vaikuttavuutta lukijaan, jonka eräs oppilas toi tarinassaan esiin. Useat oppilaat kuvasivat myös tilannetta, jossa palaute kohdistuu selvästi oppilaan esittämään mielipiteeseen. Mielipiteen arvioiminen näyttäytyy oppilaiden käsityksissä paitsi luontevana tapana antaa palautetta mielipidetekstistä myös asiana, josta palautetta ei tulisi antaa. Lisäksi oppilaiden tarinoista löytyy yllättävänkin paljon kuvauksia palautteesta, joka kohdistuu itse oppilaaseen hänen tekstinsä sijaan. Tämäkin on tulkittavissa ehkä yhdeksi seikaksi, joka yhdistyy erityisesti mielipidetekstiin, sillä mielipideteksti linkittyy fiktiivisiä tekstejä selvemmin itse kirjoittajaan. Mustosen (2012) tutkimuksessa tekstilajina on kertomus. Vaikka nauramista ja oppilaan pilkkaamista esiintyy hänenkin tutkimuksessaan, sen osuus näyttäisi jäävän selvästi vähemmän merkittäväksi. Mustosen tutkimuksessa palautteen on kuvattu kohdistuvan yleisimmin tekstin sisältöön, oikeakielisyyteen, rakenteeseen ja käsialaan. (Mustonen 2012, 74, 83.) Samat palautteen kohteet tulevat esiin myös tässä tutkimuksessa, mutta merkittävä osuus muodostuu ainoastaan sisällön kommentoimisesta.

5.3 Palautteen antajat ja palautteen muotoilu

Palautteen antajina oppilaiden tarinoissa toimivat opettaja, luokkatoverit sekä opettaja yhdessä luokkatovereiden kanssa. Viidesosassa tarinoista palautteen antajaa ei ole mainittu tai palautteen antaja ei ole muuten pääteltävissä tekstistä. Useimmin oppilaiden tarinoissa opettaja on palautteen antajana, eikä iloisen ja surullisen variaation välillä ole tässä suhteessa juurikaan eroa. Sen sijaan selvä ero variaatioiden välillä on jo huomattavissa tarinoissa, joissa luokkatoverit toimivat palautteen antajina. Näissä tapauksissa vertaispalautetta on kuvattu noin puolet useammin surullisissa kuin iloisissa tarinoissa. Vain yhdessä surullisessa ja yhdessä iloisessa kertomuksessa opettaja ja luokkatoverit toimivat yhdessä palautteen antajina. Muutamissa tarinoissa esiintyy kylläkin sekä opettaja ja oppilaat palautteen antajina, mutta he toimivat selvästi erillisissä palautteenantotilanteissa, jolloin olen luokitellut erikseen sekä opettajan että luokkatoverit palautteen antajiksi. Palautteen antajien jakautuminen tarinoissa ja eri kertomusvariaatioissa on esitetty alla olevassa kuviossa.



KUVIO 3: Palautteen antajat oppilaiden tarinoissa

Tarkastelen seuraavaksi palautteen antajia tarkemmin palautteen muotoilun näkökulmasta, sillä oppilaiden tarinoissa kuva palautteen antajasta muodostuu erityisesti palautteenannon kuvausten pohjalta. Palautteen muotoilua olen tarkastellut tarkemmin suhteessa palautteen antajaan sekä eri kertomusvariaatioihin, ja lisäksi olen luokitellut oppilaiden kuvaukset palautteesta mukailien Straubin ja Lunsfordin (1995) jaottelua palautteen erilaisista muotoilutavoista (ks. luku 3.2).

Kyseinen luokittelu on esitetty kootusti taulukossa 3, josta ilmenee myös, kuinka monessa oppilaan tarinassa asia esiintyy.

TAULUKKO 3: Palautteen antajat ja palautteen muotoilu

Palautteen antaja	Palautteen muotoilu	
	Iloinen	Surullinen
Opettaja	-Numeroarvostelu (10) -Kehut (24) -Neuvot (2) -Reflektiiviset kommentit (3)	-Numeroarvostelu (6) -Negatiiviset evaluaatiot (13) -Perustellut negatiiviset evaluaatiot (1) -Kehut (1) -Neuvot (2) -Kysymykset (3) -Reflektiiviset kommentit (4)
Luokkatoverit	-Negatiiviset evaluaatiot (1) -Kehut (9) -Reflektiiviset kommentit (3) -Ei sanalliset (1)	-Negatiiviset evaluaatiot (16) -Kehut (2) -Kysymykset (1) -Reflektiiviset kommentit (2) -Ei sanalliset (7)
Ei pääteltävissä	-Kehut (4)	-Negatiiviset evaluaatiot (2) -Kehut (1)

Oppilaiden kuvauksissa sekä opettajan että oppilaiden antamassa palautteessa korostuu ennen kaikkea arviointi eli evaluaatio. Ymmärrettävästi iloisissa tarinoissa painottuvat positiiviset evaluaatiot eli kehut ja vastaavasti surullisissa negatiiviset evaluaatiot. Olen erottanut numeroarvostelun selkeyden vuoksi omaksi ryhmäkseen, vaikka sen voidaan katsoa kuuluvan osaksi kehuja ja negatiivisia evaluaatioita. Numeroarvostelun antaminen on myös selkein ero opettajan ja luokkatoverien antaman palautteen välillä; ainoastaan opettaja antaa numeerista palautetta. Yhdessäkin tarinassa ei ole kuvailtu tilannetta, jossa oppilas saisi tekstilleen arvosanan muilta oppilailta. Myös kuvauksissa, joissa opettaja ja luokkatoverit toimivat yhdessä palautteen antajina, opettaja on se, joka antaa Tuiskun tekstille arvosanan.

Tuisku istuu tuolilla pöydän ympärillä. Pöydän ympärillä on myös 5 muuta lasta ja opettaja. Kun Tuisku on lukenut tarinansa muut lapset kirjoittavat paperille kommentin. Tuisku lukee kommentit ja suurimmassa osassa lukee negatiivisesti. Tuisku alkaa melkein itkeä. Opettajan lapussa luki: " Oli lyhyt tarina, sekava sekä väkivaltaa oli paljon. Arvosanaksi tulee 5+" Kun Tuisku pääsee kotiin hän päättää että tekee seuraavan sitten paremmin. (s4tA)

Pääpiirteissään opettajan ja oppilaiden antaman palautteen kuvaukset muistuttavat muotoilultaan monella tapaa toisiaan. Esimerkiksi kehujen muodossa annettu palaute sisältää sekä opettajalta että luokkatovereilta saatuna yleisluontoisia arvioita tekstistä, kannustusta ja onnistumisten esiin tuomista. Yleisluontoiset arvioit tekstistä tarkoittavat kommentteja kuten "*Hyvä teksti*" tai "*Upeaa!*". Kannustus on ilmaistu yleensä kannustavina oppilaalle suunnattuina kommentteina kuten "*jatka samaan malliin*", oppilaaseen kohdistuvana kehumisena kuten "*Hieno Tuisku!*" tai suorana mainintana kannustamisesta. Tällaisissa tapauksissa palautteen antaja näyttäytyy kirjoittajan rohkaisijana.

Jokaisen kuuntelijan piti sanoa yksi kommentti. Maija aloitti kierroksen. Hän sanoi: "Just hyvä teksti, vähä hyvä!" Seuraava jatkoi: "Vähä sä oot hyvä kirjoittamaan Tuisku!" (i13tB)

Oppilaiden kuvaukset sekä opettajan että luokkatovereiden antamista negatiivisista evaluaatiosta sisältävät myös yleisluontoisia arvioita tekstistä ja vastavasti suorituksen heikkouksia esiin tuovia kommentteja. Sekä heikkouksia että onnistumisia esiin tuova palaute on oppilaiden tarinoissa esitetty suurimmaksi osaksi objektiivisessä muodossa.

Tuisku nappaa paperin käsiinsä ja lukee innostuneena saamansa palautteen. "Hyvin selkeä ja sopivan yksinkertainen mielipidekirjoitukseksi" paperin alareunassa lukee. "Toit kantasi loistavasti esiin." (i10tA)

Opettaja oli sanonut tuiskulle, että kirjoitus on liian lyhyt ja että se on tehty todella huonosti. (s2tB)

Straub ja Lunsford (1995) eivät näe jaottelussaan erityistä merkitystä sillä, onko kehut ilmaistu objektiivisessä vai subjektiivisessä muodossa. Negatiivisten evaluaatioiden kohdalla he kuitenkin erottavat omaksi ryhmäkseen perustellut negatiiviset evaluaatiot, joihin pääsääntöisesti lukeutuvat juuri subjektiivisesti ilmaistut evaluaatiot. Ero jaottelussa näkyy myös palautteen antajan roolissa, joka näin ollen muuttuu kriitikosta subjektiiviseksi lukijaksi. (Ks. Straub & Lunsford 1995, 167.) Oppilaiden kertomuksissa subjektiivisesti ilmaistua palautetta esiintyi kuitenkin vain yhdessä positiivisessa ja yhdessä negatiivisessä evaluaatiossa. Molemmista tapauksista osa arvostelusta on ilmaistu myös objektiivisessä muodossa.

Pentti: Tää oli tosi hyvä! Pidin myös siitä kun kerroit mitä tapahtuu jos ei kierrätä!

Anna: Joo tää oli hyvä ja mielenkiintoinen

Tuisku: Kiitti! (i4tC)

Tuisku alkaa lukemaa opettajan kirjoittamia kommentteja ja opettaja kirjoitti.

Asiasi ei käsitelty antamaani ohjetta. Sinun tekstissäsi oli paljon kirjoitusvirheitä ja et käyttänyt asiaa jonka tunnilla opetin. Olen hyvin pettynyt kirjoitelmaasi. (s8tB)

Surullisissa kertomusvariaatioissa esiintyy myös useita kuvauksia negatiivisista evaluaatioista, jotka saavat asiattomia piirteitä ja ovat melko kärjistettyjäkin esimerkkejä negatiivisesta palautteesta. Näissä kuvauksissa palaute on yleensä pikemminkin oppilasta kuin tekstiä arvostelevaa. Tämän tyyppinen palaute liittyy selvästi useammin kuvauksiin (8), joissa luokkatoverit toimivat palautteenantajina. Joidenkin näiden kuvausten kohdalla voidaan myös ajatella, että kyse ei ole enää niinkään palautteenantotilanteesta vaan suoranaisesta kiusaamisesta. Lisäksi kahdessa kertomuksessa myös opettajaa on kuvattu melko kärjistetysti hyökkäävän ja epäsovivan palautteen antajana.

Lopulta opettaja jakoi paperit takaisin. Tuisku odotti innoissaan palautetta. Mutta kun paperi tuli Tuiskun eteen hänen mielensä muuttui surulliseksi. Paperissa luki: "Tarinasi oli surkea. Olet huonoin oppilas jota olen ikinä opettanut. Olet saamaton ja sinun mielikuvituksesi on historiallisen huono. Käsiäläsi on luokan huonoin ja tuollaisten pölkypäiden synnyttäminen pitäisi olla laissa kielletty.". (s13pA)

Kun oli hänen vuoro lukea kaikkien niitten jalkapalloa ylistäneiden kirjoitusten jälkeen hänelle Buuattiin ja hän haukuttiin. monet tulivat tönimään häntä tunnin jälkeen seuraavalla tunnilla piti lapuilla kommentoida toisten kirjoituksia ja Tuiskua taas haukuttiin. (s11pA)

Vain muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta oppilaiden kertomukset jakautuvat siten, että iloisissa kertomuksissa Tuisku saa pelkästään myönteisiä kommentteja ja vastaavasti surullisissa pelkästään kielteistä palautetta. Joissakin iloisissa kertomuksissa oppilaat ovat kuitenkin maininneet, että Tuisku sai suurimmaksi osaksi hyvää palautetta, minkä voi tulkita tarkoittavan, että kaikki palaute ei ollut kuitenkaan pelkästään positiivista. Lisäksi iloisista kertomuksista selvimmin kahtiajaosta poikkeava kuvaus on:

Muilta paitsi Leeviltä, Jonnelta ja Taavilta, sain hyvää palautetta. Tytöiltä sain myös kritiikkiä, mutta se ei haittaa. Luokkani ajattelee Vähän kaikesta negatiivisesti, sen takia olen yllättynyt. (i2pC)

Surullisissa kertomuksissa esiintyy hiukan useammin kuvauksia myös kehuja sisältävästä palautteesta negatiivisen palautteen lisäksi. Näissä kuvauksissa negatiivisella palautteella on koettu olevan usein hallitseva merkitys tai palaute ei ole muuten vastannut saajan odotuksia, kuten käy ilmi kuvauksesta, jossa Tuisku olisi halunnut "oli kiva" -tyyppisen palautteen sijaan myös *rakentavia kommentteja*. Erään toisen oppilaan kertomuksessa opettaja näyttäytyy varsinaisena palautteen antajana ja antaa myös pelkästään kehuva palautetta, mutta opettajalta saatu positiivinen palaute ei kuitenkaan kykene kumoamaan luokkatovereilta saadun negatiivisen palautteen vaikutusta.

Nyt kuitenkin olen valmis, ja kuljen kohti opettajan pöytää, mutta vastaan tuleekin kuitenkin meidän luoka "isot pojat". Ne kysyvät multa, että mistä mä kirjoitin. Vastasin että ekologisemmalla tavalla kouluun. He alkavat nauraa ja haukkua. Sitten ne huutavat koko luokalle että olen viherpeukalo, ja että minulla ei ole varaa matkustaa kouluun autolla, vaikka he tietävät että tulen joka aamu autolla kouluun. Tulen todella surulliseksi. Kuitenkin jatkan matkaa kohti opettajan huonetta, ja annan kirjoitukseni opettajalle. Vaikka opettaja kehuu mielipidekirjoitustani, olen edelleen surullinen. (s11tC)

Mustonen (2012) on havainnut tutkimuksessaan samanlaisen oppilaiden kuvauksissa esiintyvän melko mustavalkoisen jaon eri kertomusvariaatioiden välillä. Hänen mukaansa erityisesti vertaispalaute oli pelkästään positiivista tai negatiivista riippuen variaatiosta, mutta opettajan antama palaute saattoi sisältää myös kehuja ja kannustusta negatiivisen palautteen lisäksi. (Mustonen 2012, 68.) Samanlaista jakoa opettajan ja oppilaiden antaman palautteen välillä ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan tullut ilmi.

Varsinaisten korjausehdotusten tai käskyjen muodossa ilmaistua palautetta oppilaat eivät kuvanneet kertomuksissaan laisinkaan. Ylipäätään oppilaiden tarinoissa ei esiinny odotuksia tai vaatimuksia tekstin muokkaamisen suhteen. Muutamia kuvauksia löytyy sitä vastoin palautteesta, joka sisältää neuvoja kirjoittajalle. Neuvovassa muodossa kuvattu palaute esiintyy pelkästään opettajan antamana mutta sekä iloisessa että surullisessa kertomusvariaatiossa.

Viimeiseksi Johanna-ope kertoo mitä hän on mieltä tarinasta. "Näätkö, jos panostat tarinaan kunnolla, siitä tulee hyvä!" Sen hän sanoo ehkä vähän ärsyttävästi, mutta Tuisku ei anna sen pilata hyvää fiilistä. (i7tA)

Kysymysten muodossa esitettyä palautetta esiintyy pelkästään surullisissa kertomusvariaatioissa ja tilanteissa, joissa palautetta on annettu suullisesti palauttekeskustelun muodossa. Näissä tilanteissa palautteen saajalla on myös tarjolla mahdollisuus vastata kysymyksiin. Oppilaiden kuvaamat kysymykset ovat luonteeltaan yleensä negatiivisia evaluaatioita muistuttavia ongelmaperustaisia kysymyksiä, joilla pyritään lähinnä tuomaan esiin jokin tekstissä oleva ongelma.

Tuisku kirjoitti mielipidekirjoituksen rasismista ja opettaja haluaa antaa palautetta Tuiskulle. "onko rasismi sinusta väärin?" sanoi opettaja. Tuisku vastaa myöntävästi, ja kysyy: eikö tämä koulu ole rasismin vastainen? Opettaja vastaa: "on, mutta se ei ollut tekstin idea!" huutaa opettaja. Sillä hetkellä Tuisku huomaa, että tehtävän tarkoitus oli kirjoittaa viikonlopusta. Opettaja antaa Tuiskulle hylätyn. (s12pC)

Viimeinen palautteen muotoilutapojen ryhmä, jota esiintyy myös oppilaiden kuvauksissa, on reflektiiviset kommentit. Niihin kuuluvat kaikki sellaiset kommentit, jotka tuovat esiin jotakin palautteen antajaan liittyvää tai tekstin ulkopuolista tietoa. Selvästi merkittävimpiä reflektiivisiä kommenttien ryhmässä ovat sellaiset oppilaiden kuvaukset, joista ilmenee palautteen antajan mielipide Tuiskun tekstissään esittämästä mielipiteestä. Tällaista kommentointia esiintyy sekä opettajan että luokkatovereiden antamassa palautteessa ja molemmissa kertomusvariaatioissa.

Lapuissa luki kaikenlaista suurimmassaosassa luki "hyvä kirjoitus" tai "olen samaa mieltä". (i6pA)

Lisäksi iloisissa kertomuksissa esiintyvät opettajan reflektiiviset kommentit ilmaisevat Tuiskun mielipidetekstin vaikuttavuutta opettajaan lukijana ja opettajan tekemiä tekstin ulkopuolisia havaintoja Tuiskun vaivannäöstä tehtävän suhteen. Surullisissa kertomuksissa opettaja taas tuo esiin tekstin ulkopuolista tietoa tekstilajista sekä tekstissä esitetystä mielipiteestä. Jälkimmäisen kohdalla kommentoinnissa on palautteenannon sijaan kyse pikemminkin siitä, että opettaja tyrmää oppilaan kirjoituksessaan esittämän mielipiteen, ja antaa siten omien henkilökohtaisten näkemystensä vaikuttaa arviointiin.

Kynä vain sauhuaa kun kirjoitan paperille mielipiteeni koulun pihasta. Se on mielestäni surkea, ja olin odottanut tätä hetkeä kauan. Kirjoitan siitä, että kuinka siellä ei ole mitään tekemistä ja kuinka sitä voisi parantaa. Vien innoissani paperin opettajalle, mutta hän tyrmää sen heti. Hän alkaa paasaamaan siitä, kuinka siellä on vaikka mitä tekemistä verrattuna hänen kouluaikeihin. Yritän selittää, että tämähän oli MIELIPIDEkirjoitus, mutta ope ei tunnu ymmärtävän.-- (s8tC)

Luokkatovereiden reflektiiviset kommentit sisältävät oman mielipiteen ilmaisun lisäksi iloisissa kertomuksissa tekstin ulkopuolista tietoa palautteen antajan ajatuksista ja esimerkiksi Tuiskun tekstin vertaamista kirjailijan tekemään. Surullisissa kertomuksissa luokkatovereiden kommentit sisältävät myös tekstin ulkopuolelle jääviä väitteitä kirjoittajasta.

Malla sanoi: "Super hyvä! Opeta mua kirjoittamaan!" Ja Lauri sanoi: "Toi oli oikeesti just hyvä! Pidä mulleki tukiopetusta!" (i13tB)

Sitten ne huutavat koko luokalle että olen viherpeukalo, ja että minulla ei ole varaa matkustaa kouluun autolla, vaikka he tietävät että tulen joka aamu autolla kouluun. (s11tC)

Straubin ja Lunsfordin (1995) jaottelusta poiketen oppilaiden kuvaamaan palautteeseen voisi lisätä vielä sanattoman palautteen. Straubin ja Lunsfordin esitykseen tällainen ryhmä ei ymmärrettävästi kuulu, sillä heidän tarkastelunsa pohjautuu nimenomaan kirjallisesti annettuun palautteeseen. Oppilaiden kuvauksissa sanaton palaute on osa suullisesti annettua palautetta. Sanattomassa muodossa saatu palaute esiintyy oppilaiden kuvauksissa erityisesti luokkatovereihin liittyvänä. Eräässä iloisessa tarinassa sanaton palaute ilmenee *huomion kiinnittymisenä* ja *aplodeina*, ja se liittyy erityisesti tekstin ääneen lukemiseen. Myös surullisissa kertomuksissa oppilaiden sanaton palaute yhdistyy usein tekstin ääneen lukemiseen ja on ikään kuin suoraa kuulijapalautetta tekstistä. Useimmin kyseessä on muiden oppilaiden *naurua*, mutta oppilaiden kuvauksissa viitataan myös *hiljentymiseen*, *buuaamiseen*, *nyrpeisiin naamoihin* ja *tilanteisiin*, joissa *kukaan ei jaksaisi kuunnella*. Lisäksi oppilaiden kertomuksissa suullisen palautteen kuvauksista tulee usein selvästi ilmi palautteen antajan tapa ilmaista asia. Nämä kuvaukset koskevat erityisesti opettajaa, joka iloisissa kertomuksissa *kehuu* ja *sanoo rehellisesti* ja surullisissa kertomuksissa sitä vas-

toin palaute *tokaistaan, sanotaan napakasti, tyrmätään, mumistaan tai huudetaan.*

Oppilaiden tarinoissa Tuiskun saamasta palautteesta ei aina myöskään anneta suoria esimerkkejä, vaan palautetta on kuvattu yleisemmällä tasolla, pikemmin muotoilun näkökulmasta. Yleisimmällä tasolla oppilaat määrittelevät Tuiskun saaneen positiivista tai vastaavasti negatiivista palautetta. Tätä tarkemmissa kuvauksissa, joista varsinaiset esimerkit palautteesta kuitenkin puuttuvat, on mainintoja esimerkiksi *rohkaisevasta, kannustavasta, rakentavasta* tai *liian kriittisestä* palautteesta. Tavallisimmin oppilaiden kertomuksissa kuva palautteen antajasta ja hänen palautteenantotyylistään muodostuukin kuvatun palautteen ja tilanteen kautta. Kahden oppilaan tarinassa palautteen antajaan on viitattu myös suuremmin. Esimerkiksi toisen oppilaan surullisessa kuvauksessa, jossa palautteen antaja ei kuitenkaan selviä, mainitaan huonona palautteena ja erityisesti palautteen antajaan liittyvänä negatiivisena ominaisuutena palautteen antajan laiskuus. Oppilaan mukaan "*palautteenantaja ei ole jaksanut lukea tekstiä, eikä miettiä siihen hyvää palautetta (s9tB)*", ja juuri tällainen palaute tekee oppilaan surulliseksi. Toinen oppilas taas kuvaa opettajaa palautteen antajana sellaiseksi, jota "*pitää aina yrittää miellyttää (8tC)*".

Jos oppilaiden kuvaamaa palautteenantoa tarkastelee vielä Straubin ja Lunsfordin (1995) kuvaamalla palautteenannon tyylien jatkumolla autoritaarinen palaute — vuorovaikutteinen palaute, voidaan todeta, että sekä opettajan että oppilaiden antama palaute toteutuu selvästi useammin autoritaarisena kuin vuorovaikutteisena. Valta on palautteen antajalla, eikä vastaanottajan näkemyksille juurikaan anneta tilaa. Verrattuna Mustosen (2012) saamiin tuloksiin, palautteen muotoilu sisältää kuitenkin enemmän myös vuorovaikutteiseen tyyliin kuuluvia piirteitä. Neuvoja tai kysymyksiä ei esiintynyt Mustosen tutkimukseen osallistuneiden kuvauksissa ilmeisesti laisinkaan ja reflektiivisiä kommenttejäkin löytyi vain muutamia. Päälinjaukset ovat kuitenkin samat: palautteenannossa korostuu arviointi, siihen ei sisälly selkeästi ajatusta tekstin muokkaamisesta, opettaja on tärkein palautteen antaja ja luokkatovereiden antamaan palautteeseen liittyy myös kiusaamisriski. Lisäksi oppilaiden vastauksissa löytyy selkeitä eroja Mustosen (2012) saamiin tuloksiin. Mustosen tutkimuksessa oli kuvattu

muun muassa tilanteita, joissa oppilaat antavat toisilleen arvosanoja. Lisäksi Mustosen mukaan oppilaiden tarinoissa myös vanhemmat saattoivat toimia palautteen antajina. (Mustonen 2012, 67–69.) Tässä tutkimuksessa Tuiskun vanhemmat eivät kuitenkaan anna varsinaista palautetta, vaikka muuten vaikuttavatkin monissa tarinoissa tilanteeseen. Vanhempien merkitys oppilaiden tarinoissa tulee tarkemmin esiin, kun siirryn käsittelemään palautteen vastaanottamista.

5.4 Palautteen vastaanottaminen

Edellä olen esitellyt, miten oppilaat ovat eläytymistarinoissaan kuvanneet palautteenannon toteutusta ja Tuiskun saamaa palautetta. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan palautteen vastaanottamista. Oppilaiden palautteenannolle antamia merkityksiä lähestyn tutkimuskysymyksiäni mukaillen kahdesta näkökulmasta: mitkä seikat oppilaiden kuvaamassa palautteenantotilanteessa vaikuttavat erityisesti Tuiskun kokemukseen ja millainen vaikutus kokemuksella näyttäisi olevan Tuiskuun ja hänen toimintaansa. Eläytymistarinoiden pohjalla olleissa kehyskertomusvariaatioissa, ja juuri varioivana tekijänä, Tuiskun kokemukseen viitataan kuvauksella hyvin iloinen tai vastaavasti hyvin surullinen. Tätä osin kehyskertomus ohjaa väistämättä oppilaiden kirjoittamista, ja heidän tarinansa kertovat variaatiosta riippuen palautteen saajan näkökulmasta onnistuneesta tai epäonnistuneesta palautteenantotilanteesta. Oppilaiden käsitykset ovat jaoteltuina taulukossa 4.

TAULUKKO 4: Palautteenannon merkitykset

	Iloinen	Surullinen
Kokemukseen vaikuttavat tekijät	<ul style="list-style-type: none"> -suoritus (10) -palaute itsessään (6) -palautteen muotoilu (5) -palautteen tulkinnan suhteellisuus (3) -koettu ristiriita (11) -muiden mielipiteet (11) -itsetunto (1) -kirjoittamiseen liittyvät tavoitteet (6) -ulkoiset tekijät (2) 	<ul style="list-style-type: none"> -suoritus (2) -palaute itsessään (8) -palautteen muotoilu (13) -palautteen kohdistuminen (5) -kirjoitusaihe (2) -koettu ristiriita (20) -väärinkäsitys (4) -epäasiallinen palautteenantotilanne (8) -muiden mielipiteet (2) -itsetunto (1) -ulkoiset tekijät (3)
Palautteen vaikutus	<ul style="list-style-type: none"> -tunnetaso (28) -itsetunto (6) -kirjoittajaidentiteetti (3) -kirjoittaminen ja opiskelu (7) -käsitys palautteen antajasta (1) -suorituksen vertailu (2) -kokemuksen jakaminen (3) -ulkoinen palkinto (9) 	<ul style="list-style-type: none"> -tunnetaso (31) -itsetunto (9) -kirjoittaminen (3) -käsitys palautteesta ja palautteenannosta (3) -käsitys palautteen antajasta (6) -suorituksen vertailu (3) -oma-aloitteinen toiminta (8) -opettajan vaihtuminen (2) -kiusatuksi joutuminen (3) -käänteentekevä keskustelu vanhempien kanssa (2)

Kokemukseen vaikuttavat tekijät

Molemmissa kertomusvariaatioissa löytyy kuvauksia, joissa palautteenannossa Tuiskulle merkityksellisenä tekijänä on erityisesti suoritus tai arvosana. Osassa kuvauksia suhde kirjoittamiseen näyttyy melko suorituskeskeisenä, mutta muutamissa iloisissa tarinoista kyse on pikemminkin itsensä ylittämistä. Erityisesti oppilaiden iloisissa tarinoissa Tuiskun tyytyväisyyden taustalla on monissa tarinoissa joko hyvä suoriutuminen kyseisessä tehtävässä tai laajemmin ajateltuna onnistuminen koulussa sekä mahdollisuus saada myös hyvä arvosana todistukseen. Vastaavasti surullisissa kertomuksissa huono arvosana tai pelko huonon suorituksen vaikutuksesta äidinkielen arvosanaan esiintyy kokemuksen kannalta tärkeänä. Iloisissa tarinoissa löytyy lisäksi kiinnostavia eroja siinä, onko onnistumisen kokemuksen taustalla ikään kuin täydellinen suoritus vai riittääkö siihen paras suoriutuminen siihen asti tai luokan keskiarvoa parempi suoriutuminen.

"Jes, mä sain kympin!", mä huusin tosi kovaan ääneen ja lähdin juoksemaan ympäri luokkaa, kun päätön kana. Olo oli niin hyvä, koska oli paras arvosana. Koko muu luokka katsoi mua suu auki, koska en ollut kovin hyvä äikässä. Sain luokan parhaan numeron, joka merkitsi sitä, että sain parhaan fiiliksen, tätä päivää en unohda ikinä. Hetkonen tässä lukee "Todella hyvä! Hyvin tehty Tuisku!" Jee! (i3tA)

Edellä kuvatusta esimerkistä käy hyvin ilmi, miten suorituksella, ja erityisesti arvosanalla, on Tuiskulle suuri merkitys. Tämän tyyppisissä kuvauksissa palaute sinällään ei vaikuta olevan kovinkaan tärkeää, vaan pelkästään sen tarjoama tieto suoriutumisesta. Hattie ja Timperley (2007, 92) ovat havainneet, että oppilaat usein arvostavat enemmän institutionaalista arviointia ja numeroarvostelua, vaikka niillä ei ole juurikaan merkitystä suoritusten parantamisen kannalta.

Osassa oppilaiden kertomuksista kokemukseen vaikuttavana tekijänä on sitä vastoin nimenomaan palaute itsessään, vaikkakin oleellista näyttää olevan pelkästään, onko palaute positiivista vai negatiivista. Eräässä surullisessa tarinassa tulee lisäksi esiin, miten jokaisella palautteella on merkitystä, ja yksikin positiivinen palaute negatiivisten palautteiden joukossa voi vaikuttaa lopulta kokemukseen.

äiti tulee huoneeseen ja huomaa kommentit ja sanoo "ai tämän takia olit alla-päin". Tuisku nyökkää ja purskahtaa samalla itkuun. Äiti lohduttaa tuiskua ja lukee samalla kommentteja ja huomaa yhdessä lapussa positiivisen kommentin ja näyttää sitä tuiskulle. tuisku lopettaa nyyhkyttämisen ja lukee kommentin. "minun mielestäni olet kertonut hyvin mielipiteesi, olen samaa mieltä kanssasi <3mellä essi!" tuisku alkaa hymyillä hiukan. (s8tA)

Osassa tarinoissa ilmenee lisäksi tarkemmin, mikä palautteessa erityisesti on Tuiskun kokemuksen kannalta merkittävää. Yksi vaikuttavista tekijöistä on palautteen muotoilu. Oppilaiden kuvauksissa Tuisku tulee iloiseksi tilanteissa, joissa palaute on ollut *ylistävää, kehuva, kannustavaa* tai *rohkaisevaa*. Pelkkä positiivinen ja kannustava palaute eivät aina kuitenkaan riitä, vaan palautteen tulisi olla myös rakentavaa, mikä tulee esiin esimerkiksi seuraavasta oppilaan tarinasta:

Tuisku saa hyvää ja kannustavaa palautetta jossa lukee myös mitä olisi voinut tehdä paremmin ja ilahtuu sillä arvelee että seuraava kirjoitus menee paremmin tai siis siitä tulee ehkä parempi. (i2tC)

Surulliseksi Tuisku tulee sitä vastoin palautteesta, joka on *liian kriittistä*, epärealistista, mitäänsanomaton tai epäsopevaa. Mitäänsanomaton palaute määrittyi kahden oppilaan kuvauksissa palautteeksi, joka sisältää "*ihan hyvä*" -tyyppisiä kehuja mutta ei mitään *kehitysehdotuksia* tai *rakentavia kommentteja*, kuten "*oli kiva koska...*". Toisen oppilaan kuvauksesta selviää lisäksi, että vertaispalautteen kohdalla oppilasta voi harmittaa paitsi mitään sanomaton palaute myös se, jos oppilas on antanut muille rakentavaa palautetta ilman, että saa sellaista itse. Muodoltaan epäsopevaan palautteeseen vuorostaan lukeutuu oppilaiden kuvauksissa palaute, jota eräs oppilas vertaa *netin keskustelupalstoihin*, tai palaute, joka on *tyhmää, ilkeää, epäasiallista, mollaavaa* tai oppilasta *haukkuvaa*.

Tuiskulla on huono äidinkieli eli tekstissä oli paljon virheitä. Tuisku saa kaikenlaisia haukkumispalautetta ja Dissausta. Hänestä tuntuu pahalta koska kaikki haukkuu. (s3pC)

Joissakin kuvauksissa mielipideteksti tekstilajina näyttäytyy ongelmallisena arvioinnin ja palautteenannon näkökulmasta. Näissä tarinoissa Tuisku tulee surulliseksi sellaisesta palautteesta, joka kohdistuu hänen esittämänsä mielipiteeseen, sillä oppilaiden mielestä mielipiteitä ei pitäisi arvostella. Eräs oppilas on taas sitä mieltä, että mielipideteksteistä ei pitäisi antaa laisinkaan palautetta. Oppilailla on siis selvästi käsityksiä siitä, mitä sopii ja mitä ei sovi arvostella.

Ja hänestä oli outoa saada kommentteja "outo mielipide" sillä hänestä mielipiteessä ei ole outoja asioita. (s10tB)

Kun tuisku saa palautetta mielipide kirjoituksesta Tuisku tulee hyvin surulliseksi koska niistä ei pitäisi saada palautetta ja vielä kun palaute on paha tuiskun mielipideteksti oli kuulemma huono tuisku on surullinen. (s4pA)

Kahdessa surullisessa kertomuksessa myös kirjoitusaihe muodostuu kokemuksen kannalta merkittäväksi. Toisessa tarinassa kyse on opettajan määräämästä kirjoitusaiheesta, jalkapallosta, joka osaltaan provosoi Tuiskun kiusatuksi tulemista palautteenantotilanteessa, sillä toisin kuin muut oppilaat Tuisku ei pidä jalkapallosta. Toisessa kertomuksessa Tuiskun aihevalinta, *reiluus ystäviä koh-*

taan, taas ikään kuin korostaa muilta saadun negatiivisen palautteen loukkaavuutta.

Opettaja antoi meille tehtäväksi kirjoittaa mielipidekirjoituksen. Ystäväni Tuisku on innoissaan tästä asiasta hän aikoo kirjoittaa reiluudesta ystäviä kohtaan. Kun kirjoitukset olivat valmiit menimme kaikki solu-aulaan lukemaan kaikki kirjoitelmat läpi ja sen jälkeen sai kirjoittaa post-it lapulla kommentin. Tunnin jälkeen näin Tuiskun itkemässä nurkassa. Menin oitis kysymään: "mikä hätänä?" Tuisku antoi post-it lappunsa minulle luettavaksi ja niissä luki: Kaikki nyt ton tietää, teit turhaa työtä!, Huonoa käsialaa!, tuo oli tylsää! ymmärsin mistä oli kyse. (s12tB)

Palautteen tulkinta tapahtuu aina kontekstissaan ja on siten suhteellista, mikä tulee mielenkiintoisesti esiin muutamassa iloisessa tarinassa. Näiden oppilaiden kuvauksissa palautetta koskevat odotukset sekä palautteelle annetut merkitykset tapahtuvat suhteessa palautteen antajan tuntemukseen tai arviointikriteereihin.

"Toi on tosi hyvä!" Emmi sanoo ystävällisesti. Tuiskulle tulee hyvä mieli, sillä Emmi töksäyttää aina ensimmäisen asian mikä tulee mieleen, tällä kertaa se olikin positiivista. "Kiitti", ja samassa Tuisku tuntee punastuvansa, mutta Emmi ei sano mitään. Sitten on Mikon vuoro antaa palautetta. "Susta vois tulla kirjailija, sillä toi oli ku kirjasta!" hän sanoo kohteliaasti. "Samaa mieltä", sanoo Ann-Mari, jolla ei yleensä ole omia mielipiteitä, niinkuin ei nytkään. (i7tA)

Tuisku teki kirjoituksen huolella mieltien ja filosofisesti pohtien. Hän oli luokan nörtti, joka sai kokeesta vähintään 9 1/2 ja todistuksessakin hänellä oli keskiarvona 9,615 (8 kymppiä ja 5 ysiä). Hän sai kerrassaan loistavat kommentit mielipidekirjoituksesta, kuten: loistavaa filosofiaa, hyvin ajateltu ja upeaa. Hän oli hyvin iloinen, niin iloinen, että meni ostamaan itselleen enemmän karkkia, kuin tavallisesti, sillä hän ei uskonut saavansa näin hyvää numeroa, sillä arviointikriteerit olivat erittäin tiukat. (i7pA)

Oppilaiden kertomuksissa selkeästi iloista kokemusta vahvistavana tekijänä on oppilaan palautetta koskevien odotusten ylittyminen. Kyse voi olla kyseisessä tehtävässä odotettua paremmasta suoriutumisesta tai paremmasta suoriutumisesta verrattuna, mihin oppilas on tavallisesti tottunut. Useimmissa tällaisissa kuvauksissa Tuisku on epävarma mielipidetekstinsä onnistumisesta tai ei ole itse tekstiinsä kovin tyytyväinen. Hän odottaa saavansa huonoa palautetta, mikä vuoksi hän yllättyy iloisesti saadessaan sitä vastoin positiivista palautetta. Odotusten ja palautteen välille voi siis muodostua ristiriita, johtuen omasta käsityksestä tekstistä tai vertailusta omiin aikaisempiin suorituksiin.

Tuisku on saanut hyvää palautetta ja on iloinen koska ei uskonut tehneensä niin hyvää mielipidekirjoitusta ja kaikki sanoi mielipideen olleen hyvä (i1pC)

Tuisku oli iloinen , koska ei odottanut näin hyvää palautetta. Erityisen iloinen hän oli, koska hänen aikaisemmista äidinkielen töistä hän on saanut yleensä vain 6 1/2–7 (i9tC)

Kuten iloisissa kertomuksissa myös surullisissa kertomuksissa palautteeseen voi liittyä ristiriitoja, jotka vaikuttavat oppilaan kokemukseen. Iloisissa kertomuksissa ristiriita odotusten ja saadun palautteen välillä muodostuu myönteiseksi asiaksi, kun surullisissa ristiriita ilmenee vastaavasti kielteisenä kokemuksena. Surullisissa kertomuksissa ristiriitaisuus ilmenee, kun palaute ei vastaa Tuiskun palautteelle asettamia odotuksia, omaa käsitystä tekstistä, kirjoitukseen panostamista tai todellisuutta, eli palaute ei ole totuudenmukaista. Koettu ristiriita on oppilaiden tarinoissa selvästi tyypillisimmin esiin tuleva tekijä, joka vaikuttaa Tuiskun kokemukseen palautteesta.

Tunnin loppuessa hän on ylpeä tekstistään ja uskoo saavansa paljon kannatusta. Seuraavalla tunnilla mielipidekirjoitukset luetaan. Tuiskun vuoron tullessa hän kävelee iloisena eteen ja alkaa lukea. Hän odotti hurraa-huutoja ja iloisia kasvoja, mutta ei saanut odottamaansa. Päinvastoin. Hiljaisuutta ja nyrpeitä naamoja. (s11tA)

Tuisku saa opettajalta takaisin hänen mielipidekirjoituksensa, hän on hyvin surullinen. Opettaja oli laittanut huonoa palautetta Tuiskulle ja Tuiskulle tuli paha mieli. Hänestä tutui siltä sen takia, koska hän yritti kovasti mutta saakin vain huonoa palautetta. (s2tB)

Joissakin surullisissa kertomusvariaatioissa kyse on pikemminkin väärinkäsityksistä, jotka vaikuttavat palautteenantotilanteeseen. Väärinymmärtäjinä oppilaiden kertomuksissa esiintyvät sekä palautteen antaja että saaja. Kyse voi olla siitä, että palautteen antaja on ymmärtänyt tekstin toisin, kuin mitä kirjoittaja on tarkoittanut tai vastaavasti kirjoittaja ymmärtää saamansa palautteen väärin. Myös tehtävänantoon voi sisältyä väärinkäsityksiä, jotka selviävät vasta palautetta annettaessa. Kokemuksen kannalta oleellisena voi pitää myös sitä, että yleensä oppilaiden kuvaamat väärinkäsitykset jäävät tarinoissa ilman selvitystä.

Tuisku luki oman tarinansa, ja istui. Tuisku kysyi muilta kommentteja tarinastaan. Eräs tyttö sanoi "Oletko surullinen? Tarinasi on nimittäin." Tuisku hämentyi, mutta vaiken. Toinen oppilas sanoi "Surullista." Tuisku pihisi kiukusta,

koska ei ymmärtänyt muita. Tuisku ei ollut yrittänyt kirjoittaa surullista. Joten sanoi "Tarina ei ole surullinen, se on tosi asia afrikan lapsista!" Toinen poika sanoi "Lioittelit!" Väki hiljeni. (s6tB)

Kuten jo aiemmin on tullut ilmi, osa oppilaiden surullisissa kertomusvariaatioissa kuvaamista palautteenantotilanteista saavat jopa kiusaamista muistuttavia piirteitä. Tällaisissa kertomuksissa on melko selvääkin, että kiusatuksi joutuminen on myös se tekijä, joka vaikuttaa merkittävästi Tuiskun kokemukseen. On hyvin ymmärrettävää, että kaikenlainen ikävä ja asiaton reagoiminen tekstiin vaikuttaa kirjoittajaan, vaikka kyse ei olisi edes suoranaisesta palautteen antamisesta. Epäasialliseen palautteeseen luokiteltuihin tilanteisiin liittyy yleensä myös itse kirjoittajaan kohdistuvaa pilkkaamista.

Vieressä istuva Ville katsoo Tuiskun paperia ja alkaa nauramaan. Hän sieppaa paperin Tuiskulta ja lukee ääneen koko luokalle. "Lempi värini on vaaleanpunainen ja lempilaulajani on Antti Tuisku. Tykkään myös lukea satuja" Kohta jo koko luokka nauraa Tuiskulle. Tuiskusta tuntuu erittäin pahalta. Hän voisi sanoa, että kirjoitti mielipiteen vitsillä, mutta kun se ei ole totta. Monet ajatukset risteilevät Tuiskun päässä. Uskaltaako hän olla oma itsensä, vai ei? (s7tC)

Myös iloisista kertomusvariaatioista löytyy kuvauksia, joissa palautteen antajan, eli opettajan tai luokkatovereiden, reagoinnilla ja mielipiteillä on erityisesti merkitystä Tuiskun kokemuksen kannalta. Näissä oppilaiden tarinoissa kokemuksen kannalta näyttää olevan tärkeää esimerkiksi, että kaikki pitävät tekstistä ja ainakin suurin osa on samaa mieltä esitetystä mielipiteestä. Tärkeää on myös kokemus siitä, ettei tarvitse pelätä muiden mielipiteitä, vaan voi luottaa, ettei joudu kokemaan pilkkaamista. Muita oppilaiden kuvauksissa esiin tulevia seikkoja ovat muiden odotusten ylittäminen ja opettajan ylpeäksi tekeminen sekä muilta saatu arvostus ja huomio. Lisäksi useammassa kertomuksessa opettajan ja luokkatovereiden sijaan Tuisku kokee tärkeäksi onnistumisen vanhempiansa silmissä ja heidän odotuksiinsa vastaamisen. Vastaavasti surullisissa kertomuksissa kokemukseen saattaa vaikuttaa pelko vanhempien reaktiosta tai luokkatovereiden pilkan kohteeksi joutumisesta.

Tuiskun pulpetille oli ilmestynyt iso kasa post-it lappuja, joissa oli paljon tekstiä. Kaikki olivat lukeneet Tuiskun kirjoituksen, ja suurin osa oli samaa mieltä. Tuisku oli todella iloinen, sillä luokan nurkassa istuva nörtti eli Tuisku on kerrankin saanut huomiota. hän huomasi että on mukavaa olla huomion keskipiste. (i6pA)

Tuisku oli juuri saanut palautteensa mielipidekirjoituksestaan. Hän katseli palautelappua häpeissään. Mitähän äiti ja isä sanovat. Saikohan joku muukin huonon palautteen, Tuisku mietti. Hänen päässään pyöri entistä pelottavampia ajatuksia. Saisiko hän nyt huonon äidinkielennumeron, nauravatko kaverit palautteelle? Tuiskua alkoi itkettää, mutta eihän nyt koulussa kavereiden edessä voisi itkeä. Tuisku pakkasi palautelapun nopeasti reppuunsa. (s10tC)

Palautteella ja arvioinnilla on vaikutusta oppilaan minäkuvaan, ja lisäksi ne muokkaavat oppilaan itsetuntoa. Toisaalta oppilaan itsetunto taas vaikuttaa kykyyn vastaanottaa palautetta. Hyvään itsetuntoon esitetäänkin usein kuuluvan myös kyky kestää pettymyksiä. (Keltikangas-Järvinen 2003, 205, 221.) Sekä yhdessä iloisessa että surullisessa kertomusvariaatiossa tulee ilmi, miten oppilaan itsetunnolla on merkitystä kokemukseen saadusta palautteesta. Iloisessa kertomuksessa Tuisku on iloinen, vaikka sai positiivisen palautteen lisäksi kritiikkiä, ja huolimatta kritiikistä hän myös onnistuu säilyttämään positiivisen käsityksen tekstistään. Surullisessa kertomuksessa taas usko omaan tekemiseen auttaa selviämään ikävästä kokemuksesta, eivätkä muiden mielipiteet ja ilkeät kommentit onnistu musertamaan Tuiskua.

Tuisku kirjoittaa mielipidekirjoituksen josta hän saa todella ilkeää palautetta ja hänestä tuntuu pahalta, koska, hän luuli että kirjoitus olisi loistava. kun koulu loppuu Tuisku suuntaa kotia kohti suru huulillaan. kotona Tuisku päättää että mitä väliä muiden mielipiteillä on yritin ainakin parhaani. (s6pC)

Kirjoittamiseen liittyvät tavoitteet ja niiden saavuttaminen muodostuvat kokemuksen kannalta tärkeiksi eräissä iloisissa kertomuksissa. Useimmin oppilaat ovat kuvanneet tilannetta, jossa Tuisku kokee erityisesti panostaneensa kirjoitustehtävään, ja Tuiskun saama positiivinen palaute siten osoittaa panostuksen tuottaneen myös tulosta. Eräässä tarinassa Tuisku kokee erityisesti tarvetta ilmaista itseään valitsemastaan aiheesta, mikä vaikuttaa myös hänen kirjoittamiseensa ja lopulta kirjoituksen onnistumiseen. Toisessa tarinassa Tuisku taas toivoo voivansa käyttää mielipidetekstiään aidossa kontekstissa vaikuttamisen välineenä. Edellä kuvatuissa esimerkeissä tulevatkin kiinnostavalla tavalla esiin erilaiset näkemykset kirjoittamisesta, kun toisessa kirjoittaminen nähdään itseilmaisuna ja toisessa sosiaalisena toimintana.

Tuiskun aine kertoi siitä, että karkkien hintaa pitäisi alentaa. Opettaja oli kommentoinut, että tämä kirjoitus muutti hänen mielipidettään. Tuisku oli iloinen, koska nyt hän voisi lähettää sen päättäjille ja saattaisi muuttaa jotain. Sitten hän herää ja huomaa, että se oli unta. (i2pA)

Kaikilla oppilaiden kuvaamilla Tuiskun kokemukseen vaikuttavilla tekijöillä ei ole suoranaisesti tekemistä kirjoittamisen tai palautteen antamisen kanssa. Esimerkiksi surullisissa kertomuksissa Tuiskun kokemuksiin vaikuttavat aikaisemmat kokemukset kiusatuksi tulemisesta, kateus hyvin suoriutuvia oppilaita kohtaan tai pettymys parhaaseen ystävään. Iloisissa kertomuksissa taas kokemukseen ja hyvään suoriutumiseen vaikuttavia ulkoisia tekijöitä ovat vedonlyönnin voittaminen sekä pelko harrastuksen säilymisestä, jolla Tuiskun isä on häntä kiristänyt.

Tuisku ja hänen veljensä Max, löivät vetoa että jos tuisku saisi hyvät kommentit. Max antaisi hänelle 5 euroa. jos taas toisinpäin. Max saisi tuiskulta 5 euroa. No, tuisku sai hyviä kommentteja, ja oli iloinen, koska sai 5 euroa. tuisku sai myös hymynaamamerkin, joka tarkoittaa, että hän sai täydet pisteet. Nyt tuisku oli iloinen! (i1tA)

Mustonen (2012) ei ole tutkimuksessaan tarkastellut kovin tarkasti oppilaiden kokemuksen taustalla olevia tekijöitä, mutta hänen esiin nostamansa asiat ovat samoja, jotka ovat tulleet tässäkin esiin. Hänen mukaansa palautteen kokemisen taustalla vaikuttaa kirjoitustehtävään panostaminen ja vertailu omiin aikaisempiin suorituksiin, jotka vaikuttavat oppilaan palautetta koskeviin odotuksiin. (Mustonen 2012, 79.) Myös tässä tutkimuksessa selvästi merkitykselliseksi seikaksi kokemuksen kannalta muodostui palautteen suhde oppilaan odotuksiin.

Palautteen vaikutus

Palautteen antamiseen liittyy lähtökohtaisesti ajatus, että palaute vaikuttaa saajaansa. Vaikutus voi tapahtua niin ajattelun, toiminnan kuin tunteiden tasolla. Oppilas ei kuitenkaan ole vain passiivinen palautteen vastaanottaja, vaan palautteen merkitys ja vaikutus riippuvat myös oppilaasta. Seuraavaksi käsittelen, millainen vaikutus palautteella on Tuiskuun ja hänen toimintaansa oppilaiden eläytymistarinoissa. Eläytymistarinoita ohjaavassa kehyskertomuksessa juuri palautteenannon vaikutus on määritelty valmiiksi. Tuisku tulee hyvin iloiseksi tai

hyvin surulliseksi riippuen oppilaan saamasta kehyskertomusvariaatiosta. Miten palautteen vaikutus ilmenee ja mitä palautteenantotilanteen jälkeen tapahtuu, on kuitenkin ollut oppilaan itsensä päätettävissä.

Johtuen kehyskertomuksen asettelusta ei ole yllättävää, että oppilaiden kertomuksissa palautteen vaikutus näkyy ensisijaisesti tunnetasolla. Iloisissa kertomusvariaatioissa Tuiskun tunnetila ilmenee hyvänä mielenä, johon sisältyy erilaiset iloisuuden ja hyvän olon tunteet, helpottuneisuutena tai välinpitämättömyytenä. Surullisissa kertomusvariaatioissa yleisimmin on kuvattu tunnetiloja, jotka liittyvät mielen pahoittamiseen, mutta muita Tuiskun kokemia tunnetiloja ovat hämmentyneisyys, pettymys, hermostuneisuus ja häpeä. Yleisimmin oppilaat ovat kuitenkin maininneet tarinassaan suoraan kehyskertomusta mukaillen, että Tuisku on iloinen tai surullinen, mutta lisäksi hyvän mielen ja mielen pahoittamisen kuvauksissa löytyy runsaasti erilaisia variaatioita kuten *tuntuu hyvältä, on onnellinen tai itkettää, tuntuu pahalta, masentaa*. Erilaiset kuvaukset Tuiskun tunnekokemuksesta kertovatkin mielestäni, että oppilaat ovat syvällisemmin pohtineet tilanteen mahdollisesti herättämiä tunteita. Oppilaiden kertomuksissa Tuiskun tunnetilat ilmenevät yleensä sisäisesti mutta saavat toisinaan myös ulkoisesti näkyvän muodon. Hyvä mieli näkyy esimerkiksi ilon huudahduksina, hymyilynä tai ilmeen kirkastumisena, kun taas paha mieli ilmenee esimerkiksi itkuna, tilanteesta poistumisena tai hiljaa olemisena.

On äidinkielen tunti. tuisku on juuri lukenut mielipidekirjoituksensa opettaja kehuu tuiskua. mielipidekirjoitus kertoo pinkistä virtahevosta. joka seikkailee saateenkaari mailmassa. opettaja kehuu: hyvä tuisku. hyvin keksitty aihe ja jännä mielipide. tuisku on iloinen ja hänelle jää hyvä mieli koska on onnistunut kirjoituksessaan (i1pA)

Tuisku oli kirjoittanut mielipide luonnosta miten luonto lyytyy ihmiseen. Tuiskulla oli paljon kirjoitusvirhe ja hän kirjoitti epäsalväksi, ettei kukaan saanut yhtään selvä. Kun hän antoi lapun opetajalle, niin opettaja oli hyvin huollisaan Ja antoi arvosana 5+. Tuisku oli hyvin hermostunut, että hän alkoi itke koko luokkan edessä. (s5tC)

Lähtökohtaisena oletuksena voisi jopa pitää, että annettu vaikutus, surullisuus tai iloisuus, ilmenisivät kaikissa eläytymistarinoissa, näin ei kuitenkaan ole. Yhdeksässä tarinassa palautteella ei näytä olevan suoranaista vaikutusta Tuiskun kokemukseen tunnetasolla. Voi myös olla, että surullisuuden tai iloisuuden esiin

tuomista ei ole pidetty oleellisena, koska kyseinen tunne ilmenee jo kehysker-
tomuksesta. Tunnetason lisäksi tai sen sijaan palautteella on oppilaiden tari-
noissa kuvailtu olevan monia muitakin vaikutuksia.

Itsetunto on eräs oppilaiden kuvauksissa esiin tuleva asia, johon palaute vaikut-
taa. Itsetunto voi vaikuttaa oppilaan kokemukseen palautteesta, mutta toisaalta
palautteella on taas vaikutusta oppilaan itsetuntoon. Positiivisen palautteen vai-
kutusta itsetuntoon näkyy oppilaiden iloisissa tarinoissa esimerkiksi itsevarmuu-
den lisääntymisenä. Tuisku kokee tohtivansa jatkossa ilmaista itseään parem-
min ja hänen luottamuksensa omiin kykyihin vahvistuu. Itsetunnon kannalta
merkityksellisenä voi myös pitää ylpeyttä itseä ja omaa suoritusta kohtaan. Su-
rullisissa kertomuksissa negatiivinen palaute taas esiintyy uhkana Tuiskun itse-
tunnolle ja minäkuvalle. Palautteen seurauksena itsetunto romahtaa, heikkenee
entisestään ja horjuu, mutta lisäksi löytyy kuvauksia, joissa koetusta kolaukses-
ta huolimatta oppilaan itsetunto säilyy vahvana.

*Luettuaan kaikki palautteet Tuiskulla on hyvä mieli ja hänestä on hauskaa kir-
joittaa. Nykyisin Tuisku uskaltaa paremmin kirjoittaa ihan mistä aiheesta vain,
kun hän tietää ettei hänen kirjoitelmaansa haukuta. Tuisku on todella iloinen!
(i7tB)*

*Hän näkee, että monet ovat kirjoittaneet kommentteja esim. Oot tyhmä, ku ajat-
telet noin! jne... Tuisku on surullinen ja mieltii, että olenko oikeasti tyhmä kun
ajattelen noin. (s3pB)*

Muutamassa iloisessa kertomuksessa positiivinen palaute vahvistaa siinä mää-
rin Tuiskun kirjoittajaidentiteettiä, että kirjoittamiskonteksti laajenee myös koulun
ulkopuolelle. Eräessä kertomuksessa Tuiskun saama palaute antaa hänelle it-
sevarmuutta perustaa oma blogi, ja toisessa Tuisku lähettää mielipidetekstinsä
päättäjille uskoen voivansa vaikuttaa sen avulla asioihin. Lisäksi Tuiskun saa-
malla palautteella on niinkin pitkäkantoinen vaikutus, että sillä on merkitystä jo-
pa Tuiskun myöhempään ammatilliseen suuntautumiseen.

*Lapuissa luki kaikenlaista suurimmassa osassa luki "hyvä kirjoitus" tai "olen sa-
maa mieltä". Tämä toi Tuiskulle itsevarman olon. nyt Tuiskulla on oma Blogi jota
hän kirjoittaa joka päivä, ja hänen Blogia lukee koko luokka ja moni muu. (i6pA)*

Tuisku on hyvin iloinen saamastaan palautteesta. Kaksikymmentä vuotta myöhemmin Tuisku on Helsingin sanomien päätoimittaja. (i6tA)

Vain yksi oppilas on kuvannut kertomuksessaan tilannetta, jossa Tuisku palautteen vaikutuksesta tekee muutoksia tekstiinsä. Kyse on surullisesta kertomusvariaatiosta, jossa Tuisku päättää palautteen saatuaan kirjoittaa mielipidetekstinsä uudestaan eri tavalla. Muita selvästi kirjoittamiseen liittyviä palautteen vaikutuksia surullisissa kertomuksissa ovat esimerkiksi, että Tuisku ymmärtää tekemänsä virheet tai hän ajattelee kirjoittavansa paremmin seuraavalla kerralla. Iloisissa kertomuksissa palautteella näyttäisi olevan enemmän vaikutusta kirjoittamiseen ja opiskelumotivaatioon. Niissä palautteen vaikutus näkyy esimerkiksi siten, että Tuisku *tsemppaa myös jatkossa, jatkaa samaan malliin* tai kokee kirjoittamisen olevan hauskaa. Motivaation kannalta tärkeää on myös kokemus oman panostuksen merkityksestä suoriutumiselle. Pelkkä positiivinen ja kehuja sisältävä palaute ei kuitenkaan välttämättä riitä, jos oppilas arvostaa enemmän rakentavaa palautetta, joka auttaa häntä kehittymään kirjoittamisessa.

Kun hän sitten haki omansa, hän ei uskaltanut ensin katsoa numeroaan ja palautetta. Hän mietti sitä hetkeä kun oli kirjoittanut, hän oli nähnyt tekstin eteen paljon vaivaa. Kun hän sitten lopulta katsoi, hän yllättyi iloisesti. Paperin alareunassa luki opettajan punaisella tussilla: 9+, erinomaista työtä, olet varmasti käyttänyt tähän aikaa ja vaivaa. Tuisku oli iloinen, koska ei odottanut näin hyvää palautetta. Erityisen iloinen hän oli, koska hänen aikaisemmista äidinkielen töistään hän on saanut yleensä vain 6 1/2–7 Tuiskulle äidinkieli oli aina ollut vaikea aine, sillä hän ei ole syntynyt suomessa, eivätkä hänen vanhempansakaan puhu suomea kovin hyvin, Tuisku on hänen lempinimensä. Tuisku oli tehnyt todella paljon töitä suomen kielen eteen, ja osaa nyt puhua suomea hyvin. (i9tC)

Tuisku saa hyvää ja kannustavaa palautetta jossa lukee myös mitä olisi voinut tehdä paremmin ja ilahtuu sillä arvelee että seuraava kirjoitus menee paremmin tai siis siitä tulee ehkä parempi. (i2tC)

Palaute voi vaikuttaa kirjoittamisen ja kirjoittamiseen liittyvän toiminnan sijaan myös pikemminkin oppilaan käsityksiin palautteesta ja palautteenannosta, mikä näkyy erityisesti surullisissa kertomusvariaatioissa. Näin käy esimerkiksi silloin, jos palaute ei vastaa saajan käsityksiä hyvästä palautteesta. Palaute voi olla oppilaan mielestä mitään sanomatonta, tai oppilas kokee, ettei palautteen antaja ole panostanut palautteen antamiseen riittävästi. Erään oppilaan kertomuk-

sessä, joka liittyy erityisesti vertaispalautteeseen, tilanteesta on seurauksena, ettei oppilas ole enää motivoitunut antamaan muille laadukasta palautetta. Negatiivinen kokemus palautteesta voi lisäksi johtaa ajatteluun, että muiden mieliteillä ei ole väliä, mikä taas ei ole kovin hedelmällinen asenne oppimisen näkökulmasta.

"Ihan hyvä" vastaus ei kehitä yhtään enempää, ja kirjoitelman kirjoittaja saattaa tulla surulliseksi, kun ei ole saanut kehitysehdotuksia. Kirjoittaja saattaa ajatella, että palautteenantaja ei ole jaksanut lukea tekstiä, eikä miettiä siihen hyvää palautetta. Itse haluaisin aina saada palautetta, jossa on kehitysehdotuksia. (s9tB)

Kuten yllä olevassa esimerkissä palaute voi vaikuttaa oppilaan ajatuksiin ja käsityksiin palautteen antajasta. Tällainen vaikutus näkyy erityisesti surullisissa kertomuksissa, vaikka esimerkiksi eräässä iloisessa tarinassa Tuisku yllättyi positiivisesti luokkatovereiltaan saamasta positiivisesta palautteesta, sillä kokee heidän yleensä *ajattelevan kaikesta vähän negatiivisesti*. Oppilaiden tarinoissa kielteiseen käsitykseen palautteen antajasta vaikuttaa erityisesti kokemus palautteen epäoikeudenmukaisuudesta, jos palaute ei vastaa oppilaan omia käsityksiä tekstistä tai palautteen antamisesta.

Vien innoissani paperin opettajalle, mutta hän tyrmää sen heti. Hän alkaa paa- saamaan siitä, kuinka siellä on vaikka mitä tekemistä verrattuna hänen kouluai- koihin. Yritän selittää, että tämä oli MIELIPIDEkirjoitus, mutta ope ei tunnu ymmärtävän. –Typerä mummo, ajattelen. Tulen hyvin surulliseksi opettajan kommentteista, olinhan hyvin innostunut kirjoitusta kirjoittaessani. Lopuksi opet- taja tyrkkää paperin kouraani. Viitonen. Leukani loksahda apposen auki. Opet- taja mumisee: Olisit saanut nelosen, mutta tämä on MIELIPIDEkirjoitus, joten korotin sitä viitoseen. Inhoan opettajaani nyt. Vilkuilen muiden papereita ja yri- tän katsoa, mitä he ovat saaneet numeroiksi. Tytöt tietenkin kaikki kymppin ja po- jatkin vähintään kahdeksikon. Tekisi mieli saada itkupotkuraivari, mutta en viitsi tässä kaikkien edessä. No, tästä ainakin opin, että meidän opettajaa pitää aina yrittää miellyttää. P.S. Sitä kyllä en aio tehdä... (s8tC)

Edellä olevassa esimerkissä Tuisku myös vertaa palautettaan muiden saamaan palautteeseen, mikä entisestään lisää hänen kokemustaan tilanteen epärei- luudesta. Muutamassa muussakin sekä iloisessa että surullisessa tarinassa suorituksen vertaaminen esiintyykin yhtenä kuvauksena tavasta, jolla Tuisku reagoi saamaansa palautteeseen. Surullisissa kertomuksissa tilanteeseen liittyy lisäksi pelko että on mahdollisesti ainut epäonnistunut, kun taas iloisissa kerto- muksissa Tuiskulle on tärkeää, että on suoriutunut paremmin kuin luokkatoverit.

Useimmiten suorituksen vertaamista tapahtuu samoissa tarinoissa, joissa arvosanalla tai suorituksella on ollut merkitystä myös kokemukselle palautteesta.

Toisin kuin iloiisiin kertomusvariaatioihin surullisiin kertomuksiin kuuluu jo lähtökohtaisesti ajatus palautteenantoon sisältyvästä ongelmasta. Useimmissa kertomuksissa Tuisku ikään kuin tyytyy tilanteeseen melko passiivisesti, mutta osassa tarinoita Tuisku pyrkii myös omalla aktiivisella toiminnallaan vaikuttamaan tilanteeseen. Tuisku pyytää esimerkiksi perusteluita saamalleen palautteelle tai pyrkii perustelemaan tekstiään palautteen antajalle tilanteissa, joissa hän on tullut väärinymmärretyksi. Riippumatta Tuiskun yrityksestä tilanne ei kuitenkaan yleensä ratkea. Tilanteissa, joissa palaute on sisältänyt asiattomia piirteitä tai se on ollut muuten saajan mielestä huonoa, opettajalle tai vanhemmille asiasta kertominen on auttanut vaikuttamaan tilanteen kulkuun.

Tuisku on kuudennella luokalla. He ovat juuri kirjoittaneet mielipidekirjoituksia, mutta Tuisku sai ainoastaan kommentteja "oli kiva" "pitkä" "outo mielipide". Eniten kommentteja "ihan kiva". Tuisku on surullinen palautteesta sillä olisi halunnut rakentavia kommentteja, kuten "oli kiva koska..." Ja hänestä oli outoa saada kommentteja "outo mielipide" sillä hänestä mielipiteessä ei ole outoja osia/asioita. Koulunkin jälkeen hän mietti palautetta ja päätti mennä open puheille. Hän lupasi että palautteet tehdään uudestaan. Erityisesti Tuiskua harmitti myös se, että hän oli antanut kaikille rakentavaa palautetta (s10tB)

Opettaja paiskaa Tuiskun paperin pöydälle ja sanoo: "Miksi sait näin huonoja kommentteja?" Tuisku katsoi opettajaa ja alkoi itkeä ja sanoi: "En minä vain tiedä" Tuuli nousi ja lähti kotiin. Kotona hän näytti tekstinsä äidille ja isälle. Äiti sanoi: "Mitä kommentteja nämä ovat olevinaan?" "Luokan huonoin eihän noin voi kirjoittaa.", Isä sanoi. "Entä tämä ihan kamala", äiti ihmetteli. "Nyt mennään rehtorin luokse", sanoi isä. Rehtorin luona käymisen jälkeen opettaja menetti työn mollaavista kommentteista. (s8pA)

Kuten yllä olevassa esimerkissä eräässä toisessakin kertomuksessa on kuvattu hyvin samantapaista tilannetta, jossa Tuiskun vanhemmat puuttuvat opettajan antamaan epäasialliseen palautteeseen. Molemmissa tarinoissa palautteesta on lopulta hyvin radikaalit seuraukset itse palautteen antajalle: edellä kuvatussa opettaja saa potkut työstään ja toisessa opettajaa vastaan nostetaan syytteet, minkä seurauksena hän joutuu vankilaan. Tämän tyyppisiä kuvauksia palautteenantotilanteesta ja sen seurauksista voidaan pitää kuitenkin hyvin kärjistetyinä ja dramatisoituina.

Kun opettajan sijaan luokkatoverit toimivat palautteen antajina ja palautteenantoon liittyy sopimattomia piirteitä, muuttuu palautteenanto helposti kokemukseksi kiusaamisesta. Vertaispalaute voikin osaltaan toimia kiusaamista edistävänä tekijänä, mikä ilmenee oppilaiden kertomuksista, joissa Tuisku on kokenut kiusaamista aiemminkin, ja palautteenanto muodostuu jälleen uudeksi kokemukseksi kiusatuksi tulemisesta.

Tuisku on syrjäytynyt eikä hänellä ole kavereita. Tuiskun luokan piti kirjoittaa jalkapallosta mielipiden kirjoitus. Tuisku ei osannut pelata jalkapalloa eikä häntä se kiinnostanutkaan. hän oli myös kyllästynyt saamaan palloa päähänsä, kun muut luokkalaiset potkivat sillä häntä kun hän käveli maalin ohi, joten hän haukkui jalkapallon aivan surkeaksi mielipidekirjoituksessaan. kun oli hänen vuoro lukea kaikkien niitten jalkapalloa ylistäneiden kirjoitusten jälkeen hänelle Buuatiin ja hän haukuttiin. monet tulivat tönimään häntä tunnin jälkeen seuraavalla tunnilla piti lapuilla kommentoida toisten kirjoituksia ja Tuiskua taas haukuttiin Tuisku meni kotiin ja eli syrjäytyneenä elämänsä loppuun asti (s11pA)

Kahdessa surullisessa kertomuksessa eräs Tuiskun kokemukseen vaikuttava tekijä on pelko vanhempien suhtautumisesta huonoon suoriutumiseen. Molemissa kertomuksissa pelko osoittautuu kuitenkin lopulta turhaksi, ja sen sijaan palautteesta seuraa hyvin käänteentekevä keskustelu Tuiskun ja hänen vanhempiensa kesken. Keskustelun ansiosta virheelliset käsitykset vanhempien odotuksista selkiytyvät Tuiskulle, mutta seuraukset tästä ovat hyvin erilaiset eri kertomuksissa. Toisessa tarinassa ulkoinen motivaatiotekijä, eli vanhempien odotukset, poistuu, mikä vaikuttaa hyvin negatiivisesti Tuiskun koulumenestykseen jatkossa, kun taas toisessa tarinassa seurauksena on sitä vastoin vanhempien antama tuki opiskeluun jatkossa.

tuiskun opettaja on laittanut paperiin vielä kovat torumiset ja palautetta kotiin tästä kokeesta. Tuisku aivan murtunut ja repii itseltään hiuksia päästään (kuvainnollisesti). Tuisku on koko koulupäivän aivan murheen murtama ja yrittää vilustuttaa itsensä. Tuiskun koulupäivä loppuu ja hän yrittää viivyttää koulu matkaansa mutta kotiin hän joutui mennä. Kotona tuisku pyysi äitiään lyömään häntä mutta äiti sanoi: en lyö ja kokeet ovat kokeita niitä tulee monia ja monia eikä tämä mikään kriisi nyt ole. nyt pitää opetella nyt nämä asiat uudestaan että ne oppii nämä kokeet ovat vain sen korvikkeita että osaatko nämä asiat vai et nyt opetellaan nämä asiat sitten hyvin ja jatketaan elämäämme eteenpäin. Tuisku hymyilee ja haluaa äitiään, ja niin tuiskun elämä jatkui samoin huonoin numeroin ja tuiskun normi työ päivä löytyy huoltoasemalta. (s9pA)

Illalla kun vanhemmat tulivat kotiin Tuisku näytti palautteen. Vanhemmat ottivat asian paremmin kuin Tuisku oli luullut. Isä kertoi kuinka hänkin oli saanut mielipidekirjoituksista huonoja numeroita ja äiti lupasi auttaa Tuiskua mielipidekirjoituksen laatimiseen. Myöhemmin illalla Tuisku mietti, että oli hyvä päätös kertoa palaute. Nyt hän voi saada ensikerralla paremman palautteen. (s10tC)

Edellä olevissa esimerkeissä kokemuksen jakaminen vanhempien kanssa näyttäytyy eräänlaisena välttämättömänä tilanteena, joka Tuiskun täytyy kohdata ja joka entisestään lisää tilanteen kurjuutta. Tilanne iloisissa kertomuksissa on taas täysin päinvastainen. Niissä positiivisesta palautteesta seuraa nimenomaan halu jakaa kokemus myös muiden kanssa. Oppilaiden tarinoissa Tuisku esimerkiksi kertoo palautteesta ystävälleen ja vanhemmilleen tai esittelee onnistunutta tekstiään kavereilleen.

Parempaa palautetta hän ei olisi voinut saada. Tuisku heilauttaa laukun olalleen ja rynnii luokan ovesta ulos kellon soidessa. Hän on ensimmäisten joukossa naulakoilla pukemassa tummaa takkia ylleen. Tuiskun kaveri Aada astelee luokasta ulos ärsyyntynyt ilme kasvoillaan. "Saitko sä hyvää palautetta?" Tuisku kysyy Aadalta, jonka ilme kertoo kaiken. "En" Aada vastaa "Saitko sä?" Tuisku hehkuttaa Aadalle palautettaan ja he lähtevät yhdessä kahvilaan. (i10tA)

Tuisku esittelee työtään kavereilleen ja on tyytyväinen. (i9pC)

Iloisissa kertomuksissa suhteellisen ison ryhmän muodostavat vielä kuvaukset, joissa palautteen vaikutuksena on jokin ulkoinen palkinto. Palkitsevuus ei kuitenkaan liity itse kirjoittamiseen, ja palautteella on Tuiskulle lähinnä välineellistä arvoa jonkin muun tavoitteen saavuttamiseen. Oppilaiden kuvauksissa ulkoinen palkinto voi olla hyvin konkreettinen: vedonlyönnin voittaminen ja siitä saatava rahapalkinto, hyvä todistusarvosana tai itsensä palkitseminen herkuilla. Toisaalta kyse voi olla pikemminkin asioista, jotka Tuisku kokee palkitsevina, kuten vanhempien kehut, opettajan tai vanhempien tekeminen ylpeäksi ja luokkatovereilta saatu arvostus.

Tuisku oli hyvin iloinen kun sai hyvät kommentit. kun Tuisku oli kotona hän meni syömään. Tuiskusta tuntui hyvältä kun oli mennyt hyvin koulussa ja palkinnoksi itselleen hän osti munkin. Kun Tuiskun äiti tuli kotiin Tuisku meni heti kertomaan hyvät uutiset. Äiti kehui Tuiskua ja Tuisku tuli iloiseksi. (i3pA)

Mustonen (2012) tuo tutkimuksessaan esiin monia tämän tutkimuksen tulosten kanssa yhteneviä palautteen vaikutuksia. Hänen tutkimuksessaan erityisesti

esiin nousivat vaikutukset oppilaan tunnetilaan, itsetuntoon ja innostukseen kirjoittaa. Palaute voi saada oppilaan kokemaan itsensä hyväksi tai huonoksi, ja kannustava palaute voi motivoida jatkamaan kirjoittamista tai hyödyntämään onnistuneita tekstejä myös muissa yhteyksissä. Mustosen tutkimuksessa palautteesta saattaa seurata myös suorituksen vertailua muiden oppilaiden suoriin, mutta hänen tutkimuksessaan sitä esiintyi vain surullisissa kertomusvariaatioissa. (Mustonen 2012, 78–80.) Tässä tutkimuksessa suorituksen vertailu esiintyy kuitenkin molemmissa kertomusvariaatioissa. Toinen eroavaisuus koskee palautteen vaikutusta tekstien jatk kirjoittamiseen, jota oppilaat eivät maininneet. Tämä on kuitenkin ymmärrettävissä suhteessa kyseessä olevaan tekstilajiin; kertomuksen jatkaminen on mielekästä toisin kuin mielipidetekstin.

Oppilaiden tarinoista ilmenee, että kokemus palautteesta muodostuu monista erilaisista tekijöistä. Moninaiset kuvaukset sekä palautteenantoon vaikuttavista tekijöistä että palautteen vaikutuksesta myös vahvistavat käsitystä kokemusten ja käsitysten yksilöllisyydestä. Oppilaiden esittämistä syistä Tuiskun iloisuuteen tai surullisuuteen osa on selvästi enemmän yhteydessä kirjoittamiseen ja itse palautteeseen, kun taas osassa kuvauksia palautteella on saajalleen lähinnä välineellistä arvoa. Nämä tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että palautteen antaminen kirjoittamisesta on haastavaa. Vaikka palautteella on selvästi merkitystä oppilaalle, palautteen vaikutus kirjoittamiseen ei ole mitenkään itsestään selvä, vaan monella tapaa kompleksinen.

5.5 Eri opetusryhmien kuvausten vertailu

Tutkimukseen osallistuneiden luokkien valinta ei ole tässä tutkimuksessa ollut sattumanvarainen, vaan tutkimukseen on tarkoituksella valittu kolme opetusryhmää, jotka ovat aiemmin osallistuneet kirjoittamisen palautteenantoon koskevaan interventiotutkimukseen. Aiempi interventio mahdollistaa siten kiinnostavan vertailuasetelman myös oman tutkimukseni näkökulmasta, koska tutkimusluokista kaksi (A, B) on osallistunut interventioon yhden (C) toimiessa vertailuryhmänä. Lähtökohtaisena oletuksena voisikin hyvin pitää, että interventioon osallistuneiden oppilaiden eläytymistarinat ja käsitykset palautteenannosta

eroaisivat jotenkin suhteessa vertailuryhmään. Huomioitava on, että tämän tutkimuksen tulosten osalta ei voida kuitenkaan tehdä suoraa päätelmiä luokkien opetuksesta tai todellisista käytänteistä ja niiden vaikutuksista. Seuraavaksi tarkastelen kolmannen tutkimuskysymyksen mukaisesti oppilaiden vastauksien yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia luokkakohtaisesti.

Selkein sekä eri luokkien että eri oppilaiden kuvauksia yhdistävä tekijä on, että palautetta annetaan vasta oppilaan valmiista tekstistä. Kyse on ikään kuin arviointipalautteesta, johon toisinaan sisältyy myös numeroarvostelu. Vaikka numeroarvostelu esiintyy yhtenä palautteenantotapana lähes yhtä usein eri luokkien vastauksissa, tulee C-luokan kohdalla arvosanaan yhdistyvän suoriutumisen merkitys oppilaan kokemuksen kannalta useammin esille.

Eläytymistarinoissa kuvatuissa palautteenantotavoissa on löydettävissä myös luokkakohtaisia eroja oppilaiden maininnoissa. A- ja B-luokan oppilaiden tarinoissa palautetta on annettu yleensä kirjallisena yksilöpalautteena, kun taas C-luokan vastauksissa useimmin on saanut mainintoja suullinen yksilöpalautte. Erot erityisesti A- ja C-ryhmän välillä ovat yli kaksinkertaiset. Lisäksi vertailuryhmänä toimineessa luokassa C pienryhmässä annettu palaute on mainittu vain yhdessä eläytymistarinassa, kun taas A- ja B-luokissa pienryhmä palaute on saanut molemmissa kolme mainintaa. Vaikka erot jäävät lukumäärältään pieneksi, on tulos kiinnostava taustalla olevan hankkeen näkökulmasta, sillä interventioon on sisältynyt tekstien käsittelyä ryhmissä.

Kuka oppilaiden tarinoissa toimii yleisimmin palautteen antajana, vaihtelee jonkin verran eri luokkien kuvauksissa, mutta kaikkien luokkien kohdalla löytyy useampia mainintoja sekä opettajasta että luokkatovereista palautteen antajana. A-luokan oppilaat mainitsevat selvästi useimmin opettajan palautteen antajaksi, ja ainoastaan heidän tarinoistaan löytyy kuvauksia, joissa opettaja antaa palautetta myös yhdessä luokkatovereidensa kanssa. Luokan B ja C vastauksissa opettaja ja luokkatoverit saavat mainintoja lähes yhtä usein, mutta B-luokka eroaa muista luokista siltä osin, että luokkatoverit toimivat useammissa tarinoissa palautteen antajana kuin opettaja. Erot jäävät kuitenkin pieniksi, ja näiden tu-

lostien perusteella voisi olettaa, että vertaispalautteen käyttö näyttäisi olevan tuttua kaikissa kolmessa tutkimusluokassa.

Mielenkiintoinen havainto ja ero tutkimusluokkien välillä ilmenee siinä, kuinka paljon oppilaat ovat tuoneet tarinoissaan esiin erilaisia palautteen kohteita. Ero näkyy erityisen selvästi yksilötasolla, mutta kiinnostavaa on, että se on havaittavissa myös luokkatasolla. Molemmissa luokissa A ja B erilaisia palautteen kohteita on mainittu tarinoissa yhteensä 39, kun vastaava luku luokassa C jää vain 23:een. Mistä kyseinen ero johtuu, ei voida tämän tutkimuksen perusteella sanoa, mutta ehkä se kertoo jotain oppilaiden resursseista kuvailla ja käsitellä palautteen antamista. Varsinaiset palautteen kohteet eivät kuitenkaan eronneet eri luokkien kuvauksissa merkittävästi.

A-luokan kuvauksissa tekstiä on arvioitu eniten yleisellä tasolla, ja lisäksi palaute on kohdistunut usein esitettyyn mielipiteeseen, mikä näkyy erityisesti surullisissa kertomusvariaatioissa. B-luokan kuvauksissa taas korostuvat oppilaan työskentelyyn sekä oppilaaseen itseensä kohdistuva palaute. Myös luokan C tarinoissa palaute on koskenut usein pikemminkin oppilas itseään kuin tekstiä, mutta hyvin erilaisella sisällöllä. Kun luokan B kohdalla oppilaaseen kohdistuva palaute sisältää useammin mainintoja oppilaan positiivisista kirjoittamiseen liittyvistä ominaisuuksista, kuten hyvästä käsialasta tai kyvystä kuvailla asioita, niin C-luokan tarinoissa korostuu pikemminkin oppilaan pilkkaaminen. Epäasiallista palautetta esiintyykin vähintään puolet useammin C-luokan oppilaiden kuvauksissa verrattuna toisiin luokkiin.

Eri luokkien tarinoissa esiin tulevat kokemukseen vaikuttavat tekijät ja kuvaukset palautteen vaikutuksesta eivät eroa merkittävästi toisistaan. Palautteen vastaanottamisen näkökulmasta eri luokkien vastauksista onkin löydettävissä jonkin verran yhteneväisyyksiä, lähinnä yleisimmin esiintyvien kategorioiden osalta, mutta ennen kaikkea oppilaskohtaista vaihtelua luokkakohtaisen vaihtelun sijaan.

Ennakoasetelmasta huolimatta tutkimukseen osallistuneiden opetusryhmien vastausten välillä ei ole havaittavissa kovin suuria eroja. Eläytymistarinoissa

luokkakohtaiset vaihtelut jäävätkin monilta osin melko pieniksi, ja tarinoissa toistuvat pikemminkin samat teemat hiukan erilaisin painotuksin. Eroavaisuudet, jotka ovat löydettävissä tarinoista, eivät myöskään noudata säännönmukaisesti jakoa interventioluokat suhteessa vertailuryhmään tai toistu pelkästään tietyn opetusryhmän kohdalla. Täytyy myös muistaa, että eri kertomusvariaatiot tuottavat hiukan erilaisia vastauksia, ja yhdessä luokassa kertomusvariaatiota kohden vastauksia on vain kymmenestä kahteentoista, mikä osaltaan vaikuttaa opetusryhmien vertailuun. Tässä luokkakohtaisessa tarkastelussa olen kuitenkin pyrkinyt nostamaan erityisesti esiin niitä teemoja, jotka on mainittu selvästi useamman oppilaan tarinassa.

5.6 Tutkimustulosten koonti

Tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että oppilaiden mielestä palautteen tehtävä osana kirjoitusprosessia on ensisijaisesti valmiin tekstin arvioiminen ja kirjoittamisessa kyse on pikemminkin kokeenomaisesta suorituksesta oppimisprosessin sijaan. Oppilaiden kuvauksissa kirjoittaminen tapahtuu yleensä lyhyessä ajassa ja yksin, eikä oppilas pyydä tai saa apua kirjoittamisen aikana. Tuki oppimiselle jää siten varsinaisen kirjoitusprosessin ulkopuolelle, ja se annetaan arviointipalautteen muodossa. Tältä osin oppilaiden käsitykset muistuttavat Luukan (2004b, 11) kuvailemaa perinteistä kirjoittamisen opetusta. Vaikka oppilaiden kuvaama palaute on suurimmaksi osaksi muodoltaan evaluoivaa, oppilaat eivät näe kuitenkaan numeroarvostelua samana asiana kuin palaute. Varsinainen palaute annetaan yleensä suullisesti tai kirjallisesti, minkä lisänä voi esiintyä arvosana. Arvosanan merkitys osana palautetta jää kuitenkin tässä tutkimuksessa selvästi vähäisemmäksi verrattuna Mustosen (2012, 59) vastaaventyyppisellä tutkimusasetelmalla saamiin tuloksiin.

Muutamit oppilaat ovat kuvanneet myös palautekeskustelun kaltaisia tilanteita, joissa ilmenee dialogia palautteen antajan ja saajan välillä. Suurimmassa osassa tapauksia oppilaan rooli palautetta annettaessa näyttää kuitenkin jäävän passiiviseksi palautteen vastaanottajaksi. Palautteen annossa korostuu enem-

män autoritaarinen kuin vuorovaikutteinen palautteenantotyyli (vrt. Straub & Lunsford 1995, 192–193). Palautteen antajana oppilaiden tarinoissa esiintyvät opettaja, luokkatoverit ja opettaja yhdessä luokkatovereiden kanssa. Sekä opettajan että oppilaiden antama palaute sisältää yleisimmin kehuja tai negatiivisia arvioita tekstistä. Opettaja on kuitenkin ainoa, jonka antama palaute voi sisältää myös numeerisia arvioita ja neuvoja. Oppilaiden kuvaama palaute ei kuitenkaan sisällä suoria tekstiin tehtyjä korjauksia, eikä oppilaalta odoteta tai vaadita tekstin muokkaamista. Palaute myös jakautuu suurimmaksi osaksi hyvin tarkkarajaisesti negatiiviseen tai positiiviseen riippuen kertomusvariaatiosta.

Palautetta ja palautteen kohteita oppilaat ovat kuvanneet tarinoissaan melko monipuolisesti, ja kuvauksissa on mielestäni huomioitu hyvin, että palaute koskee nimenomaan mielipidetekstiä. Oppilaiden kuvauksissa palaute kohdistuu useimmiten tekstin sisältöön, oppilaan työskentelyyn, esitettyyn mielipiteeseen tai oppilaaseen itseensä. Palautteessa on kiinnitetty huomiota sisällön osalta: tekstin sisältämään asiantietoon, oman mielipiteen selkeään esiin tuomiseen, oppilaan omaan pohdintaan, perusteluihin, tekstin asiallisuuteen ja selkeään ilmaisuun. Työskentelyn osalta palaute kohdistuu käsialaan, huolellisuuteen ja tekstiin panostamiseen. Mielipiteeseen kohdistuvasta palautteesta ilmenee yleensä palautteen antajan mielipide esitetystä mielipiteestä. Selkeä ero iloisen ja surullisen kertomusvariaation välillä tulee ilmi oppilaaseen kohdistuvasta palautteesta. Iloisissa kertomuksissa palaute liittyy tavalla tai toisella kirjoittamiseen, kun taas surullisissa palaute kohdistuu oppilaaseen persoonana ja saa usein epäasiallisia piirteitä. Palautteen kohdistumista tekstissä esitettyyn mielipiteeseen tai oppilaaseen voidaan pitää melko ongelmallisena näkemyksenä, sillä palautteen tulisi olla objektiivista, ja sen tulisi kohdistua oppilaan kirjalliseen tuotokseen persoonan sijaan (Järvenpää 2002, 18; Svinhufud 2007, 68). Sopimaton oppilaaseen kohdistuva palaute esiintyy yleisemmin luokkatovereiden toimiessa palautteen antajina ja näyttäytyy ongelmallisena myös oppilaiden kuvauksissa, kun taas mielipiteen arvioiminen näyttäytyy sekä luontevana että ongelmallisena palautteen kohteena. Mielipiteeseen ja oppilaaseen kohdistuvan palautteen taustalla on ehkä ajatus mielipidetekstistä henkilökohtaisempaan tekstilajiin kuin esimerkiksi kertomus, josta Mustosen (2012, 83) tutkimuksessa palautetta annettiin yleisimmin sisällöstä, oikeinkirjoituksesta, rakenteesta ja kä-

sialasta. Tässä tutkimuksessa palaute kohdistui kuitenkin vain harvoin oikeinkirjoitukseen, rakenteeseen tai käsialaan, vaikka niiden merkitys kirjoittamisen opetuksessa ainakin opetussuunnitelman (POPS 2004) mukaan on ilmeinen.

Tämän tutkimuksen perusteella oppilaat kokevat palautteella olevan merkitystä saajalleen, mutta palautteen vaikutus oppilaan teksteihin ja kirjoittamaan oppimiseen ei ole mitenkään itsestäänselvyys. Kuva palautteen vastaanottamisesta muodostuukin lopulta hyvin yksilölliseksi, sillä siihen sisältyy hyvin moninaisia kuvauksia kokemukseen vaikuttavista tekijöistä ja palautteen vaikutuksesta. Oppilaiden kuvausten perusteella merkittävin palautteen kokemiseen vaikuttava tekijä ovat oppilaan odotukset palautetta kohtaan. Odotusten taustalla ovat erityisesti oppilaan aiemmat suoritukset ja käsitykset onnistumisesta ja omasta panostamisesta tehtävään. Odotusten ylittyessä tilanne muodostuu iloiseksi ja alittuessa vastaavasti surulliseksi. Muita usein esiin tulleita kokemukseen vaikuttavia tekijöitä ovat palautteen muotoilu, suorituksen merkitys ja muiden mielipiteille annettu arvo. Palautteen osalta oppilaat tuovat esiin, että palautteen tulisi olla muun muassa kehuva, kannustavaa, rakentavaa ja perusteltua, eikä se saisi olla liian kriittistä, epäreilua, mitäänsanomatonta tai epäsopivaa. Epäsopivaa palautetta kuvattiin ymmärrettävästi juuri surullisissa kertomusvariaatioissa kokemukseen vahvasti vaikuttavana tekijänä.

Oppilaiden näkemyksissä korostuu palautteen vaikutus oppilaan tunnetasolla, mikä varmaan suurimmaksi osaksi johtuu taustalla olevan kehyskertomuksen asetelmasta. Kirjoittamisen näkökulmasta palautteen hyöty ilmenee oppilaiden tarinoissa ennen kaikkea vaikutuksena kirjoittamiseen jatkossa. Positiivinen palaute ja kokemus oman panostamisen vaikutuksesta suoritukseen motivoi oppilasta kirjoittamisessa myös jatkossa. Toisaalta myös negatiivinen palaute voi auttaa oppilasta näkemään virheensä ja herättää ajatuksen paremmin yrittämisestä seuraavalla kirjoituskerralla. Erityisesti onnistumisen kokemukset saattavat innostaa oppilasta laajentamaa kirjoittamista myös koulun ulkopuolelle. Kirjoittamisen opiskelun kannalta tärkeänä voidaan myös pitää palautteen vaikutusta oppilaan suhtautumiseen jatkossa palautteenantoon ja palautteen antajiin. Erityisesti epäsopivalla ja epäoikeudenmukaisella palautteella voi olla kielteinen vaikutus oppilaan asenteisiin. Myös itsetunnon merkitystä voidaan pi-

tää tärkeänä palautteen vastaanottamisessa. Itsetunnon ja palautteen suhde on siinä mielessä kahdensuuntainen, että itsetunto vaikuttaa palautteen vastaanottamiseen ja vastaavasti saatu palaute voi vaikuttaa itsetuntoon. Vahva itsetunto auttaa sietämään myös pettymyksiä (vrt. Keltikangas-Järvinen 2003, 205). Vaikka palautteella on vaikutusta ja sen saaminen yleensä koetaan positiivisena, palautteen aktiivinen hyödyntäminen ei näytä kuuluvan oppilaiden käsityksiin palautteen vastaanottamisesta. Oppilaat eivät juurikaan kuvanneet tilanteita, joissa palautteella olisi vaikutusta kyseessä olevan tekstin muokkaamiseen.

Eri opetusryhmien näkemyksissä palautteen antamisesta ei ollut havaittavissa selkeitä eroja. Joitain pieniä eroavaisuuksia aineistosta on kuitenkin löydettävissä. Verrattuna interventoryhmiin vertailuluokan oppilaiden näkemyksissä palautetta on annettu useammin suullisesti ja palautteeseen liittyy useammin numeroarvostelua. Vertailuryhmän oppilaiden kuvauksissa ilmenee myös jonkin verran useammin epäasiallista palautetta. Interventoryhmien kuvauksissa taas palautteen kohteita on määritelty tarkemmin suhteessa vertailuryhmään. Lisäksi mainituissa palautteen antajissa on luokkakohtaista vaihtelua. Opettaja toimii palautteen antajana yhdessä oppilaiden kanssa ainoastaan toisen interventoryhmän (A) kuvauksissa, ja ainoastaan toisen interventoryhmän (B) kuvauksissa luokkatoverit esiintyivät opettajaa yleisemmin palautteen antajina. Eroavaisuudet luokkien näkemysten välillä jäävät vähäisiksi eivätkä noudat selkeää jakoa interventoryhmien ja vertailuryhmän välillä, minkä vuoksi varsinaisia päätelmiä luokkien kirjoittamisen opetuskäytänteistä ei näiden tulosten perusteella voida tehdä.

6 Luotettavuus

Eskolan ja Suorannan (2005, 210) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuus perustuu ensisijaisesti tutkimusprosessin luotettavuuteen. Mitään yksiselitteisiä ohjeita luotettavuuden arviointiin ei kuitenkaan ole. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 135, 138) esittävät kuitenkin joitakin periaatteita, joita tutkimuksessa ja tutkimusraportissa tulee huomioida ja arvioida: tutkimusraportissa tulee ilmetä 1) tutkimuksen kohde ja tarkoitus, 2) tutkijan omat sitoumukset, 3) miten aineisto on kerätty, 4) miten tutkimusjoukko on valittu, 5) tutkijan ja tiedonantajien suhde, 6) tutkimuksen aikataulu, 7) miten aineistoa on analysoitu, 8) tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus sekä 9) tutkimuksen raportointi.

Jotta tutkimusta voitaisiin pitää luotettavana, siltä edellytetään tiettyjen tieteellisten käytäntöjen noudattamista. Tuomi & Sarajärvi (2002) asettavat hyvän tutkimuksen kriteereiksi erityisesti sisäisen johdonmukaisuuden ja eettisen kestävyden. Johdonmukaisuuden kannalta on keskeistä raportoinnista ilmenevä argumentointi ja lähteiden käyttö. Tutkimusetiikan voidaan nähdä liittyvän sekä tutkijan tekemiin metodologisiin valintoihin että tutkimustoiminnan teknisempään toteuttamiseen kuten tutkittavien informoimiseen, aineiston keräämistapoihin, analysointimenetelmän luotettavuuteen tai tutkimustulosten raportoimiseen. Tutkimuksen uskottavuus ja eettisyys liittyvätkin läheisesti yhteen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 124–125.) Luotettavuuden kannalta voidaankin pitää tärkeänä, että tutkimuksen raportointi on riittävän seikkaperäistä ja tutkijan ajatuksen kulkua avaavaa.

Käytettäessä tutkimuksessa eläytymismenetelmää ensimmäinen kriittinen kohta tutkimuksen onnistumiselle on kehyskertomuksen laatiminen (Eskola 2001, 74). Kehyskertomusten osalta päädyin hyödyntämään Mustosen (2012) laatimia ja tutkimuksessaan käyttämiä kehyskertomusvariaatioita hiukan muunneltuina omassa tutkimuksessani. Tällöin kehyskertomus oli jo käytännössä testattu, ja tiesin, että kyseisiä kehyskertomuksia käyttämällä on mahdollista saada vastauksia itseäni kiinnostaviin tutkimuskysymyksiin (ks. Eskola 1997, 23). Vertaamalla Mustosen eläytymismenetelmällä saamia tuloksia myös omassa kandidaatintutkielmassani oppilaita haastatteleamalla saamiini tuloksiin huomasin, että

eläytymismenetelmällä voidaan tavoittaa melko vastaavasti oppilaiden käsityksiä ja ajatuksia palautteenannosta ilmiönä ilman yhtä suoraa kysymystä. Mielestäni tutkimukseni kannalta olennaista olikin häivyttää tutkijan vaikutusta tutkitaviin, jotta voitaisiin tavoittaa nimenomaan oppilaiden näkökulma (ks. Eskola 1997, 30). Myös tämä lähtökohta tuki eläytymismenetelmän käyttöä tässä tutkimuksessa.

Eläytymismenetelmän käyttö tutkimuksessa nähdään usein eettisyyden näkökulmasta ongelmattomampana kuin monissa muissa menetelmissä. Täysin ongelmattomana sen käyttö ei tietenkään ole, ja myös eläytymismenetelmän käyttö voi vaikuttaa vastaajiin monella tavalla. (Eskola 1997, 14.) Tässä tutkimuksessa tutkimusaihe ei kuitenkaan ole erityisen arkaluontoinen. Tutkimukseen osallistuminen oli myös oppilaiden kannalta melko helppoa, sillä se toteutettiin muun koulutyön ohessa. Kaikki aineistoa kerätessä paikalla olleista oppilaista osallistuivatkin tutkimukseen. Eläytymistarina tekstilajina ei myöskään tuottanut oppilaille vaikeuksia, sillä oppilaiden tekstit olivat käytännössä kertomuksia. Tutkimusaihe oli myös kaikille vastaajille ainakin jollain tavoin läheinen, joten kirjoittamisen ei ainakaan siinä mielessä näyttänyt tuottavan suurempia vaikeuksia. Osallistuminen tutkimukseen oli ylipäättään vapaaehtoista ja anonyymiä, ja oppilaat saivat ikään kuin itse päättää, millaisella panoksella haluavat tutkimukseen osallistua, sillä esimerkiksi kirjoittamisen määrää tai siihen käytettävää aikaa ei rajoitettu. (Ks. Eskola 1997, 20–22.) Jälkeenpäin ajateltuna olisi kuitenkin voinut olla hyödyllistä määritellä jokin tietty kirjoittamisaika, esimerkiksi 20 minuuttia, minkä jälkeen paperin olisi saanut vasta palauttaa. Tämä olisi voinut monipuolistaa ja pidentää ainakin muutamia saamiani vastauksia, ja oppilaat olisivat ehkä vielä paremmin jaksaneet keskittyä kirjoittamiseen.

Eläytymismenetelmän käyttöä tutkimuksessa on kritisoitu ehkä eniten siitä, että se tuottaa usein hyvin stereotypisiä kuvauksia. Eskola ja Suoranta kuitenkin korostavat, että menetelmällä saadaan paitsi tyypillisiä ja yleisiä myös poikkeuksellisia vastauksia. Tyypillisten kuvausten taustalla voidaankin pitää ikään kuin yhteisesti jaettuina kulttuurisia merkityksiä. (Eskola & Suoranta 2005, 116.) Myös tämä tutkimus tuotti sekä melko tyypillisiä vastauksia että tyypillisestä eroavia näkemyksiä asiasta. Toisaalta menetelmän käyttö itsessään ei rajoita vastaajien

mahdollisuuksia ja mielikuvituksen käyttöä muuta kuin annetun aiheen osalta. Mahdolliset rajoitukset, jotka ehkä synnyttävät tyypillisiä kuvauksia, ovat myös oppilaiden omassa ajattelussa, minkä voidaan mielestäni katsoa silloin olevan osa oppilaan kokemusta ilmiöstä.

Vaikka tässä tutkimuksessa oppilaat eläytyivät tilanteeseen kuvitellun henkilön Tuiskun kautta, koen Mustosen (2012) tapaan sen olleen tutkimuksen kannalta hyvä ratkaisu. Ensinnäkin on havaittu, että vastaajat kertovat yleensä omista kokemuksistaan tai niihin peilaten silloinkin, kun eivät kirjoita minä-muodossa vaan eläytyvät jonkun toisen henkilön tilanteeseen (Eskola & Suoranta 2005, 116). Toiseksi eläytyminen jonkun muun tilanteeseen voi tuoda tilanteeseen sopivaa etäisyyttä, mikä auttaa kertomaan asiasta vapautuneemmin, kuin jos kuvaukset suoraan liitettäisiin vastaajaan itseensä. Oppilaiden vastauksien tulkinnaassa täytyy kuitenkin muistaa, että kyse on kertomuksista, joiden ei ole missään vaiheessa ollut tarkoituskaan kuvata oppilaiden kokemia todellisia tilanteita. Tästä syystä myös voimakkaat tilanteiden dramatisoinnit ovat olleet sekä mahdollisia että sallittuja. Selkeitä esimerkkejä tilanteen dramatisoinnista ovat esimerkiksi kertomukset, joissa opettaja joutuu vankilaan tai saa työstään potkut antamansa asiattoman palautteen seurauksena.

Kvalitatiivisen aineiston riittävyyden mittana käytetään usein saturaation ajatusta: aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota tutkimusongelman kannalta enempää uutta tietoa. Eläytymismenetelmän käytössä saatujen kokemusten perusteella suhteellisen toimivaksi määräksi on havaittu noin 15 vastausta kehyskertomusta kohden. (Eskola 1997, 24.) Omassa tutkimuksessani koko aineisto jakautui 34 surulliseen ja 35 iloiseen kertomukseen, ja luokkakohtaisessa tarkastelussa kertomuksia oli 10–12 kappaletta variaatiota kohden. Mielestäni 69 eläytymistarinan aineistoni on kohtuullisen laaja, ja aineiston kokonaistarkastelussa samat teemat alkoivatkin selvästi toistumaan oppilaiden tarinoissa. Koska eri kertomusvariaatiot tuottavat hiukan erilaisia vastauksia, jää eri variaatioiden kokonaismäärä opetusryhmän sisällä väistämättä melko pieneksi. Tämän vuoksi myös eri opetusryhmien vastausten vertailussa erot voivat muodostua määrällisesti hyvin pieniksi.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko jää erityisesti opinnäytetöissä helposti vähäiseksi, eikä yleistysten tekeminen ole useinkaan mahdollista. Yleistysten tekemiseen ei usein edes pyritä, vaan tarkoituksena on kuvailla ilmiöitä ja ymmärtää toimintaa sekä antaa niille mielekkäitä tulkintoja. Tutkittavien määrää tärkeämpää onkin pohtia, keneltä tietoa kannattaa kerätä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87–88.) Kuten jo aiemmin on tullut ilmi, tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden valinta ei ole ollut sattumanvaraista. Tutkimukseen on tarkoituksella valittu oppilaat, jotka ovat aiemmin osallistuneet kirjoittamisen palautteen antoa koskevaan interventiotutkimukseen (RokKi). Ainakin teoriassa tämä tarkoittaa, että tutkimukseen on osallistunut oppilaita, joiden kirjoittamisen opetukseen ja palautteen antamiseen on erityisesti panostettu, sekä oppilaita, joiden osalta kirjoittamisen palautteenantoa ei ole selkeästi muutettu. Toisaalta täytyy myös muistaa, että kyse on saman koulun, saman luokka-asteen oppilaista, jolloin yhteistyö esimerkiksi luokkien opettajien välillä on mahdollista ja ehkä jopa todennäköistä.

Tutkijan on hyvä tiedostaa, että aineistoa analysoimalla saatavat tutkimustulokset ja johtopäätökset ovat loppujen lopuksi aina tutkijan aineistosta ja havainnoistaan tekemiä tulkintoja. Mitä aineistosta löytyy, riippuu siten myös tutkijan aikaisemmista kokemuksista ja senhetkisistä tavoitteista (Roth 2005, 199). Laadullisessa tutkimuksessa subjektiivisuuden vaikutus saatuihin tuloksiin onkin yleensä tunnustettu. Pyrkimyksenä on kuitenkin tutkimuksen uskottavuus ja luotettavuus. Niiden kannalta on tärkeää, että tutkija antaa lukijoilleen riittävästi tietoa tutkimuksen etenemisestä, perustelee tekemiään valintoja ja arvioi omaa toimintaansa sekä valintoihinsa vaikuttaneita tekijöitä. Tutkimusraportin perusteella myös lukijan tulisi pystyä arvioimaan tulosten uskottavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133, 138.) Tähän olen pyrkinyt myös oman tutkimukseni tulosten raportoinnissa esittämällä esimerkkejä, tekemällä tulkintoja tarkasti suhteessa aineistokontekstiin ja perustelemalla havaintoja sekä tekemiäni johtopäätöksiä.

7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tehtävänä on ollut kuvailla kuudesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä kirjoittamisen palautteenannosta ja tarkastella, millaisia merkityksiä palautteenanto saa oppilaiden kuvauksissa. Lisäksi tarkoituksena on ollut selvittää, eroavatko tutkimukseen osallistuneiden opetusryhmien näkemykset toisistaan. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut selvittää oppilaiden todellisia kokemuksia kirjoittamisen opetuskäytänteistä, vaan tavoitteena on ollut avata niitä oppilaiden erilaisia käsityksiä, jotka koskevat kirjoittamisen palautteenantoa. Oppilaiden näkemysten tarkastelua voi pitää tärkeänä, sillä sen avulla voidaan saada arvokasta tietoa myös kirjoittamisen opetuksen kehittämiseen.

Tämä tutkimus osoitti ennen kaikkea, että nuoresta iästään huolimatta oppilailla on todella paljon resursseja reflektoida palautteen merkitystä ja laatua suhteessa kirjoittajakokemukseen. Oppilaiden kirjoittamien tarinoiden kautta piirtyi melko yhtenäinen kuva kirjoittamisen palautteen antamisesta, mutta sitä vastoin kuva palautteen vaikutuksista muodostui enemmän yksilölliseksi. Tutkimuksen lähtöasetelmaan sisältyi oletus, että tutkimukseen osallistuneiden eri opetusryhmien näkemyksistä palautteenannosta olisi mahdollisesti löydettävissä eroja. Lähtöoletus koski erityisesti kahta interventioryhmää suhteessa vertailuryhmään. Tämän tutkimuksen perusteella erot opetusryhmien näkemysten välillä jäävät kuitenkin melko vähäisiksi. Missä määrin oppilaiden kohtaama opetustodellisuus lopulta eroaa toisistaan ja kuinka paljon se lopulta heijastuu oppilaiden tarinoihin, ei voida sanoa tämän tutkimuksen perusteella. Tulosten tarkastelun kannalta on syytä myös huomioida, että kyse on kuitenkin saman koulun oppilaista, jotka eivät oletettavasti toimi toisistaan eristyksissä, ja kuten jo aiemmin toin esiin, eri kertomusvariaatiota kohden vastausten määrä jää luokkakohtaisesti melko pieneksi.

Oppilaiden käsityksissä palautteen antaminen toteutuu useimmiten melko perinteisenä arviointipalautteena, ja tutkimus vahvistaa myös Mustosen (2012) saamaa tulosta, jonka mukaan oppilaat eivät miellä palautteen tehtäväksi kirjoitusprosessin tukemista. Oppilas kirjoittaa tekstin yksin, ilman apua, ja palautetta annettaessa oppilaan rooli on yleensä passiivinen palautteen vastaanottaja ak-

tiivisen osallistujan sijaan. Kirjoittamistilanne muistuttaa usein kokeenomaista suoritusta.

Oppimistulosarviointien yhteydessä on selvitetty myös opetuksen yhteyttä kirjoitustehtävissä menestymiseen. Tulokset osoittivat, että kirjoitustehtävien määrällä ei ollut juurikaan merkitystä, kun taas kielentuntemuksen opetus ja aktiivinen kirjojen lukeminen vaikuttivat menestymiseen kirjoitustehtävissä. Lisäksi kirjoittamisen opiskelun työskentelytottumuksilla kuten tekstien suunnittelulla on vaikutusta tuloksiin. Ne oppilaat, jotka suunnittelevat tekstejään, menestyvät kirjoitustehtävissä muita paremmin. Tutkimuksen mukaan suurin osa oppilaista kuitenkin luonnostelee tekstejä harvoin tai ei laisinkaan, eikä heiltä myöskään edellytetä sitä. Kolmas osa oppilaista kokee myös, että opettaja tekee vain harvoin tai ei koskaan muutosehdotuksia arvioidessaan heidän tekstejään. (Lappalainen 2008, 77–78, 80.) Myöskään tässä tutkimuksessa tekstien suunnittelu tai luonnostelu eivät kuuluneet kuvattuun kirjoitusprosessiin, eikä tarinoissa ilmenyt, että oppilailta olisi odotettu tai edellytetty tekstin muokkausta. Toisaalta myös kehyskertomuksen muotoilu on voinut vaikuttaa siihen, että oppilaat ovat keskittyneet kuvaamaan enemmän palautteenantoa seuranneita tapahtumia kuin varsinaista kirjoittamista edeltänyttä prosessia. Muutamat oppilaat kyllä mainitsivat kirjoittamiseen panostamisen, mutta millaista tämä panostaminen on ollut, ei oppilaiden kertomuksista käy ilmi.

Tutkimuksen valossa eräänä ongelmana näyttääkin olevan, että opetus ei varsinaisesti tue palautteen hyödyntämistä, vaan jättää sen lähinnä oppilaan omalle vastuulle. Tämä näkemys on saman suuntainen Rintelän (2009) pro gradu -tutkielmassa saamien tulosten kanssa. Siinä selvisi, että oppilaat ajattelevat palautteen tukevan kirjoittamaan oppimista, mutta konkreettiset keinot hyödyntää palautetta jäävät puutteellisiksi. Palautteen laadulla voidaan nähdä olevan merkitystä, mutta tärkeää olisi myös opettaa oppilaita konkreettisesti hyödyntämään saamaansa palautetta, eli tarjota konkreettisia välineitä. Pasi Jääskeläinen (2004a) on kysellyt myös lukiolaisten ajatuksia siitä, miten he hyödyntävät kirjoittamisesta saamaansa palautetta. Hänen saamiensa vastausten perusteella palautteen hyödyntäminen näyttää jäävän tehottomaksi ja vähäiseksi. Palautetta kyllä toivotaan ja ne luetaan läpi, mutta palautteen hyödyntäminen jää seu-

raavaan kirjoituskertaan ja oppilaan muistamisen varaan. (Jääskeläinen 2004a, 97.) Myös Anneli Kauppinen (2011, 351) on selvittänyt kyselytutkimuksessa luokkalaisten suhtautumista opettajan antamiin palautekommentteihin ja saanut vastaavia tuloksia. Jääskeläisen (2004a, 97) mielestä pitkien palautteiden sijaan opettajan tulisikin pyrkiä työllistämään oppilaita ja saada heidät prosessoimaan kirjoittamiseensa liittyviä heikkouksia ja vahvuuksia. Tässä tutkimuksessa myös ilmenee, että oppilaat kokevat palautteella olevan vaikutusta kirjoittamiseen mutta ei varsinaisesti tekstiin, josta palaute on annettu.

Tuula Ranta (2007) on tarkastellut väitöskirjassaan abiturienttien tekstintuottamisen menettelyitä ja saanut selville, että hyvien ja huonojen kirjoittajien tekstinmuokkausstrategioissa on eroja ja erityisesti heikommilta kirjoittajilta ei löydy toimivia strategioita tekstin muokkaamiseen. Aina ei ole myöskään kyse siitä, miten tekstiä muokataan, vaan olennaista on, miten tekstiä prosessoidaan. (Ranta 2007, 263, 273.) Lappalaisen (2008, 87) mukaan oppilaita pitää totuttaa työstämään tekstejään ja saamaan niistä säännöllisesti ohjaavaa palautetta. Tekstien prosessoinnin ja muokkaamisen pitäisi olla itsestään selvä osa kirjoittamista. Siihen tulee varata riittävästi ajallisia resursseja, ja toiminnalla tulisi olla merkitystä myös oppilaan näkökulmasta. Svinhufvud (2007) muistuttaa, että opettajan ja oppilaiden tulisi olla tietoisia toistensa kirjoittamiseen liittyvistä käsityksistä ja mahdollisista erilaisista tavoitteista. Opettajan toiminta perustuu aina joihinkin käsityksiin tai ideologioihin kirjoittamisesta, mikä välittyy myös oppilaille, mutta toisaalta oppilaiden käsitykset voivat poiketa selvästi opettajan näkemyksistä, mikä voi vaikeuttaa oppimista. (Svinhufvud 2007, 69–70.) Pedagogisia käytänteitä tulisikin tarkastella kriittisesti. Alakouluikäisten oppilaiden kohdalla korostuu ehkä entisestään oppimaan oppimisen taitojen opettaminen ja konkreettiset ohjeet, jotka tukevat toimintaa.

Oppilaiden kuvausten perusteella sekä opettaja että luokkatoverit toimivat lähes yhtä usein palautteenantajina. Opettajan rooli palautteen antajana ei siten muodostu yhtä keskeiseksi kuin monissa aiemmissa tutkimuksissa (esim. Mustonen 2012; Rintelä 2009; Luukka ym. 2008). Vertaispalautteen käytön etuina voidaan nähdä muun muassa oppilaiden aktiivisempi rooli, mutta sen käyttöön liittyy myös ongelmia. Tässä tutkimuksessa kuvauksiin luokkatovereista palautteen

antajina liittyy esimerkiksi useammin riski epäasiallisesta palautteesta ja pilkaksi joutumisesta. Palautteen antaminen onkin selvästi taito, jota täytyy opettaa ja harjoitella. Vaikka näkemykset perustuvat kertomuksiin ja erityisesti surullisissa kertomuksissa palaute ja palautteenantotilanne voidaan esittää toisinaan jopa liioitellun hirveänä, muistuttaa tämä palautteenannon valtasuhteiden ongelmallisuudesta. Erityisesti vertaispalautteen käyttöön voikin sisältyä vallan väärinkäyttöä (Svinhufvud 2007, 75). Vertaispalautteen käyttö vaatii panostamista luokan sosiaalisiin suhteisiin ja kannustavan ilmapiiriin luomiseen. Linnan (1994, 58) mukaan hyvä oppimisympäristö on suvaitsevainen, rohkaisee riskinottoon ja siinä oppilaan ei tarvitse pelätä joutuvansa loukkaavan kritiikin kohteeksi. Myös tässä tutkimuksessa ilmeni, miten muiden mielipiteillä ja arvostavalla suhtautumisella on paljon merkitystä.

Palautteenannon haastavuutta lisää nähdäkseni vielä se, että kaikista teksteistä ei voi antaa palautetta samalla tavalla, vaan palautteen antajan tulisi kyetä valitsemaan erilaisista palautteenantotavoista tilanteeseen sopivin ja antaa rakentavaa palautetta myös kyseisen tekstilajin näkökulmasta. Vaatimuksena on silloin myös erilaisten tekstilajien konventioiden hallinta. Vaikka on melko selvää, että esimerkiksi kertomusta ja mielipidetekstiä ei tule arvioida samoin kriteerein, varsinaista tutkimustietoa erityyppisten tekstien arvioinnista ja palautteenannosta löytyy melko niukasti.

Tekstilajin vaikutus palautteeseen heijastuu kuitenkin myös oppilaiden näkemyksistä. Eräs merkittävimmistä eroista omani ja Mustosen (2012) tutkimuksen välillä on, että oppilaiden kuvaamat palautteenantotilanteet koskevat eri tekstilajeja. Toisaalta tutkimusasetelma on siinä määrin yhtenevä, että se mahdollistaa melko hyvin vertailun tekstilajin vaikutuksesta oppilaiden näkemyksiin. Selvimmin tekstilajin vaikutus oppilaiden kuvauksiin näkyy oppilaiden kuvauksissa palautteen kohteista. Kun Mustosen tutkimuksessa kertomusta arvioidaan erityisesti sisällön, rakenteen, oikeinkirjoituksen ja käsialan osalta, omassani palaute kohdistuu tekstin sisältöön, oppilaan työskentelyyn, esitettyyn mielipiteeseen ja oppilaaseen itseensä. Tämä tulos on monilta osin saman suuntainen Kennedyn ja Stagg Petersonin (2006) tutkimuksen kanssa. He ovat oppilaiden näkemysten sijaan selvittäneet kuudennen luokan opettajien palautteenantoa ja toden-

neet, että tekstilajilla näyttää olevan vaikutusta siihen, miten ja mitä opettajat arvioivat teksteistä. Tutkimuksessa tarkasteltiin erityisesti eroja kertovan tekstilajin ja vaikuttamaan pyrkivän tekstilajin palautteenannon välillä. Heidän saamiensa tulosten perusteella kertovissa teksteissä painottuvat prosessin, yleisten konventioiden, ilmaisutyylin ja kirjoitusasun arviointi, kun taas vaikuttamaan pyrkivistä teksteistä palautetta annetaan enemmän sisällöstä ja tekstin tarkoituksesta, rakenteesta, vaivannäöstä ja ideologiasta. (Kennedy & Stagg Peterson 2006, 55.)

Vaikka nykyiset käsitykset kirjoittamisesta ovat laajentuneet edustamaan sosiaalisempaa näkemystä kielestä, eivät nämä muutokset heijastu juuri oppilaiden näkemykseen toiminnasta. Sosiaaliseseen näkemykseen oppilaiden kuvauksissa liittyvät lähinnä vain vertaispalautteen käyttö ja tekstilajin vaikutus palautteen antamiseen. Luukan ym. (2008) mukaan sosiaalisemmassa näkökulmassa puhutaan tekstikäytänteiden hallinnasta, mihin sisältyy sekä lukeminen että kirjoittaminen. Oppilaan tavoitteena on hallita sosiaaliset ja kulttuuriset tekstikäytänteet, jotka ovat konteksti- ja tekstilajisidonnaisia, ja toimia sekä tuottajana että tulkitsijana. (Luukka ym. 2008, 19.) Kirjoittamista opitaan sosiaalisesti yhteisössä (Luukka 2003, 15). Myös opetussuunnitelma tukee arviointivastuun jakamista ja monipuolisten arviointitapojen käyttöä. Arvioinnin tulisi olla oppilaskeskeistä, mikä edellyttää myös oppilaan harjaantumista itsearviointiin ja oppimisvalmiuksien kehittymistä sekä vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajan välillä. Oppiminen on prosessinomaista tietojen ja taitojen karttumista, ja sen tulisi tapahtua sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti. (POPS 2004.)

Tämän tutkimuksen pohjalta on helppo yhtyä Luukan ym. (2008, 240) näemyksen, jonka mukaan "oppilaiden asiantuntijuus kielenkäyttäjinä voi kehittyä vain, jos oppilailla on aidosti osallistujan rooli opetustilanteessa". Tämä edellyttää, että oppilaalla on käsitys toiminnan perusteista ja tavoitteista ja työmuodoissa ja että arviointikäytänteissä suositaan yhteistoiminnallista oppimista. Paitsi käytänteissä muutoksen tulee tapahtua erityisesti ajattelutavoissa, jotka yleensä muuttuvat kuitenkin melko hitaasti. (Luukka ym. 2008, 240.) Samalla, kun oppilaalle annetaan vastuuta oppimisesta ja omasta arvioinnista, tulee hänelle antaa myös enemmän valmiuksia. Luukan ym. (2008) mukaan palaute, jo-

ka tukee oppimista, muuttuu vähitellen oppilaan sisäiseksi puheeksi ja kehittää myös oppilaan itsearviointitaitoja. Tärkeää on pohtia paitsi mistä ja milloin palautetta annetaan myös miten palautteen jälkeen toimitaan. Palautteen osuvuudella ja laadulla on vaikutusta palautteen toimivuuteen yhdessä oppilaan suhtautumisen ja asenteiden kanssa. (Luukka ym. 2008, 139.)

Erityisesti alakoulun puolella kirjoittamisen opetusta ja palautteen antamista on tutkittu toistaiseksi vielä melko vähän, joten tutkimusmahdollisuuksia on edelleen paljon. Tutkimustulokset, joita on saatu esimerkiksi yläkouluikäisiä tai lukio-laisia koskevissa tutkimuksissa, eivät välttämättä päde alakouluikäisten oppilaiden kohdalla, jotka ovat kirjoittamisen taitojen kehittämisessä yleensä vielä melko alkuvaiheessa. Myös tämän tutkimuksen aiheesta riittää edelleen tarkasteltavaa. Tutkimusta oppilaiden käsityksistä kirjoittamisen palautteenannosta voisi jatkaa esimerkiksi yhdistämällä tutkimukseen havainnointia todellisista palautteenantotilanteista ja kirjoittamisen opetuskäytänteistä. Oppilaiden ajatuksia olisi kiinnostavaa selvittää yhteydessä konkreettiseen palautetilanteeseen ja melko pian palautteen saannin jälkeen, jolloin oppilaat voisivat ehkä tuoda esiin juuri kyseisen palautteen herättämiä ajatuksia ja vaikutusta. Toisin sanoen olisi kiinnostavaa tutkia, mitä luokkahuoneissa todella tapahtuu ja millaisia ajatuksia se oppilaissa herättää. Lisäksi voitaisiin verrata oppilaiden käsityksiä suhteessa heitä opettavaan opettajaan. Kiinnostavaa olisi esimerkiksi selvittää, millaisista asioista oppilaat kokevat kirjoittamisen arvosanojen muodostuvan verrattuna opettajan arviointikriteereihin.

Tätä tutkimusta tehdessäni olen kiinnittänyt huomiota siihen, että kirjoittamisesta annettavaa palautetta koskevat mallit kuvaavat yleensä ensisijaisesti kirjallista palautetta. Myös tämän tutkimuksen teoreettisena pohjana on toiminut Straubin ja Lundsfordin (1995) laaja selvitys, joka kuitenkin käsittelee ensisijaisesti kirjallisesti annettua palautetta. Suullisen palautteen ja dialogisemman arviointikulttuurin tutkimiselle olisikin mielestäni tarvetta. Toinen erityisesti tämän tutkimuksen kautta esiin tullut aihe, jota olisi kiinnostavaa tarkastella, on, miten eri tekstilajien palautteenanto eroaa toisistaan. Pelkkien olemassa olevien erojen selvittämisen lisäksi olisi varmaankin syytä pohtia, miten eri tekstilajien arvioinnin ja palautteen ylipäätään tulisi erota toisistaan. Itseäni kiinnostaa erityisesti

tutkimusten hyödynnettävyys käytännön opetustyön tueksi. Tilausta olisikin mielestäni erilaisille toimintatutkimuksille, joiden tavoitteena olisi oikeasti kehittää opetuskäytänteitä ja selvittää muutosten vaikutusta.

Lähteet

- Askew, S. & Lodge, C 2000. *Gifts, ping-pong and loops – linking feedback and learning*. Teoksessa S. Askew (toim.) 2000. *Feedback for Learning*. London and New York: Routledge, 1–17.
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Ekström, N. 2008. *Tarvitaanko muutakin kuin hyvät lukulasit? Kirjoittamisen oppimista edistävä palaute*. Teoksessa J. Joensuu, N. Ekström, T. Lahdelma & R. Niemi-Pynttari (toim.) *Luova laji. Näkökulmia kirjoittamisen tutkimukseen*. Jyväskylä: Atena, 35–55.
- Elbow, P. 2000. *Everyone can write. Essays towards a hopeful theory of writing and teaching writing*. New York: Oxford university press.
- Eskola, J. 2001. *Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 69–84.
- Eskola, J. 1997. *Eläytymismenetelmä tiedonhankintamenetelmänä; lyhyt oppimäärä*. Teoksessa J. Eskola (toim.) 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: Tampereen yliopisto, 5–39.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (7. painos) Jyväskylä: Vastapaino.
- Gröhn, T. 1993. *Fenomenografinen tutkimusote*. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) 1993. *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.
- Harjunen, E. & Juvonen, R. 2013. *Mikä ihmeen oma ääni?*. Teoksessa E. Harjunen & R. Arvilommi (toim.) 2013. *Kuinka teksti kirjoitetaan omaksi*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 9–23.
- Hattie, J. & Timperley, H. 2007. *The power of feedback*. *Review on educationalresearch* 77 (1), 81–112.
- Heikkinen, H. 2001. *Narratiivinen tutkimus — todellisuus kertomuksena*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. — näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–132.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus* 37(2), 162–173.

- Ivanič, R. 2004. *Discourses of Writing and Learning to Write*. Language and Education 18 (3), 220–245.
- Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo K.-L. 2012. *Yhteisöllinen kirjoittaminen*. Helsinki: Avain.
- Järvenpää, V. 2002. *Millaista on hyvä kirjoittamisen ohjaus?* Teoksessa S. Aalto, J. Jämiä, K. Kajaste, M. Korkalainen & K. Marjala (toim.) 2002. *Kirjoittamisen kevät. Näkökulmia kirjoittamisen opetuksen uuteen suuntaan*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 11–22.
- Jääskeläinen, P. 2004a. *Kirjoittamisen opettaminen ja opiskeleminen lukiossa: oppilaiden näkökulma*. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) 2004. *Hirven hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 91–97.
- Jääskeläinen, P. 2004b. *Kuinka opettaa lukiolaisia kirjoittamaan (ja jäädä itse henkiin kertomaan siitä)?* Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) 2004. *Hirven hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 79–90.
- Kauppinen, A. 2011. *Lukiolaisten tekstimaiset ja kieliasenteet – kyselytutkimuksen satoa*. Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.) 2011. *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 303–381.
- Kauppinen, M. & Hankala, M. 2013. *Kriitikosta keskustelukumppaniksi – uutta otetta kirjoittamisen opetukseen*. Teoksessa L. Tainio, L., K. Juuti, S. Routarinne (toim.) *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana*. Ainedidaktisia tutkimuksia 4. Helsinki: Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, 213–231.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2003. *Hyvä itsetunto*. (14. painos) Helsinki: WSOY.
- Kennedy, K. & Stagg Peterson, S. 2006. *Sixth-grade teacher's written comments on student writing*. Written communication 23 (1), 36–62.
- Korppinen, M.-L., Korppinen, E. & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. Opetus 2000 -sarja. Porvoo: WSOY.
- Kronholm-Cederberg, A. 2009. *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Lappalainen, H.-P. 2008. *On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007*. Oppimistulosten arviointi 3/2008. Helsinki: Opetushallitus.

- Lappalainen, H.-P. 2011. *Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:2. Helsinki: Opetushallitus.
- Linna, H. 1994. *Prosessikirjoittaminen. Kirjoittamisen suuri seikkailu*. Opetus 2000 -sarja. Porvoo: WSOY.
- Linnakylä, P., Mattinen, E. & Olkinuora, A. 1992. *Prosessikirjoittamisen opas*. Helsinki: Otava.
- Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014*. 2012. Helsinki: Opetushallitus.
<<http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset/perusopetus>> Viitattu 9.1.2014.
- Luukka, M.-R. 2004a. *Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla*. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) 2004. *Hirven hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 145–160.
- Luukka, M.-R. 2004b. *Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen*. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) 2004. *Hirven hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 9–22.
- Luukka, M.-R. 2009. *Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin*. Teoksessa M. Harmanen ja T. Takala (toim.) 2009. *Tekstien pyörytyksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 13–25.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Malmivaara, T. 2002. *Punakynämerkinnöistä oivallukseen. Palaute – erottamaton osa kirjoitusprosessia*. Teoksessa S. Aalto, J. Jämiä, K. Kajaste, M. Korkalainen & K. Marjala (toim.) 2002. *Kirjoittamisen kevät. Näkökulmia kirjoittamisen opetuksen uuteen suuntaan*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 37–52.
- Murtorinne, A. 2004. *Kohti tiedostavaa kirjoittamista ja kirjoittamisen oppimista*. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) 2004. *Hirven hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 39–48.
- Murtorinne, A. 2005. *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 40.
- Mustonen, M. 2012. *"Eikös kirjoitelmissa pitäisi myös katsoa tarinan sisältöä eikä vain sitä, miten hyvin ja huolella ne on kirjoitettu."* Viidesluokkalaisten

näkemyksiä kirjoitelmien palautteenannosta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna.

Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa.* Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Nugrahenny, T. Z. 2007. *Teacher and student attitudes toward teacher feedback.* RECL Journal 38, 37–52.

Pentikäinen, J. 2006. *Kirjoittamisen opettamisen lähtökohtia ja menetelmiä.* Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.) 2006. *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus.* Helsinki: Otava, 107–129.

Pentikäinen, J. 2007. *Kirjoittamisen opetuksesta. Menetelmiä ja näkemyksiä.* Teoksessa S. Grünthal & E. Harjunen (toim.) 2007. *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen.* Tietolipas 217. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 140–159.

POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.* Helsinki: Opetushallitus.

Ranta, T. 2007. *Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin.* Joensuu: Joensuun yliopisto.

Rauhala, C. 2013. *Kirjoittamisen arviointi ja palautteen antaminen oppilaan näkökulmasta.* Helsingin yliopisto: julkaisematon kandidaatintutkielma.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus.* 9. uudistettu painos Helsinki: WSOY.

Rintelä, L. 2009. *Alakoululainen kirjoittajana – Kokemuksia luokahuoneesta.* Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Roth, W.-M. 2005. *Doing qualitative research: Praxis of method.* Rotterdam & Taipei: Sense Publishers.

Routarinne, S. & Absetz, P. 2013. *Writing performance and writing self-efficacy: The case of Finnish fifth graders.* Teoksessa Sergio Tavares (toim.) 2013. *Why do We Write as We Write?* Oxford: Inter-disciplinary Press, 51–66. <<https://www.interdisciplinarypress.net/online-store/ebooks/ethos-and-modern-life/why-do-we-write-as-we-write>> Viitattu 13.3.2014.

Routarinne, S. & Myllyntausta, S. 2013. *Oma ääni ja palautteen antaminen.* Teoksessa E. Harjunen & R. Arvilommi (toim.) 2013. *Kuinka teksti kirjoitetaan omaksi.* Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 27–42.

- Sarmavuori, K. 2010. *Opi ja ohjaa kirjoittamista*. Helsinki: BTJ Kustannus.
- Smith, S. 1997. *The genre of the end comment: Conventions in teacher responses to student writing*. *College composition and communication* 48 (2), 249–268.
- Straub, R. & Lunsford, R. F. 1995. *Twelve readers reading. Responding to student writing*. New Jersey: Hampton Press.
- Svinhufvud, K. 2007. *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsinki: Tammi.
- Tarnanen, M. 2002. *Arvioija valokeilassa – suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vanhatalo, P. 2008. *Minä! Kirjoittaja! Kirjoittajaidentiteetin haave ja haaste*. Teoksessa J. Joensuu, N. Ekström, T. Lahdelma & R. Niemi-Pynttari (toim.) 2008. *Luova laji. Näkökulmia kirjoittamisen tutkimukseen*. Jyväskylä: Atena, 18-34.