

Meri Vuorikoski

# **”TARINA PÄIVÄKODISTA OLI HAUSKA! PIDIN HUUMORISTA.”**

Tapaustutkimus vertaispalautteesta osana  
kuudesluokkalaisten kirjoitusprosessia

# TIIVISTELMÄ

Meri Vuorikoski: "Tarina päiväkodista oli hauska! Pidin huumorista." Tapaustutkimus vertaispalautteesta osana kuudesluokkalaisten kirjoitusprosessia

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Luokanopettaja

Huhtikuu 2019

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kuudesluokkalaisten asennoitumista äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa tapahtuvaa kirjoittamista kohtaan. Koska palaute on olennainen osa kirjoitusprosessia, tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan kirjoituksen opetuksessa erityisesti oppilaiden ajatuksia palautteesta sekä palautteen antajan että vastaanottajan rooleissa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää myös, millaista palautetta kuudesluokkalaisten toisilleen antavat.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, jonka tavoitteena on kuvata ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti yhteen tapaukseen keskittymällä. Tapaustutkimus mahdollistaa monenlaisen aineiston käytön. Aineistoni keräsin Tampereen yliopiston normaalikoululla erään kuudennen luokan oppilaille pitämäni kirjoitusprojektin yhteydessä. Projekti koostui kahdeksasta oppitunnista, joiden aikana oppilaat kirjoittivat vanhemmille esitettävät puheet. Projektissa hyödynsin genrepedagogiikan, prosessikirjoittamisen sekä yhteisöllisen kirjoittamisen ajatuksia. Aineistoksi kertyi 22 oppilaiden Minä kirjoittajana -teemalla kirjoitettua tekstiä, 64 kirjoitettua vertaispalautetta, 22 oppilaan vastaukset loppukyselyn väittämiin ja avoimiin kysymyksiin sekä luokanopettajan teemahaastattelu.

Tutkimustulosten mukaan kuudesluokkalaisten suhtautuvat kirjoittamiseen ja sen opetukseen varsin positiivisesti. Oppilaat keksivät Minä kirjoittajana -teksteissään lukuisia syitä sille, miksi kirjoittaminen oli mielekästä, joskin useimmin kirjoittamisesta tykkääminen liitettiin johonkin tiettyyn tekstilajiin. Vain yksi oppilas ei maininnut pitävänsä kirjoittamisesta. Selvästi vähemmän oppilaat mainitsivat teksteissään syitä sille, miksi kirjoittaminen ei ole heille mieluisaa. Luokanopettaja korosti kirjoittamisen opetuksessa jakamisen tärkeyttä, sillä oman tekstin jakaminen toisen ihmisen kanssa luo kirjoittamiselle merkitystä. Hänelle tärkeää oli motivoida oppilaita ja ylläpitää luokassa turvallista ilmapiiriä.

Palautteen antamista oli luokalla harjoiteltu paljon. Luokanopettaja kertoi, että palautteen antamisen opettelu oli aloitettu antamalla luokkatovereille vain positiivista palautetta esimerkiksi yksittäisten sanojen muodossa. Kun onnistumisia korostamalla saadaan luokkaan uhaton ilmapiiri, jossa kaikki uskaltavat antaa omat työnsä muiden nähtäväksi, voidaan teksteistä poimia myös kehittämisen kohteita. Tämä positiivisuus näkyikin kuudesluokkalaisten toisilleen kirjoittamisessa vertaispalautteissa, sillä kaikkein useimmin kommentti oli muotoiltu kehuksi. 64 vertaispalautteesta löytyikin 248 kehua. Seuraavaksi suosituin palautteen muotoilutapa olivat suoraan tekstiin tehtävät korjaukset, joita palautteista löytyi 160 kappaletta.

Oppilaiden kirjoittamat vertaispalautteet oli mahdollista jakaa myös niiden kohteen mukaan. Palautteen kohteena useimmin oli koko tekstin laatu. Myös sisällön yksityiskohtia sekä rakenteeseen kohdistuvia asioita kommentoitiin palautteissa paljon. Kuudesluokkalaisten kirjoittamat vertaispalautteet ovatkin paitsi positiivisia, myös kohteidensa puolesta monipuolisia. Oppilaat ymmärtävät palautteen saamisen tärkeyden ja uskovat itse antaneensa hyödyllistä palautetta, vaikka joidenkin mielestä sopivan palautteen keksiminen tuntui vaikealta. Kuudesluokkalaisten haluavat saada teksteistään palautetta, joka auttaisi heitä kehittymään kirjoittajana. Opettajan positiivinen suhtautuminen kirjoittamisen opetukseen ja sitkeä palautteen antamisen opettaminen näyttävätkin tuottaneen tulosta.

Avainsanat: äidinkieli ja kirjallisuus, kirjoittamisen opetus, palaute, vertaispalaute, tapaustutkimus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2 NÄKÖKULMIA KIRJOITTAMISEN OPETTAMISEEN.....</b>	<b>4</b>
2.1 POPS 2014.....	4
2.2 KIRJOITTAMISEN PROSESSI.....	6
2.3 GENREPEDAGOGIIKKA.....	7
2.4 KIRJOITTAMINEN SOSIAALISENA TOIMINTANA.....	8
2.5 OPPIMISTULOSTEN ARVIOINNIT.....	9
<b>3 STRAUBIN JA LUNSFORDIN MALLI PALAUTTEENANNOSTA KIRJOITTAMISESSA.....</b>	<b>12</b>
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>24</b>
4.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	24
4.2 TAPAUSTUTKIMUS.....	25
4.3 TUTKIMUKSEN TAUSTALLA VAIKUTTAVAT TIETEENFILOSOFISET SUUNTAUKSET.....	27
4.4 AINEISTON KERUU JA KUVAILU.....	29
4.5 ANALYYSI.....	35
<b>5 TUTKIMUSTULOKSET.....</b>	<b>38</b>
5.1 KUODESLUOKKALAISTEN KIRJOITTAMISASENTEET.....	38
5.2 LUOKANOPETTAJAN NÄKEMYKSET KIRJOITTAMISEN OPETUKSESTA.....	52
5.2.1 <i>Luokanopettajan opetusfilosofiat</i> .....	53
5.2.2 <i>Kirjoittamista koskevat opetuskäytänteet</i> .....	56
5.2.3 <i>Palautteet</i> .....	60
5.3 VERTAISPALAUTTEET.....	62
5.3.1 <i>Oppilaiden suhtautuminen palautteeseen</i> .....	62
5.3.2 <i>Vertaispalautteiden muotoilu</i> .....	66
5.3.3 <i>Vertaispalautteiden kohteet</i> .....	73
5.3.4 <i>Oppilaiden ajatuksia palautteen antamisesta ja saamisesta</i> .....	77
5.4 TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO.....	82
<b>6 LOPUKSI.....</b>	<b>85</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>89</b>

## LIITTEET



# 1 JOHDANTO

Kirjoitustaidon merkitystä ihmiselämässä voi tuskin kukaan kiistää. Ennen luku- ja kirjoitustaitoja on pidetty sivistyksen merkinä. Nykyään, mikäli yksilö haluaa olla aktiivinen yhteiskunnan jäsen, ovat luku- ja kirjoitustaito välttämättömiä. Ihminen joutuu elämänsä aikana kirjoittamaan koevastauksia, päättöitä, tutkielmia, työhakemuksia ja paljon muuta. Myös vapaammat ja rennommat tekstilajit kuten tekstiviestit, sähköpostit tai sosiaalisenmedian kirjoitukset vaativat nekin vähintään peruskirjoitustaitojen hallintaa.

Minna-Riitta Luukka paneutuu kirjoitustaidon tärkeyteen ja kirjoittamisen merkityksiin tekstissään *Tekstejä luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen* (2004b). Erityisesti hän korostaa opettajan roolia siinä, millaiseksi kirjoittajaksi lapsi tai nuori kasvaa. Luukka kokee tärkeänä sen, että jokainen opettaja haastaa itsensä pohtimaan, mitä yrittää kirjoittamisen opetuksellaan saada aikaiseksi: Onko tärkeämpää, että nuori osaa kirjoittaa oikeakielistä tekstiä kuin se, että nuori oppii ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan luovasti? (Mt. 20.)

Oma kiinnostukseni äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen ja erityisesti kirjoittamisen opetukseen juontaa juurensa lapsuudestani saakka. Minulla oli niin peruskoulussa kuin lukiossakin opettajia, jotka kannustivat kirjoittamisesta innostunutta oppilasta ja tarjosivat mahdollisuuksia taitojen kehittymiselle. Palautteen muistan kuitenkin saaneeni pitkälti vasta kirjoitusprosessin loppuksi valmiista tekstistä. Tämä ei haitannut intoani, joskin taitoni ottaa palautetta vastaan ja muokata valmista tekstiä eivät päässeet kehittymään. Näitä taitoja olen erityisesti huomannut kaipaavani yliopisto-opinnoissa, sillä ei laajoja esseitä eikä etenkin pro gradu -tutkielman kaltaista laajaa työtä kirjoiteta yhdeltä istumalta kerralla valmiiksi ollenkaan tekstiä editoimatta. Vaikka peruskoulun kirjoittamisen opetus kasvatti intoani kirjoittamista kohtaan, en kuitenkaan oppinut kirjoittamiseen liittyviä jatko-opintojen kannalta tärkeitä taitoja. Tämä saikin minut pohtimaan peruskoulun kirjoittamisen opetusta sekä sitä, mitä se piti sisällään ja millaisena se näyttäytyy oppilaiden näkökulmasta.

Kiinnostukseni johdosta päädyin tutkimaan alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden kirjoitustunteja kandidaatintutkielmassani. Eläytymismenetelmää hyödyntäen tarkastelin kuudesluokkalaisten näkemyksiä siitä, mitä kirjoitustunneilla tapahtuu ja mitkä asiat vaikuttavat

kirjoitustunteihin ja kirjoittamiseen suhtautumiseen. Vaikka työssäni sain selville lukuisia syitä sille, miksi kirjoittaminen ja sen opetus näyttävät kuudesluokkalaisten silmissä niin positiivisena kuin negatiivisenakin, tutkimukseni jätti kuitenkin jälkeensä myös paljon kysymyksiä. Ensimmäinen tutkimuksessa käyttämäni eläytymismenetelmän kehyskertomuksessa oli valmiiksi annettuna tunnetila, jonka kirjoittaminen oppilaassa saa aikaan. Näin ollen tutkimuksessa ei noussut esiin oppilaiden oma suhtautuminen kirjoittamista kohtaan, vaan kirjoittaminen näyttöytyi pitkälti positiivisena positiivisen ja negatiivisen negatiivisen kehyskertomuksen variaation pohjalta kirjoitetuissa eläytymistarinoissa, joita molempia oli aineistossa yhtä paljon. Mikä on oppilaiden todellinen suhtautuminen kirjoittamisen opetukseen?

Kandidaatintutkielmassani huomasin, että kuudesluokkalaisten etsivät syitä kirjoittamisen onnistumiselle ja kirjoittamisesta pitämiseen joko itsestään eli oppilaasta, opettajasta tai muusta henkilöstä (luokkatoveri tai vanhempi) johtuen. Opettajan kohdalla esille nousivat palaute sekä arviointi. Myös luokkatoverien kohdalla voitiin nähdä saadun jonkinlaista palautetta, mutta tämä esiintyi pitkälti oman tekstin esitystilanteessa saatuina aplodeina, haukkuina tai kehuina. Vertaispalautteen näkökulma jäi siis tutkimustuloksissa varsin yksipuoliseksi. Minua jäikin kiinnostamaan, mistä tämä johtuu. Miksi palautetta saa vasta kirjoittamisen päätteeksi? Opetellaanko luokassa palautteen antamista tai vastaanottamista? Entä miten oppilaat suhtautuvat saamaansa palautteeseen tai palautteen antamiseen?

Kauppinen, Pentikäinen, Hankala, Kulju, Harjunen ja Routarinne (2015) selvittivät tutkimuksessaan, että Suomessa on vuosina 2000-2014 tehty 79 tieteellistä tutkimusta (57 tieteellistä artikkelia, 9 väitöskirjaa, 3 lisensiaatintyötä sekä 10 arviointitutkimusta), joiden aiheena on peruskouluikäisten kirjoittaminen. Suurin osa tutkimuksista keskittyi oikeinkirjoitustaidon oppimiseen eli kirjoittamisen opetuksessa on vielä paljon tutkittavaa. Oma tutkimukseni keskittyy kirjoittamisen opetuksen osaan, jonka pyrkimyksenä on tuottaa yhtenäisiä tekstejä. Tästä näkökulmasta kirjoittamisen opetusta ei ole vielä juurikaan tutkittu.

Alakoulun kirjoitustunneilla tapahtuvaa vertaispalautteenantoakaan ei Suomessa ole juurikaan tutkittu, mistä syystä tälle tutkimukselle on sijansa. Pro gradu -tutkielmia alakoululaisten käsityksistä kirjoittamisesta saadusta palautteesta löytyy kyllä (ks. Mustonen 2012; Rauhala 2014), mutta vertaispalaute on jäänyt pro gradu -tutkielmissa vähälle huomiolle ja edellä esitetyissä kirjoituspalautteisiin keskittyvissä tutkimuksissa sitä on vain sivuttu. Kulju (2015) tutki viidesluokkalaisten vertaispalautteenantoa, mutta hänen tutkimuksessaan palautteenanto tapahtui verkkosovellusta hyödyntäen ja se annettiin oppilaille kotitehtäväksi. Omassa tutkimuksessa halusin palautteenannon tapahtuvan koulupäivän aikana oppitunnilla, jotta jokaisella oppilaalla olisi varmasti käsitys siitä, mitä palautteeseen voi kirjoittaa eikä palautteiden kirjoittaminen jäisi tekemättä

unohduksen tai muun kotona vaikuttavan seikan vuoksi. Oletukseni on, että kontrolloidumpi kouluympäristö tarjoaisi harkitumpia ja laajempia vertaispalautteita, jotka kuvastaisivat oppilaiden todellista osaamista palautteenantajina. Uskoin myös, että näistä harkitummista palautteista olisi palautteensaajille enemmän hyötyä kuin kotona kirjoitetuista palautteista. Lisäksi sillä, että palautteet kirjoitettiin koulussa, varmistettiin, että jokainen oppilas saa varmasti palautetta. Jos kirjoittamisen opetuksella pyritään siihen, että oppilaat saavat monipuolisen kuvan kirjoittamisesta ja opettelevat laajasti kirjoittamiseen liittyviä eri taitoja, ovat palautteen antamisen ja saamisen taidot osa tätä kokonaisuutta. Myös niitä tulee koulussa opetella ja tutkimuksessani olenkin kiinnostunut myös siitä opetuksesta, jota näihin taitoihin liittyy. Myös tästä näkökulmasta palautteen antaminen oppitunnilla oli perusteltua, sillä uskoin tällöin palautteissa korostuvan enemmän se, mitä koulussa asiasta on opeteltu.

# 2 NÄKÖKULMIA KIRJOITTAMISEN OPETTAMISEEN

Kirjoittamiseen ja sen opettamiseen liittyy monenlaista tutkimusta ja teoriaa. Pohjan kirjoittamisen opetukselle tarjoaa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2014, jatkossa lyhennetty POPS), joita ei tässä yhteydessä voikaan ohittaa, sillä se on Suomessa merkittävin opetusta ohjaava asiakirja. Kirjoittamisen opetusta ohjaa opetussuunnitelman lisäksi opettajan käsitykset kirjoittamisesta. Kirjoittamisen opettaminen pohjautuukin aina erilaisiin näkemyksiin ja suuntauksiin. Toteutin tutkimukseni osana kirjoittamisprojektia, jossa korostui kirjoittamisen prosessin merkitys, tekstilajin tuntemus sekä kirjoittamisen sosiaalinen luonne. Projekti pyrittiin rakentamaan näiden näkemysten oppeja hyödyntäen. Tämän tutkimuksen kannalta merkittäviä erilaisista kirjoittamisen opetuksen lähtökohdista ovatkin prosessikirjoittaminen, genrepedagogiikka sekä kirjoittamisen korostaminen sosiaalisena toimintana eli yhteisöllinen kirjoittaminen. Seuraavassa tarkastelen näitä hieman tarkemmin aloittaen tarkasteluni Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista ja päättäen sen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointien kirjoittamista koskeviin osuuksiin. Oppimistulosten arvioinnit tarjoavat tutkijalle tietoa paitsi kirjoittamisen osaamisesta myös oppilaiden suhtautumisesta kirjoittamiseen ja näin ollen myös yhdenlaisen näkökulman kirjoittamisen opetukseen.

## 2.1 POPS 2014

*Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus vastaa yhteistyössä muiden oppiaineiden ja kotien kanssa oppilaiden kielikasvatuksesta ja auttaa heitä rakentamaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä monikulttuurisessa ja medioituneessa yhteiskunnassa. Äidinkieli ja kirjallisuus on monitieteinen taito-, tieto- ja kulttuuriaine. Opetus perustuu laajaan tekstikäsitteeseen. Keskeisiä ovat monimuotoisten tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen sekä tiedon hankinnan ja jakamisen taidot. Ikäkaudelle ja kielitaidolle soveltuva kirjallisuus vahvistaa luovuuden ja mielikuvituksen monipuolista kehittymistä ja laajentaa oppilaiden käsitystä oman kielellisen ilmaisunsa mahdollisuuksista. Kirjallisuus yhdistää oppilaan kulttuuriinsa ja avartaa käsitystä muista kulttuureista. (POPS 2014, 104)*

Tämä kappale löytyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävän kuvauksesta. Siihen kiteytyy paljon kirjoitustaidon merkityksiä nykyajan yhteiskunnassa aina identiteetin rakentamisesta monikulttuurisessa ja medioituneessa yhteiskunnassa toimeen tulemiseen. Luku- ja kirjoitustaito kulkevat rinnakkain: lukutaito on edellytys kirjoitustaidolle ja kehitystasolle sopivan kirjallisuuden lukeminen auttaa lasta oman kirjallisen ilmaisunsa kehittämisessä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista löytyy monenlaisia tavoitteita äidinkielen ja kirjallisuuden opettamiseen. Erityisen kiinnostunut olin tekstien tuottamista koskevista tavoitteista. Jo vuosiluokkien 1–2 kohdalla korostetaan tekstien tuottamista, oppilaan mielikuvitusta ja omien ajatusten muuntamista puhutusta kielestä kirjoitettuun (POPS 2014, 107). Kirjoittamaan opettelu ja yhtenäisten tekstien laatimisen harjoittelu aloitetaan jo peruskoulun ensimmäisillä luokilla. Mielestäni tämä kertoo kirjoitustaidon merkittävästä roolista ihmiselämässä.

Koska tutkimukseni kohteeksi valikoituivat kuudesluokkalaiset, olin erityisen kiinnostunut siitä, mitä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sanoo vuosiluokkien 3–6 tavoitteista kirjoittamiselle. Tekstien tuottamisen opetukselle asetetaan seuraavat tavoitteet:

*T9 rohkaista oppilasta ilmaisemaan kokemuksiaan, ajatuksiaan ja mielipiteitään ja vahvistamaan myönteistä kuvaa itsestään tekstien tuottajana*

*T10 kannustaa ja ohjata oppilasta kielentämään ajatuksiaan ja harjoittelemaan kertovien, kuvaavien, ohjaavien ja yksinkertaisten kantaa ottavien tekstien tuottamista, myös monimediaisissa ympäristöissä*

*T11 ohjata oppilasta edistämään käsikirjoittamisen ja näppäintaitojen sujuvoitumista ja vahvistamaan kirjoitetun kielen, ja tekstien rakenteiden ja oikeinkirjoituksen hallintaa*

*T12 kannustaa oppilasta kehittämään tekstin tuottamisen prosesseja ja taitoa arvioida omia tekstejä, tarjota mahdollisuuksia tekstien tuottamiseen yhdessä, rakentavan palautteen antamiseen ja saamiseen, ohjata ottamaan huomioon tekstin vastaanottaja sekä toimimaan eettisesti verkossa yksityisyyttä ja tekijänoikeuksia kunnioittaen (POPS 2014, 163)*

Näiden tavoitteiden lisäksi kirjoitustaitoa tarvitaan myös vuorovaikutustilanteissa toimimisen tavoitteissa erilaisissa viestintätilanteissa selviytymiseen, tekstien tulkitsemisen tavoitteissa ainakin tekstien monimuotoiseen erittelyyn ja tulkintaan, sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen tavoitteissa kielen tutkimiseen ja tarkkailuun sekä tekstivalikoiman laajentamiseen (POPS 2014, 162–163). Kirjoittaminen on taito, jota tarvitaan monen muun taidon kehittämisessä.

Tekstien tuottamista koskevien opetussisältöjen kohdalla korostetaan sitä, että oppilaan tulisi kirjoittaa monipuolisesti erilaisia tekstejä, niin fiktiivisiä kuin ei-fiktiivisiäkin, sekä omien ajatusten ja kokemusten että toisten tekstien pohjalta. Opetussisältöihin kuuluu myös kirjoitusten tarkoituksen, ja sen näkymisen kielellisissä valinnoissa, pohtiminen. Opetuksessa harjoitellaan erilaisille teksteille ominaisten kielellisten piirteiden käyttämistä. (POPS 2014, 164.) Kirjoittaminen on siis taito, jota harjoittamalla harjoitellaan myös monia muita taitoja, kuten erilaisten tekstilajien tunnistamista ja tulkintaa.

Tärkeää on huomata, että vaikka kirjoitustaito ja tekstien tuottamisen tavoitteet osuvat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen ja kirjallisuuden tehtäväksi, kirjoittamista tarvitaan lähes kaikissa muissakin oppiaineissa. Vaikka kaikkien oppiaineiden oppimistavoitteiden kohdalla ei suoraan kerrota, että jokin tavoite kehittää myös kirjoitustaitoa, voi kirjoitustaidon merkityksen löytää monista tavoitteista. Esimerkiksi matematiikan kohdalla opetuksen tavoitteissa kirjoittamista korostetaan siinä, että oppilasta kannustetaan ilmaisemaan omia päätelmiään ja ratkaisujaan myös kirjallisesti (POPS 2014, 235). Uskonnon opetustavoitteissa taas tärkeää on luoda oppilaalle mahdollisuuksia keskustella eettisistä kysymyksistä sekä perustella näkemyksensä (mt. 247). Yhteiskuntaopin tavoitteista löytyy oppilaan kannustaminen harjoittelemaan median käyttöä turvallisesti (mt. 260). Musiikin opetustavoitteisiin kuuluu oppilaan ohjaaminen jäsentämään kuulemaansa sekä kertomaan siitä (mt. 263). Näissä tavoitteissa korostuu, kuinka tärkeää kirjoitustaito on kaikilla elämän osa-alueilla ja tästä syystä oppilaiden tulee opetella hallitsemaan vähintään kirjoitustaidon perusteet.

## *2.2 Kirjoittamisen prosessi*

Kirjoittamisen prosessi on yksinkertaisesti se prosessi, jonka seurauksena syntyy teksti. Tämä prosessi voi pitää sisällään monenlaisia työvaiheita, jotka ovat kirjoittajille yksilöllisiä. Tällaisia työvaiheita ovat esimerkiksi ideointi, suunnittelu, eri versioiden kirjoittaminen, muokkaus, palautteen hankkiminen ja oikoluku. Eri työvaiheiden lisäksi kirjoittamisen prosessi sisältää aina myös kognitiivisia prosesseja eli erilaisia ajatteluun liittyviä prosesseja. Ne ovat siis kirjoittajan mielen sisäisiä toimintoja, joita kirjoittaja käy läpi kirjoittaessaan, eivät työvaiheita, vaikka esimerkiksi suunnittelu voi yhtä lailla olla kognitiivinen prosessi kuin työvaihekin. Työvaiheet ja kognitiiviset prosessit siis liittyvät toisiinsa ja ne tapahtuvat osittain samanaikaisesti, mutta ne eivät ole sama asia. (Svinhufvud 2016, 22.)

Kirjoittamisen prosesseja korostava kirjoittamiskäsitys ja tapa opettaa kirjoittamista on prosessikirjoittaminen. Prosessikirjoittamisen opetuksessa hyödyntämisen tarkoitus on, että oppilas

tulee tietoiseksi omasta kirjoitustavastaan ja opettelee tekstin rakentamiseen liittyviä työskentelytapoja monipuolisesti. Tällä pyritään saamaan aikaan laadukkaampia ja monipuolisempia tekstejä verrattuna yhdeltä istumalta kirjoitettuihin teksteihin. Prosessikirjoittamisessa opettajan roolissa korostuu kirjoittamisen ohjaaminen sekä palautteen antaminen prosessin eri vaiheissa lopputuotoksen arvioinnin sijaan. (Luukka 2004b, 13–14.)

Helena Linna (1994, 35–36) korostaa, ettei prosessikirjoittamisen tule olla kaavamaisesti samaa mallia toistavaa vaan jokaisen kirjoittajan täytyy saada ajan kanssa tutustua omiin kirjoitusprosesseihinsa ja joustavasti hyödyntää eri prosessin vaiheita. Prosessikirjoittaminen on siis enemmän opettajan ajattelun tapa, jota toteutetaan kaikessa opetuksessa, kuin yhden projektin tekemisen malli. Svinhufvud (2016, 38) esittääkin, että prosessikirjoittamista on kritisoitu juuri siitä syystä, että erilaisilla kirjoittajilla on erilaiset kirjoitusprosessit. Jos tätä seikkaa ei huomioida kirjoittamisen opetuksessa, saattaa kirjoittamisesta tulla samaa kaavaa toistava prosessi, jossa käsitys kirjoittamisesta jää varsin suppeaksi. Linnan (1994, 35–35) mukaan prosessikirjoittamisen jäykkyys ja kaavamaisuus johtuukin enemmän opettajasta kuin prosessikirjoittamisen mallin heikkoudesta. Prosessikirjoittamisessa olennaista onkin hänen mukaansa kaikenlainen joustavuus ja kirjoittamisen opetuksessa painopiste voisi olla soveltamisessa saman kaavan toistamisen sijaan.

Ajatus kirjoittamisesta prosessina on pro gradu -tutkielmani kannalta tärkeä, sillä kirjoittamisen prosessin yksi vaihe on palautteen saaminen ja prosessikirjoittamisessa korostetaankin palautteen merkitystä osana prosessia. Omassa tutkimuksessani keskeisessä osassa ovat oppilaiden antamat ja saamat vertaispalautteet. Tutkimusaineistoni keräsin osana projektia, joka toteutettiin prosessikirjoittamisen periaatteita noudattaen: oppilaat suunnittelivat tekstejään, kirjoittivat useita versioita, saivat palautetta niin opettajalta kuin vertaisiltaan ja pääsivät muokkaamaan tekstejään saamansa palautteen pohjalta.

## **2.3 Genrepedagogiikka**

Genrepedagogiikan tavoitteena on tutustuttaa oppilas monenlaisiin tekstilajeihin. Luukka (2004a, 146) esittää, että yksi genrepedagogiikan lähtökohtia on ajatus, että lukeminen, kirjoittaminen ja tekstitaidot ovat toisistaan erottamattomia. Tästä syystä myös opetuksen tulee käsitellä niitä yhdessä tekstitaitoina. Svinhufvudin (2016, 40) mukaan tekstilajien tuntemukselle olennaista onkin sosiaalista yhteisön kirjallisen kielenkäytön muodoille ja oppia toistamaan tekstilajien tunnuspiirteitä. Näitä taitoja ei saavuteta pelkästään kirjoittamalla, vaan olennaisessa osassa genrepedagogiikkaa on tekstien lukeminen ja analysoiminen.

Genrepedagogiikan näkökulmasta koulun kirjoittamisen opetuksen tavoitteena ei pitäisi olla luova tai omaperäinen kirjoittaminen, vaan oppilaiden kasvattaminen arjen ja yhteiskunnan tekstimaailmassa selviytyviksi kansalaisiksi (Luukka 2004a, 148). Svinhufvudin (2016, 41) mukaan genrepedagogiikan näkökulmasta hyvä teksti onkin sellainen, joka on tarkoitukseensa soveltuva ja täyttää tekstilajille asetetut vaatimukset ja tavoitteet.

Genrepedagogiikkaa on kritisoitu erityisesti siitä, miten ”soveltuva” teksti määritellään. Tekstilajia ja soveltuvuutta korostamalla sisältö saattaa jäädä jalkoihin. Onko sisällöltään tyhjä teksti hyvä, jos se muodoltaan on tyypillinen tekstilajinsa edustaja? Lisäksi on nähty, että kirjoittaminen saattaa genrepedagogiikan näkökulmasta jäädä vanhojen mallien toistamiseksi, jossa oman äänen ja ilmaisutavan etsiminen ja hyödyntäminen unohtuvat. (Svinhufvud 2016, 41–42.)

Omassa tutkimuksessani genrepedagogiikan ajatukset korostuvat, sillä aineistonkeruu tapahtuu osana kirjoitusprojektia, jossa tekstilajin tuntemus muodostuu tärkeäksi osaksi. Oppilaiden tarkoituksena oli tuottaa tyypillisiä ja tunnistettavia tekstilajinsa edustajia. Näin ollen tekstilaji saattoi korostua myös oppilaiden ajatuksissa projektin onnistumisesta. Lisäksi osana vertaispalautteita oppilaat pystyivät arvioimaan myös luokkatoverin tekstiä tekstilajinsa edustajana eli genrepedagogiikka näkyy myös oppilaiden kirjoittamisessa vertaispalautteissa.

## **2.4 Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana**

Jyrkiäinen ja Koskinen-Sinisalo korostavat kirjoittamisen olevan sosiaalista toimintaa teoksessaan *Yhteisöllinen kirjoittaminen* (2012, 34.) Heidän mukaansa kirjoittaminen tapahtuu aina vuorovaikutustilanteissa ja on kulttuurisidonnaista. Niin genrepedagogiikan kuin prosessikirjoittamisenkin voi yhdistää tähän ajatukseen kirjoittamisesta sosiaalisena ilmiönä. Tekstilajit ovat aina sidoksissa yhteiskuntaan ja kulttuuriin, ja kirjoitusprosessissa olennainen osa on muilta saatu palaute. Yhteisöllistä kirjoittamista hyödyntäessä koulussa oppilaat oppivat toimimaan yhdessä, jokaisen mielipide esiintyy yhtä tärkeänä ja apua saa tarvittaessa osaavammiltaan eikä kukaan joudu painimaan ongelmien kanssa yksin (mt. 47, 50).

Svinhufvudin (2016, 43–44) mukaan termillä sosiaalinen on kaksi merkitystä, kun kirjoittaminen nähdään sosiaalisena toimintana. Ensimmäinen merkitys on jo edellä esitetty kirjoittamisen vuorovaikutustilanteisuus ja suhde muihin ihmisiin. Sosiaalisuuden toinen merkitys taas korostaa kirjoittamisen historiallista ja institutionaalista luonnetta eli kirjoittaminen on osa tietynlaista perinnettä.

Kirjoittamisen opetuksessa korostuu kirjoittaminen sosiaalisena toimintana -ajatuksen mukaan tavoitteellisuus. Kirjoitustehtävien on tärkeää olla sellaisia, joilla on kirjoittajalle todellista

merkitystä. Kirjoittamisella voi olla jokin laajempi sosiaalinen tavoite, johon pyritään, kuten työpaikan saaminen. Tällöin aidoksi kirjoitettavaksi tekstiksi valikoituu työhakemus tai ansioluettelo. Kirjoittamista opetellaan tutkien muiden kirjoittajien tekstejä ja toimintaa ja toimimalla itse osana tätä kirjoittajayhteisöä. (Svinhufvud 2016, 43–47.)

Vaikka koulumaailma voikin olla varsin kaukana aidoista kirjoitustilanteista, on näkemys kirjoittamisesta sosiaalisena toimintana tärkeä myös oman koululuokkaan sijoittuneen kirjoitusprojektini ja tutkimukseni kannalta. Kirjoittamisprojektin tekstilajiksi valikoitui puhe, joka oli tarkoitus esittää aidossa tilanteessa kuulijoina toimiville muille ihmisille eli jo tekstilajissa korostui kirjoittamisen sosiaalinen luonne. Lisäksi osana projektia kuudesluokkalaiset lukivat toistensa tekstejä ja antoivat oman tekstinsä muiden luettavaksi ja kommentoitavaksi, jolloin jälleen korostui kirjoittamisen sosiaalisuus. Myös opettajan ja oppilaan välinen suhde on sosiaalinen, jolloin opettajan antama ohjeistus tai tehtävänanto tekevät kirjoittamisesta kouluissa sosiaalista toimintaa. Näin ollen tätä näkökulmaa ei voi jättää huomiotta, kun tutkitaan oppilaiden asenteita kirjoittamiseen liittyen sekä ajatuksia palautteen antamisesta ja saamisesta.

## 2.5 Oppimistulosten arvioinnit

Hannu-Pekka Lappalainen esittelee Opetushallituksen vuonna 2007 teettämässä arvioinnissa *On annettu hyviä numeroita* (2008) peruskoulun kuudennen luokan päättäneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksia. Opetushallitus testasi yhteensä 6235 oppilaan taitoja 130 suomenkielisestä peruskoulusta. Koe sisälsi eri tehtävätyyppejä lukutaidon, kirjallisuuden ja tekstien tuntemuksen, kielentuntemuksen sekä kirjoitustaitojen alalta. Seuraavassa keskityn tarkastelemaan kirjoitustaitojen oppimistuloksia.

Kirjoitustaidon arviointi toteutettiin kirjoituttamalla oppilailla kolme lyhyttä tekstiä ja arvioimalla ne 19 piirteen osalta. Tehtävissä tuli kirjoittaa kirje annetun tekstin pohjalta, tehdä tarvittavat oikeinkirjoitukseen ja virke- sekä lauserajoihin liittyvät muutokset muutaman virkkeen mittaiseen tekstiin sekä laatia luetun tekstin pohjalta vastaus, jossa esittelee tekstistä tekemiään päätelmiä. (Lappalainen 2008, 22.)

Arviointiin kuului myös kysely, johon vastasi 231 arviointia koulussaan järjestämässä mukana ollutta opettajaa (Lappalainen 2008, 25). Lisäksi joka toisen otoskoulun oppilaiden piti vastata kuudennen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteja koskeviin kysymyksiin. Heiltä kysyttiin mm. oppitunneilla käsitellyistä sisällöistä sekä kirjoittamiseen liittyvistä työtavoista. (Mt. 32–34.)

Arvioinnissa selvisi, että äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisen yleistaso oli vain tyydyttävä, eli oppilaat saivat keskimäärin 56 prosenttia kokeen kokonaispisteistä (Lappalainen 41).

Kirjoitustehtävissä osaaminen oli kaikista osa-alueista heikointa ja oppilaat saivat keskimäärin 46 prosenttia kokonaispisteistä. Kirjoittamisessa kiitettävän arvosanan (yli 70% enimmäispisteistä) sai 25% oppilaista, tyydyttävän tai hyvän (51–70% pisteistä) sai 18% vastanneista, välttävän tai kohtalaisen (31–50% pisteistä) sai 23% oppilaista ja heikon (korkeintaan 30%pisteistä) sai peräti 34 prosenttia vastanneista oppilaista. Vastaavasti lukemisen ja tekstien kategoriasta heikon arvosanan sai vain seitsemän prosenttia vastanneista. (Mt. 44.)

Mielenkiintoista oli huomata, että äidinkielen ja kirjallisuuden arvosana oli ollut kuudennen luokan todistuksessa keskimäärin 8,10 (Lappalainen 2008, 65). Koska äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisen yleistaso arvioinnin mukaan oli vain tyydyttävä, huomataan, ettei todistuksen arvosana vastaa osaamisen tasoa. Varsinkaan kirjoitustaitojen osalta arvosana ei pidä paikkaansa. Opetushallitus esittääkin, että jatkossa todistuksissa tulisi varata oma arvosanansa kirjoitustaidoille (mt. 88).

Arvioinnista selvisi lisäksi, että kirjoitustunneilla oppilaat eivät juurikaan luonnostele ja suunnittele tekstejään. Peräti 39 prosenttia oppilaista vastasi kyselyyn, ettei heiltä ole koskaan vaadittu luonnostelua ennen tekstin lopullista versiota. Harvoin luonnosteli 37 prosenttia oppilaista, joskus 21% ja joka kerta vain 3 prosenttia vastanneista. (Lappalainen 2008, 34.) Äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla kuitenkin kirjoitetaan usein tai hyvin usein 75 prosentin kyselyyn vastanneista kuudesluokkalaisista mukaan (mt. 33).

Äidinkielen ja kirjallisuuden osaamistulosten arviointiin kuului myös kysymyksiä oppilaiden asenteista oppiainetta kohtaan. Tuloksista selviää, että äidinkieli ja kirjallisuus ei kuulu etenkään poikien lempioppiaineisiin eikä äidinkielen ja kirjallisuuden tehtäviä pidetä juurikaan kiinnostavina. Sen sijaan on mielenkiintoista huomata, että vaikka äidinkieli ja kirjallisuus ei ole oppilaille mielekästä, he tiedostavat sen merkityksen. Väitteisiin, että äidinkielen ja kirjallisuuden taitoja tarvitaan tulevissa opinnoissa, ja että oppilas uskoo tarvitsevansa äidinkielen ja kirjallisuuden taitoja ja tietoja työelämässään, vastausten keskiarvo oli tyttöjen vastauksissa jokseenkin samaa mieltä ja poikien vastauksissa hieman matalampi. (Lappalainen 2008, 39.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden osaamista on arvioinut myös Kansallinen koulutuksen arviointikeskus vuonna 2014. Näitä tuloksia esittelevät Elina Harjunen ja Juhani Rautopuro vuonna 2015 julkaistussa raportissa *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä*. Arvioinnin kohteena ovat perusopetuksen päättövaiheen oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden taidoista erityisesti kielentuntemus ja kirjoittaminen.

Vuoden 2014 arvioinnissa yhdeksäsluokkalaisten kirjoittamisen osaamistaso oli hieman parempaa kuin vuonna 2007 kuudesluokkalaisten osaaminen. Vuonna 2014 yhdeksäsluokkalaiset saivat keskimäärin 59 prosenttia kirjoitustehtävien enimmäispistemäärästä (Harjunen & Rautopuro

2015, 50). Myös yhdeksäsluokkalaisilta kysyttiin heidän suhtautumisestaan äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Tutkimuksessa selvisi, että äidinkielestä ja kirjallisuudesta pitämisen ja sen kokemisen hyödyllisenä välinen ero oli kohtalaisen suuri eli myös yhdeksäsluokkalaiset ymmärsivät oppiaineen hyödyn, vaikkeivat siitä olisi pitäneet. (Mt. 88.) Arvioinnit eivät tietenkään ole täysin vertailukelpoisia, mutta arviointeja tarkastelemalla huomataan ainakin se, että oppilaiden kirjoitustaidot eivät ole kovin hyviä, vaan niistä löytyy parannettavaa. Lisäksi oppilaiden asenteet äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan eivät näyttäyty erityisen positiivisina. Seuraava äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointia ollaan toteuttamassa keväällä 2019 jälleen peruskoulun päättövaiheen oppilaille. Mielenkiintoista onkin nähdä, kuinka oppimistulokset ovat muuttuneet viidessä vuodessa, kun tutkimuksen kohteena on sama ikäluokka kuin edellisellä kerralla.

Näiden Lappalaisen sekä Harjusen ja Rautopuron tutkimusten tulosten valossa olisi mielestäni tärkeää tutkia tarkemmin äidinkielen ja kirjallisuuden ja erityisesti kirjoitustuntien toimintaa. Etsimällä syitä heikkoihin oppimistuloksiin, osaamisen ja arvosanan kohtaamattomuuteen sekä oppilaiden negatiiviseen asenteeseen äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan, voitaisiin opetusta pyrkiä muuttamaan siten, että oppimistulokset sekä asenteet paranisivat.

# 3 STRAUBIN JA LUNSFORDIN MALLI PALAUTTEENANNOSTA KIRJOITTAMISESSA

Palaute on tärkeä osa kirjoittamista. Palaute ja arviointi eivät ole toistensa synonyymeja. Niitä ei voi täysin erottaa toisistaan, sillä palaute usein sisältää jonkinlaista arviointia ja arviointi taas voi koostua myös palautteesta. Arvioinnilla tarkoitetaan valmiin työn arvostelua ja arvottamista. Palaute taas annetaan osana kirjoittamisprosessia, keskeneräiseen tekstiin, tarkoituksena tekstin kehittäminen. Palautteella pyritään siis edistämään kirjoittajaa ja parantamaan kirjoitettua tekstiä, kun taas arviointi keskittyy kertomaan, kuinka työ on onnistunut. (Svinhufvud 2016, 64–65.)

Palautetta käsiteltäessä on tärkeää nostaa esille vallankäytön näkökulma palautteeseen. Svinhufvudin (2016, 68) mukaan palautteen antaminen on aina jossain määrin vallankäyttöä. Etenkin, kun palautteen antajana on opettaja ja palautteen saajana eli kirjoittajana oppilas, on palautteen antaja auktoriteettiasemassa kirjoittajaan nähden ja siten hänellä on tilanteessa enemmän valtaa. Tärkeintä näissä tilanteissa on huomioida oma asemansa sekä palautteen antamiseen liittyvä valta. Opettajalla ja palautteen antajalla onkin tällaisessa valta-asemassa kaksi mahdollista toimintatapaa: joko hyväksyä asemansa vallankäyttäjänä tai pyrkiä minimoimaan valtaansa. Palautteen antaja voi minimoida valtaansa pyrkimällä rakentamaan palautteensa mahdollisimman vähän ohjailevaksi. Jos taas opettaja päättää hyväksyä asemansa ja sen, että palaute vaikuttaa aina kirjoittajaan, on tärkeää yrittää tehdä palautteesta kirjoittajan näkökulmasta mahdollisimman hyödyllistä. Palautteen vallankäyttöä pohdittaessa on kuitenkin tärkeää huomata, että monet kirjoittajat haluavat saada palautetta ja pyrkivät sitä teksteilleen hankkimaan. Jos opettaja jättää antamatta palautetta kirjoittajalla tai antaa kirjoittajalle palautetta, joka ei vastaa tämän tarpeisiin, on tämäkin vallankäyttöä. Tällaista vallan väärinkäyttöä pitäisi pyrkiä välttämään. (Mt. 68–69.)

Straub ja Lunsford (1995) tutkivat palautteenantoa pyytämällä kahtatoista kirjoittamiseen ja sen opetukseen perehtynyttä opettajaa kommentoimaan kirjallisesti kahtatoista tekstiä, jotka he saivat valita viidentoista tekstin joukosta. Nämä tekstit olivat sellaisia, joita yliopiston (college) kirjoittamisen kurssia käyvä opiskelija olisi voinut kirjoittaa. Koska Straub ja Lunsford uskoivat myös kontekstin ja opettajan ja opiskelijan välisen suhteen vaikuttavan palautteenantoon, jokaisen

kommentoitavan tekstin yhteydessä oli myös pieni esittely, joka piti sisällään ainakin kirjoitustehtävänannon sekä tiedot siitä, missä vaiheessa kurssia teksti oli kirjoitettu ja monesko luonnos oli kyseessä. Mukana saattoi olla myös pieni esittely tekstin kirjoittaneesta opiskelijasta. Näin opettajille pyrittiin tarjoamaan edes jotakin kontekstia kommentointia helpottamaan. Opettajille toimitettiin tekstit, joihin haluttiin palautetta, jotta palautteet olisivat vertailukelpoisia verrattuna siihen, että jokainen opettaja olisi kommentoinut esimerkiksi aitoja, kursseillaan olevien opiskelijoiden tekstejä. (Straub & Lunsford 1995, 1–5.)

Tutkimuksessaan Staub ja Lunsford saivat tietoa palautteiden kohteista eli siitä, mistä kaikesta palautetta voi antaa, sekä palautteiden muodosta eli siitä, miten palaute on rakennettu. Nämä molemmat jakautuivat vielä alaryhmiin. Heidän mukaansa monet palautteenjaottelut ovat liian karkeita ja laajoja kuten jako muotoa ja sisältöä käsitteleviin palautteisiin. Omassa tutkimuksessaan he pyrkivätkin tarkempaan analyysiin jakamalla kommentteja lukuisiin eri kategorioihin. (Straub & Lunsford 1995, 158–160.)

Palautteen kohteet voidaan jakaa kolmeen pääryhmään: koko tekstiin liittyvä palaute, paikallinen palaute sekä tekstin ulkoinen palaute (alkuperäiskielisten termien käännoksissä käytin apuna Svinhufvudin, 2016, suomennoksia) (Straub & Lunsford 1995, 159). Tekstin ulkoisen tason palaute keskittyy kommentoimaan kaikkia niitä asioita, jotka ovat tekstin ulkopuolella, mutta vaikuttavat kuitenkin tekstiin ja kirjoittamiseen. Tällaisia ovat esimerkiksi tehtävänantoon, yleisöön, tekstin tarkoitukseen tai kirjoittajaan liittyvät kommentit kuten ”Tekstisi on parantunut edellisestä versioista”, ”Tämä kuulostaa uutisraportilta”, ”Mikä on yleisösi?” tai ”Tämä on todella koskettava teksti”. Paikallisen tason ja koko tekstiä koskevan palautteen ero on siinä, mitä tekstin osaa kommentoidaan. Paikalliset kommentit keskittyvät paikallisiin yksiköihin kuten kappaleisiin, virkkeisiin tai sanoihin. Koko tekstiä koskevassa palautteessa teksti nähdään laajempina kokonaisuutena ja myös kommenttien kohteet ovat paikallisia laajempia esimerkiksi yhden kappaleen sijaan voidaan keskittyä peräkkäisten kappaleiden luoman kokonaisuuden kommentointiin. Nämä molemmat kategoriat voidaan jakaa kolmeen alaryhmään. (Mt. 159, 164)

Paikallisen tason palaute voi ensinnäkin kohdistua paikalliseen rakenteeseen, jolloin palautteen kohteena on kappaleiden, virkkeiden ja lauseiden rakenne. Palautteessa voidaan kommentoida esimerkiksi selkeyttä, suoruutta, yhtenäisyyttä, painotuksia tai lauseiden välisiä suhteita. Tällaisia kommentteja ovat: ”En ymmärrä tätä lausetta”, ”Poista tämä lause” tai ”Tässä on toistoa”. Toinen paikallisen tason palaute on sanavalintoihin kohdistuva palaute, joka voi kohdistua sanojen ja fraasien selkeyteen, taloudellisuuteen ja sopivuuteen. Kommentti voi olla esimerkiksi ”Sopisiko tähän jokin toinen sana?”, ”Hyvä ilmaisu!” tai ”tehokas sanavalinta!” Tähän ryhmään kuuluvat myös palautteet, joissa opettaja korjaa tekstistä jonkin sanan tai fraasin toisella. Kolmantena paikallisen tason

palautteen kohteena voivat olla oikeakielisyys ja koheesiot. Ryhmä pitää sisällään sellaiset asiat, jotka ovat perinteisen jaon mukaan joko oikein tai väärin. Tällaisia ovat oikeinkirjoitusasiat mukaan lukien välimerkit ja kielioppikysymykset mutta myös otsikointiin, sitaatteihin ja ulkoasuun liittyvät kommentit. ”Aloita tästä uusi kappale”, ”Hyvä lainaus” tai ”Tähän kuuluu puolipiste” ovat tähän ryhmään kuuluvia kommentteja. (Straub & Lunsford 1995, 162–163.)

Koko tekstiin liittyvän palautteen kolme alaryhmää ovat ajatuksiin, kehittelyihin, sekä kokonaisrakenteisiin liittyvät kommentit. Ajatustasoa kommentoidessaan opettaja kommentoi tekstin sisältöä keskittymällä esimerkiksi ajatusten, väitteiden, argumenttien, ajatuskulkujen tai perustelujen tarkasteluun joko lausetasolla tai sitä laajemmin. Joskus ajatuksiin kohdistuvat kommentit voi olla vaikea erottaa kehittelyyn tai sanavalintoihin kohdistuvista palautteista. Se ei kuitenkaan kosketa yksittäisten sanojen tai rakenteiden kommentointia, vaan pitää sisällään tekstin ideaan ja tarkoitukseen laajemmin liittyvät kommentit. Esimerkkejä tällaisista voisivat olla ”Oivaltava huomio”, ”Tekstisi on täynnä onnistunutta kuvailua” tai ”Kannattaa vielä miettiä väitteen perusteluja”. Kehittelyyn liittyvä palaute tarkoittaa kommentteja, joissa kirjoittajaa pyydetään kehittämään jo esitettyjä ajatuksia ja väitteitä eteenpäin. Mitään uusia ajatuksia ei siis pyydetä lisäämään eikä arvoteta kirjoitettua, vaan pyydetään lisäinformaatiota, jonka kirjoittaminen ei merkittävästi muuta olemassa olevan tekstin rakennetta. Tällaisia kommentteja ovat: ”Kuvaile tunnetta hieman lisää”, ”Mitä tapahtui? Kerro lisää!” tai ”Keksitkö esimerkkejä?”. Viimeisenä on kokonaisrakenteen kommentit, joihin kuuluvat kaikki ne kommentit, joissa tarkastellaan tekstin kokonaisuuden rakentumista. Tällaisessa palautteessa voidaan kommentoida kokonaisuasettelua, kappaleiden välisiä suhteita ja niiden rakentumista, aloituksen ja lopetuksen toimivuutta, tekstin yhdenmukaisuutta sekä painotuksia. Mahdollisia kommentteja ovat: ”Miten tämä osuus liittyy koko tekstiin?”, ”Tarvitaanko tätä kappaletta?” tai ”Laita pääväitteesi tekstin alkuun”. (Straub & Lunsford 1995, 160–162.)

Palautteen muotoilu eli se, miten palaute on rakennettu, voidaan Straubin ja Lunsfordin (1995, 159–160) mukaan jakaa viiteen ryhmään: korjauksiin, evaluaatioihin, muutosehdotuksiin, kysymyksiin sekä reflektiivisiin kommentteihin. Korjauksilla tarkoitetaan yksinkertaisesti niitä muutoksia, joita palautteenantaja tekee suoraan tekstiin esimerkiksi yliviivaamalla jonkin sanan ja korvaamalla sen toisella (mt. 167).

Evaluaatiot eli arviot taas voidaan jakaa kolmeen ryhmään. Näistä ensimmäinen on negatiiviset evaluaatiot, jotka pitävät sisällään kaikkea objektiivisesti esitettyä kritiikkiä. Esimerkiksi ”Huono lauserakenne” tai ”Kaipaa lisää kuvailua” ovat negatiivisia evaluaatioita. Toisen ryhmän muodostavat perustellut negatiiviset evaluaatiot. Nämä eroavat negatiivisista evaluaatioista siten, että niissä kritiikki perustellaan osoittamalla sen subjektiivisuus tai liittämällä se osaksi suurempaa kontekstia.

Kritiikkiä ei siis esitetä objektiivisen tuomarin absoluuttisena totuutena. Tähän ryhmään kuuluvat kommentit ”Minulla on vaikeuksia ymmärtää tätä”, ”Mielestäni voisit kertoa asiasta tarkemmin” tai ”Tämä vaikuttaa stereotypialta”. Evaluaatioiden viimeinen ryhmä koostuu kehuista eli kaikista positiivisista arvioista esitettiin ne objektiivisesti tai subjektiivisesti. ”Mielenkiintoinen aloitus” ja ”Mielestäni esimerkkisi toimii hyvin” ovat esimerkkejä kehuista. Kehut voivat kuitenkin olla myös hyvin lyhyitä, tunnepitoisia ja kannustavia kommentteja kuten tekstin marginaaliin kirjoitettu yksinkertainen ”Kyllä!”. (Straub & Lunsford 1995, 167–168.)

Muutosehdotuksia on myös kolmenlaisia: käskyjä, nevoja sekä epäsuoria pyyntöjä. Käskyt ovat käskymuotoisia pyyntöjä muuttaa tekstistä jotakin. Tällaisia ovat esimerkiksi ”Laita tämä omaan kappaleeseensa” tai ”Sinun täytyy lisätä esimerkkejä”. Käskyihin kuuluvat myös hieman pehmeämmän sävyiset kehotukset, joissa kirjoittajan huomio kiinnitetään seikkaan, jonka suhteen tulee olla varuillaan: ”Ole tarkkana siirtymien kanssa”. Neuvot taas ovat ehdotuksia mahdollisista muutoksista, jolloin päätös tekstin muokkaamisesta neuvon mukaisesti jää kirjoittajalle. Ne kirjoitetaan usein konditionaalissa ja niiden kohteet voivat olla tarkempia kuin evaluaatioiden tai käskyjen: ”Ehdotan, että laitat tämän tekstin alkuun” tai ”Ilmaisisin tämän selkeämmin”. Myös käskymuotoiset kommentit voivat lukeutua neuvoihin, jos niissä pyydetään kirjoittajaa kiinnittämään huomiota johonkin tai yrittämään jotakin, esimerkiksi ”Mieti, tarvitsetko lisää kuvailua”. Muutosehdotusten viimeinen kategoria ovat epäsuorat pyynnöt. Niissä palautteenantaja ehdottaa tekstiin jotakin muutosta, mutta esittää ehdotuksensa kysymyksen muodossa. Tällaisia epäsuoria pyyntöjä ovat esimerkiksi: ”Voitko antaa esimerikin?” tai ”Voisiko tätä argumenttia vielä kehittää?”. (Straub & Lunsford 1995, 168–169.)

Kysymysten ryhmä voidaan jakaa kahteen alaryhmään: ongelmaperustaisiin ja heuristisiin kysymyksiin. Ongelmaperustaiset kysymykset kiinnittävät kirjoittajan huomion johonkin tekstin kohtaan, jota pitäisi jollakin tavalla muuttaa. Koska ne esitetään kysymysmuotoisina, ne eivät suoranaisesti käske kirjoittajaa muuttamaan tekstiään vaan enemmänkin tarkastelemaan ja miettimään uudelleen ongelmallista kohtaa. Ongelmaperustaiset kysymykset voidaan jakaa kahteen luokkaan sen perusteella, kuinka paljon valinnanvaraa kirjoittajalle tarjotaan muutoksen toteuttamisen suhteen. Suljetuista ongelmaperustaisista kysymyksistä tulee ilmi palautteenantajan mielipide kommentoitavasta aiheesta, jolloin palautteensaajan mahdollisia toimintatapoja rajoitetaan. Suljetut ongelmaperustaiset kysymykset ovatkin usein käskyjä tai negatiivisia evaluaatioita, jotka esitetään kysymyksen muodossa. Esimerkkejä tällaisista ovat: ”Onko tämä kappale todellakin tarpeellinen?” tai ”Eikö yksi esimerkki riitä?”. Avoimien ongelmaperustaisien kysymysten tarkoitus taas on saada kirjoittaja kiinnittämään huomionsa mahdolliseen ongelmakohtaan tekstissä, mutta jättää mahdollisten muutosten harkitsemisen ja tekemisen kirjoittajan vastuulle. Palautteenantaja siis

vihjaa, että joitakin muutoksia pitäisi ehkä tehdä, muttei pakota kirjoittajaa mihinkään. Näin palautteenantaja pyytää kirjoittajaa toimimaan omana kriitikkonaan. Tällaisia kysymyksiä ovat: ”Onko tämä mielestäsi tärkeä ajatus?” tai ”Miksi lukijat voivat olla pitämättä tästä?”. Heuristisilla kysymyksillä palautteenantaja pyytää kirjoittajaa lisäämään jotakin tai miettimään jotakin sisältöä pidemmälle. Myös heuristiset kysymykset voidaan jakaa suljettuihin ja avoimiin. Käyttäessään suljettuja heuristisia kysymyksiä palautteenantaja asettuu kiinnostuneen lukijan rooliin, joka kaipaa lisätietoa. Hän ei siis millään tavalla arvota kirjoitusta, ainoastaan pyytää tarkentamaan, selkeyttämään tai laajentamaan jotakin kohtaa tekstissä. Palautteen pääsanat nousevatkin tällaisessa tilanteessa tekstistä. Kirjoittaja voi esimerkiksi kuvata jotakin lapsuudentapahtumaa, jolloin suljettu heuristinen kysymys kuuluisi: ”Minkä ikäinen olit?”. Avoimet heuristiset kysymykset haastavat kirjoittajaa kehittelemään ajatuksiaan pidemmälle. Niissä kohteena ovat tekstin sisällöt tai kirjoittajan ajatukset myös tekstiä laajemmin. Ne ovat avoimia siksi, ettei niissä pyydetä mitään tarkkaa informaatiota, vaan ne ennemminkin pyrkivät tarjoamaan kirjoittajalle mahdollisuuden ajatella aihetta vapaasti omasta näkökulmastaan. Palautteenantaja käyttää usein kirjoittajan omaa kieltä avoimissa heuristisissa kysymyksissä. Tällaisia ovat: ”Millä tavoin sairautesi on muuttanut ajatusmaailmaasi?” tai ”Miten reagoit vanhempiesi käytökseen?”. (Straub & Lunsford 1995, 169–170.)

Viimeinen palautteen muotoilun ryhmä ovat reflektiiviset kommentit. Tähän ryhmään kuuluvat kaikki kuvaavat, tulkitsevat, selittävät ja kehottavat kommentit, jotka tuovat esille lukijan näkemyksiä tekstistä eivätkä ole arvottavia tai käskettäviä. Palautteenantaja voi ottaa joko opettajan tai lukijan roolin. Opettajana hänen reflektiiviset kommenttinsa keskittyvät selittämään jotakin aikaisempaa kommenttiaan, informoimaan kirjoittajaa jostakin kirjoitukseen liittyvästä asiasta tai kehottamaan johonkin toimintaan. Esimerkiksi kommentit ”Kyseessä on pilkkuvirhe, jos kaksi päälausetta yhdistetään pilkulla”, ”Lyön vetoa, että keksit paljon kuvailevia yksityiskohtia tästä” ja ”Ehkä ajatteleme eri tavalla erilaisten elämänkokemustemme vuoksi” kuuluvat opettajan roolissa annettuihin reflektiivisiin kommentteihin. Lukijan roolissa kommentit keskittyvät enemmän tulkitsemaan tekstiä ja kuvaamaan lukijan ajatuksia ja reaktioita tekstiin. Tällaisia kommentteja ovat: ”Vaikutat erityisen kiinnostuneelta kalastuksesta”, ”Minulta kesti hetken ymmärtää näiden virkkeiden suhde”, ”Tämä sai minut ajattelemaan erästä elokuvaa” tai ”Minäkin rakastan talvea”. (Straub & Lunsford 1995, 170–172.)

Straub ja Lunsford (1995, 191–192) jakavat opettajien palautteet kohteen ja muodon lisäksi myös laajemmin palautteen antamisen tyyliin sen mukaan, kuinka kontrolloivaa ja hallitsevaa palaute on. Tyylejä on kuusi erilaista, jotka sijoittuvat jatkumolle ääripäiden autoritäärinen ja vuorovaikutteinen välille. Ensimmäinen palautteen antamisen tyyleistä on autoritäärinen, jota

käyttävä palautteenantaja tyypillisesti korjaa ja kritisoi tekstiä. Palaute keskittyykin antajan agendan esille tuomiseen ja on tekstin hallitsemista. Tyyllille ominaisia palautteen muotoiluja ovat korjaukset, negatiiviset evaluaatiot sekä käskyt, joita esitetään tuomitsevaan sävyyn muutoksia vaatiin. Toinen palautteenannon tyyli on ohjaava, joka on hieman autoritääristä vähemmän kontrolloiva. Sitä käyttäessään palautteenantaja osoittaa tekstistä ongelmakohtia, joihin pitäisi puuttua, muttei vaadi muutosta vaan ainoastaan huomauttaa muutosten tarpeesta. Hän on kriittinen, muttei tuomitseva. Neuvovassa tyyliissä palautteenantaja keskittyy tarjoamaan mielipiteitään ja ehdotuksia, kuinka tekstiä voisi muokata, mutta ei suoranaisesti pyydä muokkauksia. Tämä on jälleen kahta edellistä hieman vähemmän kontrolloiva. Nämä kolme ensimmäistä palautteen antamisen tyyliä lukeutuvat jatkumolla autoritäärisiksi enemmän kuin vuorovaikutteisiksi. (Mt. 192–193.)

Jatkumon vuorovaikutteisiin palautteen antamisen tyyliin lukeutuvat kolme tyyliä, jotka Straub ja Lunsford (1995, 193) nimeävät sokraattiseksi, dialektiseksi sekä analyttiseksi. Näistä kolmesta kaikkein hallitsevin on sokraattinen tyyli, jota käyttävä palautteenantaja johdattelee kirjoittajaa tekemään muutoksia tekstiinsä. Palautteenantaja muotoilee palautteensa suljetuiksi kysymyksiksi, joista ongelmaperustaisissa odotettu vastaus vihjataan kysymyksessä ja heuristisissa odotetaan tiettyä vastausta, joka kirjoittajalta jo valmiiksi löytyy. Näin palautteenantaja pysyy tilanteesta kontrollissa, vaikka antajan ja saajan välille syntyykin vuorovaikutusta. Dialektisen palautteen antamisen tyylin tarkoitus on saada kirjoittaja itse ajattelemaan ja tekemään päätöksiä tekstiään koskien. Tämä saadaan aikaan esittämällä avoimia kysymyksiä. Viimeinen palautteen antamisen tyyli on analyttinen, jota hyödyntäessään palautteenantaja pääasiassa reflektoi ymmärrystään tekstistä. Hän tarjoaa kirjoittajalle tulkintansa tekstistä tai tietoa kirjoittamisesta, muttei pyri hallitsemaan tekstiin tehtäviä muutoksia vaan jättää päätöksenteon muokkauksista kokonaan kirjoittajalle. (Mt.193.)

Paitsi, että nämä kuusi palautteen antamisen tyyliä (autoritäärinen, ohjaava, neuvova, sokraattinen, dialektinen ja analyttinen) voidaan jakaa kahtia jatkumolla autoritäärisestä vuorovaikutteisiin, voidaan ne sekä 10 edellä esitettyä palautteen muotoilun tapaa (korjaukset, negatiiviset evaluaatiot, perustellut negatiiviset evaluaatiot, keuhut, käskyt, neuvot, epäsuorat pyynnöt, ongelmaperustaiset kysymykset, heuristiset kysymykset sekä reflektiiviset kommentit) jakaa myös kolmeen ryhmään sen mukaan, kuinka hallitsevia ja kontrolloivia ne ovat. Nämä kolme ryhmää ovat tiukasti kontrolloivat, joissa palaute keskittyy ongelmakohtien osoittamiseen, kohtuullisesti kontrolloivat, joissa kirjoittajalle tarjotaan suoraa apua, sekä vähäisesti kontrolloivat, joissa palautteenantaja tarjoaa epäsuoraa apua. Myös nämä voidaan nähdä jollakin tapaa jatkumona, joten jako ei ole ehdoton. Tiukimmin kontrolloivia tyyliä ovat autoritäärinen sekä ohjaava ja hyödynnettävät palautteen muotoilut ovat korjaukset, negatiiviset evaluaatiot sekä käskyt.

Kohtuullisesti kirjoittajaa kontrolloivat perustellut negatiiviset evaluaatiot, kehut, neuvot, epäsuorat pyynnöt sekä ongelmaperustaisista ja heuristisista kysymyksistä suljetut kysymykset. Palautteen antamisen tyylit tässä ryhmässä ovat neuvova ja sokraattinen. Kaikkein vähiten kirjoittajaa hallitsevat palautteen antamisen tyylit ovat dialektinen ja analyttinen, jotka hyödyntävät avoimia ongelmaperustaisia sekä heuristisia kysymyksiä ja reflektioivia kommentteja. (Straub & Lunsford 1995, 167, 193–194.)

Straub ja Lunsford ovat tarjonneet varsin tarkat mallit siitä, miten palautetta annetaan, mihin palautteet kohdistuvat ja millaisia palautteenannon tyylejä voi hyödyntää. Näiden asioiden pohtiminen olisikin tärkeää aina, kun palautetta aikoo antaa, sillä kuten edellä olen esittänyt, palautteen antaminen on aina jollakin tavalla vallankäyttöä ja vaikuttaa siis palautteen saajaan. Askewin ja Lodgen (2000, 7) mukaan se, millaisena palaute näyttäytyy, onkin kiinni enemmän palautteen saajan kuin antajan näkemyksestä. Siksi palautetta ei pitäisikään karkeasti jakaa kahtia positiiviseen ja negatiiviseen, koska positiivinenkin palaute voidaan tulkita negatiiviseksi, jos se ei edistä oppimista. Myös Ekström (2008, 37–38) huomasi tämän kerätessään kirjoittamisen perusopintojen opiskelijoiden ajatuksia palautteesta. Palaute, jossa tekstille oli annettu kiitettävä arvosana selittämättä kummemmin, mistä hyvästä arvosana saatiin, näyttäytyi opiskelijalle negatiivisena, sillä se ei auttanut häntä kehittymään kirjoittajana. Ongelmallista voi olla myös palaute, joka sisältää liikaa muutos- ja korjausehdotuksia, sillä kirjoittaja voi lannistua liiallisen palautteen edessä, jolloin kirjoittamisesta ja tekstin muokkaamisesta tulee epämieluisaa (Askew & Lodge 2000, 7). Askew ja Lodge (2000, 7) kutsuvatkin tällaista musertavaa palautetta nimellä ”tappajapalaute”, sillä usein palautteessa korostuvat palautteenantajan näkemykset ja tarkoitukset eikä siinä huomioida kirjoittajan ajattelua. Selvää siis on, että ryhtyessään antamaan palautetta, tulisi palautteen antajan miettiä, millaista palautetta on kannattavaa ja tilanteeseen sopivaa antaa, sillä palautteen tarkoitus on viedä kirjoittamisprosessia eteenpäin ja auttaa kirjoittajaa kehittämään tekstiään.

Suomalaisessa alakouluympäristössä palautteenanto harvoin näyttäytyy yhtä laajana ja monipuolisena kuin edellä kuvatussa Straubin ja Lunsfordin tutkimuksessa opettajien antama palaute. Täytyy tietenkin ottaa huomioon, että alakouluikäisillä ei ole samanlaisia kykyjä ottaa palautetta vastaan kuin lukio- ja yliopisto-opiskelijoilla, joten heille suunnattu palaute ei voikaan olla yhtä perusteellista. Suomalaisessa alakoulussa palautetta on kuitenkin tutkinut mm. Marika Mustonen. Hän kartoitti pro gradu -tutkielmassaan (2012) eläytymismenetelmää hyödyntäen viidesluokkalaisten näkemyksiä kirjoitelmien palautteen annosta. Mustonen havaitsi, että oppilaille palaute näyttäytyi pääosin ainoastaan arviointipalautteena ja oppilaat kuvaavatkin vastauksissaan usein kirjoitelmasta annettuja arvosanoja (mt. 59). Palaute ei siis tämän tutkimuksen valossa toteudu alakoulussa kirjoittaessa osana prosessia, jolloin oppilas voisi siitä hyötyä ja muokata tekstiään yhä paremmaksi.

Straubin ja Lunsfordin tutkimuksessa opettajien antaman palautteen tarkoitus oli selkeästi viedä kirjoitusprosessia eteenpäin ja tarjota näkökulmia, joiden pohjalta tekstiä voi muokata ja tähän myös alakoululaisille suunnatun palautteen tulisi tähdätä, vaikkei näin Mustosen tutkimuksen valossa ollutkaan.

Mustosen (2012, 70) tutkimuksessa viidesluokkalaisten eläytymiskertomuksissa eniten mainintoja saa suullinen palaute. Palautteesta kuitenkin puuttuu niin suullisesti kuin kirjallisesti annettuna vuorovaikutuksellisuus, sillä vaikka kertomuksissa kuvataan tilanteita, joissa opettaja antaa palautetta suullisesti, ei keskustelutilanne tästä jatku, vaan opettajan kommentti hyväksytään sellaisenaan. Straubin ja Lunsfordin (1995) palautteen muotoon kohdistuvan jaottelun mukaisesti viidesluokkalaisten kuvauksissa eniten esiintyy evaluoivaa palautetta, jossa annetussa palautteessa kirjoitettu teksti arvioidaan joko hyväksi tai huonoksi. Evaluoivien palautteiden lisäksi esiintyi jonkin verran myös korjauksia, muutosehdotuksia, ongelmaperustaisia kysymyksiä sekä refleksiivisiä kommentteja. (Mt. 70–71.)

Mustosen (2012) tutkimuksen näkökulmasta palautteen antaminen alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla kirjoitetuissa teksteissä onkin varsin yksipuolista. Sen päätarkoituksena tuntuu viidesluokkalaisten mielestä olevan kertoa, onko tarina hyvä vai huono ja palaute annetaan kirjoittamisen päätteeksi ja sen hyödyntäminen tekstin muokkauksessa jääkin puuttumaan.

Yhtä lailla eläytymismenetelmällä palautetta on alakoulussa tutkinut myös Carita Rauhala (2014). Hänen tutkimuksensa kohteena olivat kuudesluokkalaisten, mutta muutoin se oli varsin lähellä Mustosen tutkimusta ja Rauhala kertookin laatineensa kehyskertomuksensa ikään kuin muunnelmana Mustosen kehyskertomuksesta. Näin hän myös kykeni vertailemaan omia tutkimustuloksiaan Mustosen tuloksiin. (Mt. 35-36, 41.) Rauhala valitsi tutkimukseensa tarkoituksella kolme opetusryhmää, jotka olivat edellisellä vuonna osallistuneet Rohkaisukeskeinen kirjoittamisinterventio-hankkeeseen. Näistä kolmesta opetusryhmästä kahdessa oli toteutettu hankkeen rohkaisukeskeistä palautemallia, kun taas kolmas oli toiminut vertailuryhmänä, jossa ei hankkeen puitteissa tehty muutoksia kirjoittamisen opetukseen tai palautekäytänteisiin. (Mt. 37.)

Kuten Mustosen (2012) tutkimuksessa, myös Rauhalan (2014, 42–43) tutkimuksessa palaute näyttäytyi kuudesluokkalaisten vastauksissa pitkälti valmiiseen tekstiin annettuna arviointipalautteena. Palaute ei siis tässäkään tapauksessa ole osa kirjoitusprosessia, jolloin oppilaat pääsisivät hyödyntämään saamaansa palautetta, vaan palaute ikään kuin päättää kirjoitusprosessin ja vastuu palautteesta opiksi ottamisesta jätetään oppilaalle itselleen seuraavalla kerralla hyödynnettäväksi. Rauhalan (2014, 47) tutkimuksessa kuitenkin vain noin 20 prosenttia kuudesluokkalaisten liitti palautteeseen arvosanan, kun taas Mustosen tutkimuksessa lähes kaikissa vastauksissa oli jokin maininta myös tekstin saamasta arvosanasta.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että kuten Mustosella, myös tässä tutkimuksessa palautteet muotoillaan useimmin evaluaatioiksi, joista kehu- ja negatiiviset evaluaatiot eli tekstiä arvottavat kommentit ovat kaikkein yleisimpiä. Näiden lisäksi kuudesluokkalaisten vastauksissa esille nousevat myös neuvot, kysymykset ja reflektiiviset kommentit. (Rauhala 2014, 55.) Mustonen ja Rauhala ovat tutkimuksissaan jakaneet eri palautteiden muotoilut hieman eri tavoin, mutta silti voi selvästi huomata, että molempien tutkimuksissa palautteet muotoillaan oppilaiden mielestä jokseenkin samalla tavalla korostaen evaluaatioita.

Tutkimukseni kannalta on tärkeää tarkastella paitsi palautteenantoa yleensä myös vertaispalautetta. Vertaispalautteella tarkoitetaan palautetta, jonka antaa kirjoittajan vertainen, esimerkiksi toinen oppilas tai opiskelija. Vertaispalautteessa palautetta tekstistä antaa joku, joka on kirjoittajan kanssa samassa tilanteessa. Kirjoittamisen opettaja tai ohjaaja esiintyy aina kirjoittamisen asiantuntijana, jolloin hänen antamansa palaute on asiantuntijan antama palautetta, kun taas vertainen näyttäytyy enemmän tavallisen lukijan roolissa. Palaute annetaan siis varsin erilaisesta näkökulmasta kuin perinteinen opettajan tai ohjaajan antama palaute. (Svinhufvud 2016, 73.)

Vertaispalautteen käyttämiselle kirjoittamisenopetuksessa Svinhufvud (2016, 72–72) mainitsee erityisesti kolme etua. Ensinnäkin kirjoittaja saa enemmän palautetta, jos kirjoitusta kommentoi opettajan tai ohjaajan lisäksi myös vertainen. Toisekseen eri lukijat kiinnittävät teksteissä huomiota eri asioihin, jolloin määrän lisäksi myös palautteen laatu muuttuu vertaispalautteen myötä. Kolmantena vertaispalautteen antaminen hyödyttää palautteen vastaanottajan lisäksi myös palautteen antajaa, sillä hän oppii tarkastelemaan tekstejä kriittisesti ja yksityiskohtaisesti. Näin hän voi saada etäisyyttä myös omiin kirjoituksiinsa ja oppia analysoimaan niitäkin samalla tavoin, kuin muiden tekstejä. Malmivaara (2002, 40) nostaa esille vielä neljännen edun vertaispalautteen hyödyntämisessä. Hänen mukaansa oppilaat oppivat koulussa usein kirjoittamaan vain opettajalle. Hyödyntämällä kirjoittamisenopetuksessa myös vertaispalautetta, myös lukijakunta laajenee ja oppilaat oppivat huomioimaan kirjoittaessaan lukijansa.

Palautteen antamista on kuitenkin harjoiteltava, sillä harva osaa antaa hyödyllistä palautetta ja kiinnittää tekstissä huomiota olennaisiin asioihin opettelematta. Vertaispalautteen hyödyntämisen kannalta tämä onkin yksi suurimmista ongelmista, sillä annetusta palautteesta tulisi olla hyötyä kirjoittajalle. Kokematon palautteen antaja voi esimerkiksi olla helposti liian kriittinen, jolloin kirjoittaja saadaan puolustuskanalle. Lisäksi palautteen määrän kasvaessa kasvaa myös todennäköisyys ristiriitaisen palautteen saamiseen, jolloin kirjoittajan täytyy osata etsiä saamistaan palautteista omasta mielestään tärkeimmät huomiot. (Svinhufvud 2016, 74.)

Luvun 3 alussa käsiteltiin palautetta vallankäytön näkökulmasta tilanteessa, jossa palautteen antaja on kirjoittajaan nähden auktoriteettiasemassa kuten opettajan on oppilaaseen nähden. Joillekin

kirjoittajille vertaispalaute voikin olla helpottavaa, kun palaute ei tule auktoriteetilta vaan kirjoittajan vertaiselta. Vaikka vertaispalautetta hyödyntäessä palautteen antajan ja saajan välinen auktoriteettiasema poistuukin, on myös vertaispalautetta kuitenkin tärkeää tarkastella vallankäytön näkökulmasta, sillä kuten edellä on esitetty, palautteen antaminen on aina vallankäyttöä. Vertaispalautteen antaja voi huomaamattaan olla vallan väärinkäyttäjä, jos hän on ylikriittinen ja annettu palaute kirjoittajaa lannistavaa ja tuhoavaa. Tämän vastakohtana on tilanne, jossa vertaispalautteen antaja ei uskalla käyttää valtaansa ja palautteesta tulee ympäröivää eikä se edistä kirjoittajaa millään tavalla. Palautteen antaminen ja vastaanottaminen ovatkin molemmat taitoja, joita pitää opetella. (Svinhufvud 2016, 64, 75.)

Mustosen (2012, 66) tutkimuksessa vain noin 25 prosenttia vastanneista viidesluokkalaisista kertoi palautetta antaneen opettajan lisäksi myös muiden oppilaiden, eli vertaispalautteen osuus on oppilaiden vastauksissa varsin pieni. Näissä vastauksissa kirjoitettu tarina oli luettu luokassa ääneen ja luokkatoverit olivat saaneet kommentoida valmista tuotosta. Tässäkään tapauksessa palautetta ei siis annettu osana kirjoitusprosessia vaan vasta sen jälkeen. Rauhalan (2014, 54) tutkimuksessa taas oppilaalle antoi palautetta luokkatoveri noin kolmanneksessa vastauksista. Oppilaat muotoilivat toisilleen antamansa palautteet useimmin evaluaatioiksi, joista negatiiviset evaluaatiot saattoivat saada asiattomia, jopa kiusaamiseen verrattavia piirteitä, kun kommentointi kohdistuikin enemmän oppilaaseen itseensä kuin tämän kirjoittamaan tekstiin (mt. 57). Vertaispalaute saa siis molemmissa tutkimuksissa huomattavasti opettajan antamaa palautetta vähemmän huomiota eikä ole yhtä monipuolista kuin opettajan antama palaute.

Vertaispalautetta suomalaisessa alakouluympäristössä on tutkinut myös Kulju (2015). Tutkimuksessa viidesluokkalaiset antoivat palautetta toistensa live-roolipelihahmon kuvaukseen käyttämällä Googlen Drive -työkalua. Palautteenanto annettiin oppilaille kotitehtäväksi ja kommentoida sai halumiaan tekstejä. Yhteensä tutkimuksessa pääaineistona olleisiin 10 tekstiin tuli 135 oppilaiden kirjoittamaa kommenttia, joista 14 kappaletta olivat tekstin kirjoittajan omia kommentteja. Näistä kommentteista löydettiin 207 erilaista palautteen kohdetta. (Kulju 2015, 100–103.)

Tutkimuksessa selvisi, että viidesluokkalaiset kommentoivat toistensa teksteissä niin tekstiin liittyviä (rakenne, oikeinkirjoitus, koko tekstin laatu, sisällön yksityiskohdat) kuin sen ulkopuolisiakin (tehtävänanto, kirjoitusprosessi, lukuprosessi, vertailu palautteen antajan omaan tekstiin, Google Drive -sovellus) kohteita. Selvästi eniten palautteissa korostuivat koko tekstin laadun (33% kaikista palautteen kohteista) sekä oikeinkirjoituksen (28% kaikista palautteen kohteista) kommentoinnit. Myös sisällön yksityiskohdat saivat muita kohteita enemmän mainintoja palautteissa eli 12 prosenttia kaikista palautteen kohteista. Näiden tulosten pohjalta Kulju muodosti

viidesluokkalaisen prototyypin vertaispalautteen henkilökuvaustekstissä kohteiden osalta: ”Hyvä teksti! Kirjoita enemmän tuntemistasi henkilöistä ja muista erisnimet isolla.” (Kulju 2015, 103–105.)

Kuljun (2015, 105–106) tutkimus piti sisällään myös opetusjakson lopussa oppilailta kysytyn kirjallisen palautteen. Viidesluokkalaisten vastauksista selvisi, että lähes kaikki oppilaat olivat kokeneet kirjoitusprosessin positiivisena. Lisäksi tekstien kommentointia Googlen Drive -sovelluksella pidettiin hyödyllisenä, joskin muutama oppilas toi vastauksissa esille myös negatiiviset kokemukset ja yksi oppilas oli pitänyt kriittisen palautteen saamista vaikeana. Tutkimuksesta huomataan siis, että vertaispalautteen antamiselle ja saamiselle on paikkansa osana peruskoulun kirjoitusprojekteja, mutta koska palautteiden kohteet ovat varsin yksipuoliset ja palautteisiin liittyy myös joitakin negatiivisia tunteita, voisi palautteen antamisen ja saamisen taitojen harjoitus olla paikallaan.

Vertaispalautteesta keskusteltaessa korostetaan usein myös sitä, kuinka palautteen antamisesta on hyötyä myös palautteen antajalle, sillä muiden tekstejä lukiessa ja tarkastellessa oppii tarkastelemaan myös omia tekstejään kriittisesti ja analyttisesti (Svinhufvud 2016, 73). Asiaa ovat tutkineet Lundstrom ja Baker (2009, 33) tutkimuskohteinaan englantia L2-kielenä (toinen opittu kieli) opiskelevien Brigham Young Universityn kirjoittamiskurssien opiskelijat. Osallistujista osa lukeutui englantia keskitasolla opiskeleviin ja osa aloittelijoihin. Nämä 91 opiskelijaa jaettiin kahteen ryhmään, joista toinen antoi ja toinen sai palautetta. Tutkimuksessa kaikille osallistujille järjestettiin kirjoituskurssin osana opetusta vertaispalautteesta. Palautteenantajien opetus keskittyi siihen, kuinka palautetta annetaan ja palautteensaajien siihen, miten palautetta voi hyödyntää. Oppituntien jälkeen kaikki osallistujat saivat saman mallitekstin, josta palautteen antajien piti antaa palautetta ja palautteensaajien taas muokata teksti sen saaman palautteen pohjalta. Lundstrom ja Baker halusivat käyttää kaikilla opiskelijoilla samaa mallitekstiä sen sijaan, että palautetta olisi annettu jokaisen omasta tekstistä poistaakseen turhat muuttujat, jotta kirjoitetut palautteet eivät vaihtelisi suuresti vain erilaisten tekstien vuoksi. Opiskelijoiden osaamista mitattiin teettämällä puolen tunnin ajastettu essee kurssin aluksi ja kurssin lopuksi ja vertaamalla näitä. (Mt. 33–34)

Tutkimuksessa havaittiin, että aloittelijan tasolla englannin kielen opinnoissa olevilla kurssin päätteeksi kirjoitettu essee oli parantunut selkeästi enemmän kurssin aluksi kirjoitetusta esseestä niillä, jotka olivat antaneet palautetta verrattuna niihin opiskelijoihin, jotka olivat vastaanottaneet palautetta. Keskitasolla englantia opiskelevissa eroa ei juurikaan ollut palautteenantajien ja -saajien kehitysten välillä. Sen sijaan, kun keskitason opiskelijat jaettiin niihin, jotka ovat saaneet ennenkin opetusta vertaispalautteen hyödyntämisestä ja niihin, jotka olivat osallisena tällaiseen opetukseen ensimmäistä kertaa, ero oli selkeä: Ensimmäistä kertaa vertaispalautetta antavat kehittyivät selvästi enemmän kuin ensimmäistä kertaa vertaispalautetta saavat. Antajien ja saajien välillä ei ollut

kehityksessä juurikaan eroa niiden opiskelijoiden kesken, jotka olivat jo aikaisemmin osallistuneet vertaispalauteopetukseen. Jos siis vertaispalaute oli opiskelijalle uutta tai opiskelija oli vielä aloittelijan tasolla englannin opinnoissaan, tapahtui selvästi enemmän kehitystä omassa kirjoittamisessa niillä, jotka antoivat vertaispalautetta kuin niillä, jotka sitä saivat. (Lundstrom & Baker 2009, 35–37.) Selvästi siis väite siitä, että vertaispalaute hyödyttää paitsi palautteen saajaa myös palautteen antajaa pitää paikkansa. Lundstrom ja Baker (2009, 37) toteavat kuitenkin, että tällä alalla ja tässä aiheessa on vielä paljon tutkittavaa.

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 4.1 Tutkimuskysymykset

Kuten edellä on esitetty pro gradu -tutkielmani aiheet liittyvät kirjoittamiseen. Tutkimuksessani korostuvat erityisesti oppilaiden kirjoittamista koskevat asenteet sekä vertaispalaute ja siihen liittyvät ajatukset ja kokemukset. Tutkimus toteutetaan tapaustutkimuksena ja oppilaiden ajatusten lisäksi tarkoitus on kartoittaa myös opettajan ajatuksia kirjoittamiseen liittyen, jotta saadaan mahdollisimman monipuolinen kuva kirjoittamisesta tämän luokan tapauksessa.

Tutkimuksen kohteeksi valikoituivat kuudesluokkalaiset, sillä heillä pitäisi olla jo kokemusta niin kirjoittamisesta kuin palautteen saamisesta ja antamisesta ja näin ollen myös mielipiteitä näihin liittyen. Tässä vaiheessa koulu-uraa, kun takana on jo viisi vuotta kirjoittamisen opetusta, kuudesluokkalaiset ovat kykeneviä ilmaisemaan itsensä selkeästi myös kirjallisesti eli ovat kykeneviä osallistumaan tämän kaltaiseen tutkimukseen. Lisäksi kuudesluokkalaiset ovat koulu-urallaan siirtymävaiheessa, sillä seuraavana syksynä alakoulu vaihtuu yläkouluun. Näin ollen tutkimuksen tulokset voivat mahdollisesti tarjota näkökulmia kirjoittamisen opetukseen paitsi alakoulussa myös yläkoulun puolella. Näistä lähtökohdista katsoin kuudennen luokan olevan tutkimukseni kannalta kaikkein hedelmällisin luokka-aste.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavanlaiset:

1. Millaisia asenteita kuudesluokkalaisilla on kirjoittamista kohtaan?
2. Miten kuudesluokkalaiset kokivat palautteen antamisen ja vastaanottamisen?
3. Millaista palautetta kuudesluokkalaiset antoivat toistensa teksteistä?
4. Millaisia ajatuksia luokanopettajalla on kirjoittamisesta ja millaisia kirjoittamiskäytänteitä hän luokassa suosii?

Tutkimukseni tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan ja ymmärtämään kokonaisvaltaisesti, millaisia ajatuksia kuudesluokkalaisilla on paitsi kirjoittamisesta myös kirjoittamiseen liittyvästä palautteenannosta sekä sitä, millaisina kirjoittaminen ja palautteenantoprosessi näyttäytyvät luokan eri toimijoiden näkökulmasta. Tämän kokonaisvaltaisen ymmärtämisen saavuttamiseksi valitsin tutkimusstrategiakseni laadullisen tutkimuksen. Kirjoittamisen opetus ja siihen liittyvät kirjoittamisprosessin vaiheet ovat tärkeä aihe, joten toivon oman tutkimukseni herättävän muiden

kiinnostuksen aiheen laajempaa tarkastelua varten. Eskola (2018, 212) toteaaakin, että laadullista tutkimusta tehdessä tutkijan tavoite voi hyvinkin olla ajattelemisen aiheen tarjoaminen, jolloin kerättävän aineiston rooliksi muodostuu ensisijaisesti ajatusten virittäjänä oleminen sen sijaan, että keskityttäisiin kumoamaan tai todentamaan valmiita hypoteeseja. Pyrkimyksenäni onkin, että monipuolinen aineistoni herättää paitsi minussa itsessäni, myös jokaisessa tutkielmani lukijassa, halun paneutua kirjoittamisenopetuksen kysymyksiin vieläkin tarkemmin.

## 4.2 Tapaustutkimus

Laadullinen tapaustutkimus on yksittäiseen tapaukseen keskittyvä tutkimus, jossa kohdetta pyritään ymmärtämään ja tuottamaan siitä perusteellista ja yksityiskohtaista informaatiota (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 189–190). Metsämuuronen (2009, 222) korostaa, että kyseessä ei ole tutkimusmenetelmä vaan laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategia. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2010, 198) taas kirjoittavat: ”Se on lähestymistapa, näkökulma todellisuuteen ja ’todellisuuden’ tutkimiseen.”

Tapaustutkimuksen tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa tapausta kokonaisvaltaisesti. Koska tutkimuskohteena on vain yksittäinen tapaus, ei tutkimuksella pyritä tuottamaan yleistettävää tietoa. Kuitenkin tutkittaessa yhtä tapausta perusteellisesti, voidaan saada tietoa, joka voi olla hyödynnettävissä myös muissa samankaltaisissa tapauksissa esimerkiksi tarjoamalla vertailukohteen. Tapaustutkimuksen taustalla onkin toive ymmärtää inhimillistä toimintaa yleisemminkin, vaikka tutkimuksen tavoite olisikin yhden ainutlaatuisen ilmiön kuvaaminen ja ymmärtäminen. Yleistettävän tiedon sijaan tapaustutkimuksen pyrkimyksenä voisikin siis olla tarjota lähtökohtia ilmiön muuttamiseen tai samankaltaisen kohteen luomiseen. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 194–196.)

Tapaustutkimus on varsin monipuolinen tutkimuskohteen lähestymistapa. Koska tapauksesta pyritään hankkimaan mahdollisimman monipuolista tietoa, on luonnollista, että tietoa hankitaan monenlaisilla eri menetelmillä. Aineistoa voi kerätä esimerkiksi havainnoimalla, kyselylomakkeilla tai haastatteleamalla. Kerättävässä aineistossa tärkeää on, että se monipuolisista hankintatavoista huolimatta muodostaa selkeän kokonaisuuden. Myös aineiston analyysitapoja on lukuisia sen mukaan, millaista aineistoa on kerätty. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190.)

Omassa tutkimuksessani tarkoitukseni on saada mahdollisimman monipuolista tietoa kirjoittamisesta juuri tässä kyseisessä luokassa. Tutkimukseni keskittyy kirjoittamisasenteisiin ja vertaispalautteeseen, mutta uskon, että monipuolisesta aineistosta on mahdollista saada irti paljon myös kirjoittamisen opetuksesta yleisemmällä tasolla. Halusin ymmärtää ilmiötä ja tuottaa siitä

mahdollisimman monipuolisen kuvan. Näin ollen tapaustutkimus valikoitui tutkimukseni lähtökohdaksi. Tapaustutkimus mahdollistaa myös tutkijan osallistumisen ja se onkin hyvin lähellä esimerkiksi toimintatutkimusta. Toimintatutkimuksessa kuitenkin tavoitteena on muuttaa jotakin tai luoda jotakin uutta, kun taas tapaustutkimus keskittyy ilmiön ymmärtämiseen ja kuvailuun.

Tapaustutkimuksessa tärkeää on tehdä tutkimusprosessi näkyväksi, jolloin lukijan on mahdollista selvittää, miten tutkimuksen johtopäätöksiin on päädytty. Lisäksi lukijan on mahdollista arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 191.) Omaa tutkimusta tehdessäni tarkoitukseni olikin pitää mahdollisimman kattavia muistiinpanoja tai päiväkirjaa, jolla pyrin läpinäkyvyyden lisäksi myös hahmottamaan itselleni tutkijana omia valintojani ja perustelemaan niitä.

Osa tutkimusprosessin näkyväksi tekemistä on tutkittavan tapauksen rajaaminen ja sen määrittely. Tutkittavan tapauksen rajaamista ja määrittelyä pidetäänkin yhtenä tapaustutkimuksen kriittisimmistä työvaiheista. Tapaus pitääkin pystyä rajaamaan ympäristöstään kohtuullisen selkeästi. Tämän rajauksen tekee aina tutkija. (Eriksson & Koistinen 2005, 5–6.) Omaksi tapaukseksi rajasin erään alakoululuokan, jossa vaikuttavina henkilöinä toimii luokanopettaja sekä luokan 24 kuudesluokkalaista oppilasta. Koska tutkimukseni keskittyy kirjoittamisenopetukseen, rajautui luokan oppitunneista tapaukseeni äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnit. Näiden oppituntien puitteissa suunnittelimme luokanopettajan kanssa kolme viikkoa kestävästä kirjoittamisprojektin. Tapaukseksi määrittelen siis kolme viikkoa kestäneen kirjoitusprojektin eräässä kuudennessa luokassa. Tapaukseni kattaa oppilaiden ajatuksia ja asenteita kirjoittamista kohtaan myös laajemmin kuin vain tämän projektin näkökulmasta.

Tapaustutkimuksessa korostetaan myös kontekstin merkitystä tutkimukselle. Kontekstilla tarkoitetaan tutkimusnäkökulmasta kaikkia tutkimuksen vaikuttavia seikkoja, jotka sijoittuvat aikaan ja paikkaan. Kun tutkimusta tehdään konteksti huomioiden, pyritään tutkittava ilmiö näkemään, ilmaisemaan ja ymmärtämään sen omista lähtökohdista tai ”horisontista” käsin. (Eräsaari 2007, 150–151.) Eräsaari (2007, 157) korostaa vielä, ettei asioihin vaikuttavat aina muut asiat ja tapahtumat eikä siis mikään asia voi elää lokeroidussa tilassa vaan pikemminkin asioiden ja tapahtumien verkossa. Konteksti on tutkimuksen ulkoisen ympäristön lisäksi myös tutkijan (ja tutkittavan) sisäinen näkökulma, sillä siihen, kuinka asiat tulkitaan ja koetaan, vaikuttavat myös tapausta edeltävät ajatukset aiheesta, esimerkiksi tutkijan teoreettinen tutkimuskohteesta (mt. 153–153). Erikssonin ja Koistisen (2005, 7) mukaan tapaustutkimuksessa kontekstin huomioiminen on tärkeää, sillä kontekstin ja toimijoiden välinen vuorovaikutus on molemmin suuntaista. Näin ollen konteksti siis vaikuttaa tapaukseen ja sen toimijoihin ja tapaus ja sen toimijat vaikuttavat kontekstiin. Konteksti siis auttaa tekemään tapauksesta ymmärrettävän selittämällä sitä. Oman tapaustutkimukseni kontekstina

toimii kouluympäristö, johon kirjoittaminen ja kirjoitusprojekti sijoittuvat. Ajallisesta kontekstista on tärkeää ottaa huomioon se, että tapaus sijoittuu kuudennen luokan keväälle, jolloin oppilaiden kirjoittamisasenteisiin saattaa vaikuttaa myös kesäloman läheisyys sekä tuleva koulun vaihdos.

### *4.3 Tutkimuksen taustalla vaikuttavat tieteenfilosofiset suuntaukset*

Tutkimukseni sijoittuu laadulliseen tutkimukseen, jonka pyrkimyksenä nähdään yleensä tutkittavan ilmiön ymmärtäminen (Tuomi & Sarajärvi 2013, 28). Myös oman tutkimukseni tarkoitus on pyrkiä ymmärtämään ilmiötä eli kirjoittamista sekä vertaispalautetta koulumaailmassa mahdollisimman perusteellisesti. Myös tapaustutkimus pyrkii ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen ja kuvailuun mahdollistaen yksittäisen tapauksen tarkastelun laajasti ja monenlaisia eri tutkimusaineistoja hyödyntäen. Lisäksi tapaustutkimusta toteuttaessa on sen monipuolisuuden vuoksi mahdollista huomioida myös tutkimuskohteen eli ihmisen erityisyys. Tiedonhankinnan strategiana ollessa laadullinen tapaustutkimus, mielestäni tutkimuksen taustalla vaikuttaviksi tieteenfilosofiksi suuntauksiksi valikoituvat helposti fenomenologia sekä hermeneutiikka, jotka korostavat ihmisen ja tämän kokemusmaailman erityisyyttä tutkimuskohteena ja tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavaa ilmiötä. Molemmissa korostuvatkin merkitysten, kokemusten sekä yhteisöllisyyden käsitteet. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 34.) Erityisen hyvin fenomenologia ja hermeneutiikka sopivat yhteen tapaustutkimuksen kanssa, sillä mikään niistä ei pyri yleistettävän tiedon luomiseen. Siinä missä tapaustutkimuksessa korostuu jokaisen, yksittäisen tapauksen erityislaatu, hermeneutiikka ja fenomenologia korostavat jokaisen yksilön kokemusten erityisyyttä: jokainen ihminen on yksilö, joka kokee asiat omalla tavallaan. Hermeneutiikassa ja fenomenologiassa tutkija onkin kiinnostunut myös ainutlaatuisista ilmiöistä. (Laine 2018, 32.)

Fenomenologia keskittyy erityisesti ihmisen kokemusten tarkasteluun. Ajatuksena on, että ihmiset rakentuvat suhteessa maailmaan, jota he itse ovat rakentamassa. Tätä vastavuoroista suhdetta kutsutaan ihmisen alkuperäiseksi maailmaperspektiiviksi. Fenomenologiassa korostetaan sitä, että ihmisen suhde maailmaan on aina intentionaalinen. Tällä tarkoitetaan sitä, että kaikki, mitä ihminen kokee, merkitsee tälle jotakin. Maailma ei ole neutraali eikä se tällaisena kokijalleen näyttäyty, vaan kokemukseen ja suhtautumiseen vaikuttavat mm. kokijan uskomukset, kiinnostukset sekä pyrkimykset. (Laine 2018, 30–31.)

Hermeneutiikka on yleisesti teoria ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Tulkinnan kohteena ovat ne merkitykset, joita ihmisen käyttämät ilmaukset kantavat. Fenomenologia ja hermeneutiikka yhdistyvätkin tässä siten, että fenomenologia keskittyy kokemusten tarkasteluun, joiden kantamien merkitysten tulkintaan tarvitaan hermeneutiikkaa. (Laine 2018, 33.)

Hermeneuttisessa tulkinnassa kaksi käsitettä ovat mielestäni erityisen tärkeitä. Ensimmäinen on esiymmärrys. Laine (2018, 34–35) korostaa, ettei tutkija koskaan aloita tulkintatyötään tyhjästä, vaan taustalla vaikuttaa aina tutkijan esiymmärrys. Nikanderin (2002, 64) mukaan esiymmärryksellä tarkoitetaan kaikkia niitä ennakkokäsityksiä ja -odotuksia, joita tulkitsijalla kohteesta jo on. Tulkittava ilmiö ymmärretäänkin siis tästä esiymmärryksestä käsin. Koska kyseessä on näin merkittävästi tulkintaan liittyvä asia, on tutkijan tärkeää huomioida oma esiymmärryksensä ja sen mahdolliset vaikutukset tulkintaansa. Laine (2018 35–36) korostaakin tutkijan kriittisen itseymmärryksen sekä reflektion merkitystä fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa. Hänen mukaansa tutkijan ymmärtämisestä tulee tutkimusta silloin, kun tämä tiedostaa omat ennakkokäsityksensä ja pyrkii päästämään niistä irti nähdäkseen toisen ilmaisussa tämän todelliset kokemukset eikä sitä, mitä omista lähtökohdistaan käsin kuvittelee toisen tarkoittavan.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta omassa esiymmärryksessäni korostuvat kirjoittamisen opetusta sekä palautetta koskevat teoriat. Tutkimukseen olennaisesti liittyy kirjoitusprojekti, jonka osana aineisto kerättiin ja tämän projektin toteutusta ohjasivat erilaiset lähtökohdat ja näkemykset kirjoittamisenopetukseen. Näin oma esiymmärrykseni kirjoittamisenopetuksesta ja erityisesti prosessikirjoittamisesta, genrepedagogiikasta sekä yhteisöllisestä kirjoittamisesta vaikuttivat jo aineistonkeruu vaiheessa tekemiini tutkimusta koskeviin valintoihin. Uskon näiden korostuvan myös analyysivaiheessa, kun tulkitsen oppilaiden ja opettajan kirjoittamiselle ja palautteelle antamia merkityksiä.

Toinen hermeneuttisen tulkinnan käsite, jonka haluan omassa tutkimuksessani nostaa esille, on hermeneuttinen kehä. Hermeneuttinen kehä tarkoittaa yksinkertaisimmillaan osan ja kokonaisuuden välistä suhdetta, sitä, että osa ohjaa kokonaisuuden tulkintaa, joka taas vaikuttaa osan tulkintaan. Näin määriteltynä hermeneuttinen kehä nousee ainakin itselleni herkästi mielikuva tekstin tulkitsemisesta, jossa korostuu eri tekstin osien välinen ymmärtäminen, esimerkiksi sanan ja lauseen tai kappaleen ja tekstin välillä. Gadamerin hermeneutiikassa näkemys hermeneuttisesta kehästä on kuitenkin paljon laajempi. Hän näkee hermeneuttisen kehän ymmärtämisen alati itseään korjaavana prosessina, jossa väliaikaisia tulkintahypoteeseja tarkennetaan ja korvataan uusilla hypoteeseilla. (Nikander 2002, 64–65.) Laineen (2018 37–38) mukaan hermeneuttinen kehä voidaan tulkita ajatukseksi dialogista tutkijan ja tutkimusaineiston välillä. Hermeneuttinen tulkinta onkin tästä näkökulmasta tutkijan tai tulkitsijan ja aineiston välistä vuoropuhelua, jossa tutkija antaa aineiston johdattaa tulkintojaan (ei esiymmärryksensä). Konteksti liittyy olennaisesti hermeneuttisen kehän ajatukseen ja Eräsaari (2007, 155) käyttääkin siitä synonyymia ”kaksoiskonteksti”. Tästä näkökulmasta hermeneuttisen kehän ideana on huomioida myös konteksti, jossa asia esiintyy, sillä konteksti paitsi määrittää toimintaa, on myös sen tulos. Omassa tutkimuksessani pyrin hyödyntämään hermeneuttisen kehän ajatusta

tulkittessani opettajan ja oppilaiden vastauksia. Hermeneuttinen kehä ei tässä tutkimuksessa näyttäyty pelkästään yksittäisen oppilaan vastauksessa sen osien ja kokonaisuuden suhteena vaan myös yksittäisen oppilaan (osa) ja koko luokan ajatusten (kokonaisuus) suhteena, jolloin korostuu myös kontekstiajatus.

Laineen (2018, 39) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa hyvä aineisto on haastatteluaineisto. Tämä siitä syystä, että haastattelussa voidaan pyrkiä mahdollisimman avoimeen, keskustelemaan ilmapiiriin, jossa vastaajan vastauksia ei ohjata liiaksi. Tästä näkökulmasta siis myös vahvasti strukturoitu haastattelu on liian rajoitettu eikä tarjoa sopivaa vapautta vastaajalle. Avoimuudella ja vapaudella pyritään siihen, ettei vastaaja ohjailta, vaan hän saa kertoa vapaasti omia kokemuksiaan, jotka ovat tutkimuksen kannalta olennaisia. Omassa tutkimuksessani aineistona on myös haastattelu, mutta sen lisäksi paljon muutakin. Oppilaiden Minä kirjoittajana -tekstejä voidaan pitää jonkinlaisina kirjallisina kuvauksina omista kirjoittamiskokemuksista, joten ne sopivat hyvin fenomenologis-hermeneuttisen tarkastelun kohteeksi. Myös oppilaiden vastauksissa kyselyn avoimiin kysymyksiin korostuvat kokemukset. Vertaispalautteissa oppilaat arvioivat toistensa tekstejä ja kokemuksiaan niistä, joten uskon myös niiden olevan tämän tyyppiseen tutkimukseen hyvää aineistoa. Aineisto on siis kaikin puolin sopivaa, kun tutkimuksen taustalla vaikuttavat tieteenfilosofiset suuntaukset ovat hermeneutiikka ja fenomenologia.

#### *4.4 Aineiston keruu ja kuvailu*

Aineiston keruu tapahtui huhtikuussa 2018. Keräsin aineiston Tampereen yliopiston normaalikoulun kuudesluokkalaisille pitämäni kirjoitusprojektin yhteydessä. Aineisto kerättiin yhteistyössä luokanopettajan kanssa, jota myös haastateltiin tutkimusta varten. Kaikilla luokan oppilailta oli lupa osallistua tutkimuksiin.

Kirjoitusprojekti piti sisällään kahdeksan oppituntia, jotka oli suunniteltu yhdessä luokanopettajan kanssa. Projekti toteutettiin mahdollisimman pitkälle luokan ehdoilla, mikä tarkoitti, että mm. kirjoitettava tekstilaji valikoitui sen perusteella, mitä tekstejä luokalla oli vielä keväällä kirjoitettavana. Kirjoitettavaksi tekstilajiksi tuli näin puhe, joka kirjoitettaisiin vanhemmille. Oppitunnit pyrin suunnittelemaan hyödyntämällä prosessikirjoittamisen ja genrepedagogiikan näkemyksiä kirjoittamisen opetuksesta.

Ensimmäinen oppitunti käytettiin tutustumalla paremmin oppilaisiin. Tämä tapahtui aloittamalla päivä aamupiirillä, jota luokassa hyödynnettiin joka viikko. Jo ennen projektin alkua olin viettänyt yhden koulupäivän luokassa opetusta seuraamalla. Oppitunnilla oppilaat saivat kirjoittaa pro gradu -tutkielmaani varten lyhyet kirjoitelmat aiheella ”Minä kirjoittajana”. Tätä varten olin

taululle koonnut joitakin apukysymyksiä, jotta jokainen saisi tekstiä aikaiseksi eikä kenenkään tarvitsisi palauttaa tyhjää paperia. Apukysymyksillä pystyin myös kohdentamaan vastauksia tutkimuksessani minua kiinnostaviin seikkoihin. Ohjeistuksena oli kirjoittaa yhtenäinen teksti, jossa saisi vastata kysymyksiin, mutta kysymyksiin vastaaminen ei ollut pakollista. Apukysymyksiä oli kahdeksan kappaletta ja ne olivat:

- Millainen kirjoittaja olet mielestäsi?
- Miksi kirjoittaminen on mukavaa/ kurjaa?
- Millaisia tekstejä on kiva kirjoittaa?
- Millaisia tekstejä kirjoitat koulussa? Entä kotona?
- Kerro, millaista palautetta olet saanut tai antanut.
- Entä miten olet hyödyntänyt saamaasi palautetta?
- Mitä haluaisit oppia kirjoittamisesta?
- Mikä auttaa sinua kirjoittamaan paremmin?

Toinen ja kolmas oppitunti pidettiin kaksoistuntina, joka aloitettiin tutustumalla tekstilajiin eli puheeseen ja jatkettiin suunnittelemalla omia tekstejä. Puheen tunnuspiirteitä etsimme erilaisia puheita tutkien ja niistä yhteisiä piirteitä etsien. Oppilaat oppivat tunnistamaan puheen muista tekstilajeista. Luettavina puheina mm. presidentin uuden vuoden puhe vuodelta 2018 sekä erilaisia puheita Magdalena Ribbingin *Puhujan avuksi* (2005) teoksesta hieman muokattuna. Ribbingin teoksessa oli paljon erilaisiin tilanteisiin sopivia puheita sekä monenlaisia esimerkkejä puheen erilaisten piirteiden kuten sitaattien tai vertauskuvien käytöstä. Ribbingin teoksen (2005, 14-20) pohjalta päädyin opetuksessani korostamaan puheen tunnuspiirteiden ja rakenteen lisäksi myös puheen tarkoitusta eli sitä, kuka puheen pitää, kenelle, missä tilanteessa ja miksi.

Puheen suunnitteluun tarjosimme kolme erilaista mallia. Tähän valintaan päädyimme yhdessä projektia ohjaavan luokanopettajan kanssa, sillä hän toivoi, että puheet olisivat mahdollisimman erilaisia ja kirjoittajiensa näköisiä. Näin jokainen saisi kirjoittaa vanhemmilleen puheen niistä asioista, jotka kokee tärkeiksi. Vaihtoehdot olivat: 1. Elämänaikajanan piirtäminen/kirjoittaminen, jolloin puhe etenee oman elämän tärkeiden hetkien mukaisesti ja korostaa vanhempien vaikutusta niihin. 2. Kiitollisuuskollaasi tai -ajatuskartta piirtäen/kirjoittaen tai lehdistä kuvia ja tekstiä leikaten. Puheessa keskitytään siis erityisesti asioihin, joista on kiitollinen ja haluaa kertoa vanhemmilleen. 3. Tulevaisuuden näkymä piirtäen tai kirjoittaen, jolloin puheessa korostuu elämän eväät, joita vanhemmilta on saanut. Ohjeistuksena oli, että jokainen saa valita itselleen sopivimman ja muokata sitä omiin tarpeisiinsa esimerkiksi lisäämällä muistiinpanoja, sillä suunnitelman tarkoitus on tukea jokaisen omaa kirjoitusprosessia.

Neljännellä oppitunnilla aiheena oli puheiden ensimmäisen version kirjoitus. Korostin oppilaille, että heillä on vielä monta mahdollisuutta muokata omaa tekstiään eli tämän ei tarvitse olla vielä mikään täydellinen versio. Mikäli puhe jäi kesken, tuli loppuun kirjoittaminen kotitehtäväksi. Tämä ei ollut ideaalein ratkaisu, mutta valitettavasti tiukan aikataulun vuoksi kirjoittaminen oli jatkettava loppuun kotona ja luokanopettaja oli sitä mieltä, että heidän luokalleen tämä sopii. Tässä vaiheessa halukkaat saivat minulta palautetta teksteihinsä. Oppilailla oli luokassa mahdollisuus hyödyntää muutamia sitaattikirjoja, joita olin hakenut kirjastosta tarkoitusta varten.

Viidennellä tunnilla käsiteltiin ensin yhteisesti, kuinka omaa puhetta voisi muokata monipuolisemmaksi ja elävöittää mm. hyödyntämällä synonyymejä, adjektiiveja, sanajärjestystä tai vaikkapa kertomalla asian jonkin muiston kautta. Asian käsittelyssä pyrin oppilaslähtöisyyteen. Keskustelussa kysyinkin ensin oppilaiden ehdotuksia, joita sitten kerättiin taululle työskentelyvaiheen muistilistaksi. Lisäksi mietimme vielä puheen erityisyyttä tekstilajina, sillä sitä ei ole tarkoitettu luettavaksi vaan kuultavaksi ja siksi on hyvä miettiä omaan tekstiin myös taukoja ja painotuksia. Tämän jälkeen oppilaat saivat muokata omia tekstejään. Osa oppilaista päätyi kirjoittamaan puhettaan täysin uudelleen, kun taas toiset muokkasivat jo edellisellä kerralla kirjoitettua. Ohjeistuksena oli, että tekstinsä luettuaan sinne sai tehdä haluamiaan muutoksia, mutta erityisesti kannattaa kiinnittää huomiota tekstin elävöittämiseen ja kiinnostavuuden lisäämiseen, sillä kuunneltavaksi tarkoitettun tekstin on tärkeää pystyä pitämään kuulijan mielenkiintoa yllä. Lisäksi tekstiin sai merkitä sanattoman viestinnän asioita kuten taukoja, painotuksia ja hengityskohtia, mikäli oma teksti oli mielestään valmis.

Kuudes oppitunti keskittyi vertaispalautteiden kirjoittamiseen. Tunti aloitettiin kertaamalla, millainen on hyvä palaute ja mistä asioista voi tekstissä antaa palautetta. Tämä keskustelu käytiin jälleen oppilaslähtöisesti, eli oppilaat saivat viittaamalla puheenvuoron ja näistä puheenvuoroista kasasin opettajana taululle asioita, joita palautteessa voi käsitellä. Listasta tuli seuraavanlainen:

- puheen tunnuspiirteet
- ymmärrettävyys, jäikö jotain epäselväksi?
- sujuvuus
- monipuolisuus ja kiinnostavuus
- oikeinkirjoitus
- mistä pidit tekstissä?
- lisättävää tai kehitettävää
- kysymyksiä

Kuten listasta näkyy, se sisältää paljon asioita, joita olimme siihen mennessä projektin aikana käsitelleet, kuten puheen piirteet sekä tekstin monipuolisuus ja kiinnostavuus. Esimerkiksi oikeinkirjoituksesta sen sijaan ei oppilaiden kanssa oltu juurikaan puhuttu, mutta he itse nostivat sen keskustelussa esille, joten myös se pääsi listalle. Ennen palautteenannon aloittamista kerroin vielä, ettei kaikkia listassa olevia asioita tarvitse omassa palautteessa käsitellä, mutta jokainen voisi pyrkiä ainakin etsimään toisen tekstistä yhden sellaisen asian, joka oli omasta mielestä onnistunut. Näin siis korostin positiivisen palautteen merkitystä.

Tunnin alussa keskusteltiin myös siitä, miksi palautetta annetaan keskeneräiseen tekstiin ja miksi palaute annetaan omalla nimellä. Valitsin projektiin omalla nimellä kirjoitetut palautteet, sillä halusin korostaa oppilaille myös palautteen vuorovaikutuksellisuutta. Kun teksteissä ja palautteissa on nimet, on palautteensaajan mahdollista esimerkiksi kysyä antajalta tarkennusta, jos jokin osa palautteesta jää epäselväksi. Tällaista dialogia ei kuitenkaan luokassa syntynyt, vaan jokainen keskittyi papereihinsa. Tuntia ennen olin ottanut jokaisen vihkoon kirjoitetusta puheesta kopiot. Tällä tavoin annettuna palautteeseen oli mahdollista sisällyttää myös merkintöjä suoraan tekstiin vailla pelkoa toisen vihon ja alkuperäisen tekstin sotkemisesta. Jokainen oppilas sai alkuun kahden muun oppilaan puheet, joista annettiin palautetta. Mikäli ehti kaksi palautetta kirjoittaa, sai hakea myös kolmannen. Kolmannen palautteen palautettuaan sai halutessa ja ajan salliessa kirjoittaa vielä lisääkin palautteita ja yksi oppilas kommentoikin peräti viiden luokkatoverin tekstejä. Näin jokainen oppilas myös sai yhtä paljon palautetta, sillä joukossa oli myös niitä, jotka eivät halunneet tai ehtineet kirjoittaa enempää kuin kaksi palautetta. Tällä tunnilla oli koko projektin paras työrauha, mikä kertonee, että aihe oli oppilaille tärkeä ja he halusivat paneutua toisen tekstiin mahdollisimman perusteellisesti. Tunnin jälkeen luin itse jokaisen oppilaan kirjoittaman puheen ja annoin heille myös oman palautteeni samalla tavalla vihosta kopioituun paperiin kuin oppilaatkin.

Projektin seitsemännellä oppitunnilla oppilaat saivat muiden kirjoittamat palautteet luettavakseen. Tämän jälkeen he saivat tehdä vielä muutoksia omiin teksteihinsä ja tekstit kirjoitettiin tietokoneella vielä kokonaan uudestaan. Valitettavasti meillä meni oppitunnista paljon aikaa tietokoneiden kanssa taisteluun, joten vain yksi oppilas ehti kirjoittaa puheensa tietokoneella valmiiksi. Tämän vuoksi muutimme kahdeksannen tunnin suunnitelmaa ja jatkoimme kirjoittamista myös projektin viimeisen oppitunnin. Kahdeksannella tunnilla oli ollut tarkoituksena vielä palata tekstilajin tuntemukseen esittämällä oma puhe muulle luokalle. Tähän ei siis tiukan aikataulun vuoksi ollut aikaa. Puheet kuitenkin kirjoitettiin vanhemmille esitettäväksi ja alusta saakka oli ollut tarkoituksena, että oppilaat tai osa oppilaista esittävät puheensa toukokuussa vanhemmille järjestettävässä iltatapahtumassa eli oppilaat eivät tästä muutoksesta kärsineet.

Viimeisellä oppitunnilla oppilaat saivat tietokoneilla täyttää myös laatimani kyselyn, jossa kartoitin heidän ajatuksiaan kirjoittamisesta, päättyvästä kirjoitusprosessista sekä palautteen antamisesta ja saamisesta. Oppitunti aloitettiin kyselyyn vastaamiselle, josta jatkettiin omien tekstien kirjoittamisen jatkamiseen. Keräämällä vastaukset kyselyyn oppitunnin aluksi, pyrin varmistamaan, että kaikki oppilaat varmasti ehtivät kyselyyn vastata. Valli (2018, 94) on lisäksi huomannut, että kyselyyn vastatessa vastaajan motivaatio ja jaksaminen hiipuvat loppua kohti, minkä vuoksi kyselyn ei pidäkään olla liian pitkä. Teettämällä kyselyn oppitunnin alussa pyrinkin lisäksi varmistamaan, että kuudesluokkalaiset jaksavat vielä siihen vastata. Kysely koostui kymmenestä kirjoittamisesta yleensä ja kirjoittamisasenteita koskevasta väittämästä sekä kahdestatoista puheprojektia koskevasta väittämästä, joiden paikkansapitävyyttä arvioitiin viisiportaisella Likertin asteikolla. Parittomuudella pyritään siihen, että vastaajilla on mahdollisuus valita myös neutraali vaihtoehto tai olla kokonaan ottamatta kantaa (Valli 2018, 106). Valitsemani vastausvaihtoehdot olivat täysin eri mieltä, osittain eri mieltä, en osaa sanoa, osittain samaa mieltä sekä täysin samaa mieltä, eli päätin antaa oppilaille mahdollisuuden olla ottamatta kantaa väitteeseen, sillä oletin, että osalle oppilaista jotkin väittämät saattaisivat olla haastavia eikä näin ollen yhteen kysymykseen ole tarvetta jäädä jumiin pitkäksi aikaa miettimään, vaan voi valita vaihtoehdon ”en osaa sanoa”. Halusin kuitenkin laittaa kyselyni muotoon, jossa jokaiseen kysymykseen oli pakko vastata jotakin, jotta oppilas todella joutuisi tekemään valinnan vaihtoehtojen välillä eikä väliin jäisi vahingossa vastaamattomia väitteitä. Nämä väittämät laadin aikaisemman tietoni ja edellä esitettyjen teorioiden perusteella. Kyselyn lopussa oli vielä neljä pakollista avointa kysymystä sekä vapaaehtoinen lisäkommentti kohta, jotka halusin sisällyttää kyselyyn, jotta oppilaat saisivat vielä vapaasti ilmaista ajatuksensa palautteesta. Valli (2018, 114) katsookin avointen kysymysten edun olevan se, että vastaaja saa tilaisuuden ilmaista mielipiteensä perustellusti. Myös nämä kysymykset asetin kyselyssä pakollisiksi vastattaviksi, joskin osa oppilaista oli kirjoittanut tekstikenttään lyhyesti ”en tiedä” tai muuta vastaavaa ja näin välttänyt vastaamasta. Oppilaiden vastaukset näihin avoimiin kysymyksiin vaihtelivatkin jokseenkin paljon. Kysely kokonaisuudessaan on liitteenä tutkielmani lopussa.

Projektiin sisältyi myös lukuisia ohjauskeskusteluja luokanopettajan kanssa, joissa sovittiin yhdessä projektin puitteet. Lisäksi projektin päätyttyä nauhoitin vielä pienen, noin puolen tunnin mittaisen, teemahaastattelun luokanopettajan kanssa. Haastattelu toteutettiin vasta projektin lopuksi aikataulusyistä. Haastattelu olisi mahdollisesti sopinut paremmin projektin alussa toteutettavaksi, jolloin opettajan näkemyksillä olisi mahdollisesti ollut vielä enemmän sijaa projektin muissa osissa. Toisaalta projekti piti kuitenkin sisällään ohjauskeskusteluja opettajan kanssa, joten hänen näkökulmansa tulivat kuitenkin huomioiduiksi projektia toteutettaessa, vaikeivat nämä keskustelut olekaan virallisia, nauhoitettuja haastatteluja. Teemahaastattelun toteuttaminen vasta projektin

lopussa takasi kuitenkin myös rennon ilmapiirin, sillä olimme tässä vaiheessa luokanopettajan kanssa toisillemme varsin tuttuja usean viikon yhteistyön jälkeen. Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018, 28, 42) mukaan teemahaastattelussa tavoitteena onkin pyrkiä luomaan haastattelijan ja haastateltavan välille keskustelu, jolloin tilanteesta tulee luontevampi ja miellyttävämpi molemmille osapuolille. Haastattelun toteuttaminen vasta projektin lopuksi ohjasi myös haastattelukysymysten laatimista. Haastattelun teemoja pohtiessa minulla oli jo käsitys kuudesluokkalaisten kirjoittamisesta ja heidän itse esille nostamistaan aiheista. Lisäksi kysymyksiä laatiessani pyrin hyödyntämään kandidaatintutkielmassani korostuneita teemoja sekä projektin taustalla olleiden kirjoittamisenopetuksen lähtökohtien tarjoamia näkökulmia. Näin kysymykset muodostuivat siis pitäen mielessä tutkimusongelman ja yhdistäen intuition, aikaisempien tutkimusten sekä teorioiden tarjoamia teemoja, mitä pidetään hyvän haastattelututkimuksen merkinä (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 41).

Koko projektin ajan pyrin lisäksi pitämään mahdollisimman tarkkaa päiväkirjaa oppituntien tapahtumista helpottamaan tutkimuksen tekoa ja aineiston käsittelyä.

Kirjoitusprojektin kahdeksan oppitunnin mittaisesta tapaustutkimuksesta aineistokseni kertyi siis oppilaiden Minä kirjoittajana -kirjoitelmat, oppilaiden kirjoittamat vertaispalautteet, oppilaiden projektin lopuksi täyttämät kyselylomakkeet sekä opettajan teemahaastattelu. Aineistossa korostuvat siis kuudesluokkalaisten omat näkemykset ja ajatukset sekä heidän työskentelynsä tuotos. Myös opettajan näkökulma oli kuitenkin mielestäni tärkeä, sillä kandidaatin tutkielmassani neljästäkymmenestä eläytymismenetelmällä kerätystä vastauksesta kolmessakymmenessäkolmessa kuudesluokkalaiset mainitsivat opettajan kirjoitustunnin kulkuun sekä kirjoittamisen mielekkyyteen vaikuttajana. Vastaavasti kuudesluokkalaiset olivat myös kolmessakymmenessäkolmessa vastauksessa maininneet oppilaan itsensä vaikuttajana kirjoittamisen ja kirjoitustuntien mielekkyyteen. Opettajan kohdalla syyt kirjoitustunnin onnistumiselle tai epäonnistumiselle kohdistuivat pitkälti opettajan valintoihin kirjoitustunnin kulkua koskien. Nämä jakautuivat vastauksissa kolmeen kategoriaan: arvosana ja palaute, kirjoituksen aihe sekä opettajan antama ohjeistus. (Vuorikoski 2017, 17–29.)

Luokalla oli oppilaita 24, joista 18 oli tyttöjä ja 6 poikia. Valitettavasti mitään aineiston osaa ei ole kaikilta 24 oppilaalta, sillä projektin kolmeen viikkoon mahtui sairastumisia, lomamatkoja ja muita erityistapauksia, jotka vaativat oppilaan poissaoloa. Minä kirjoittajana -tekstin kirjoitti 22 oppilasta. Tekstien pituus vaihtelee runsaastikin: lyhyimmät tekstit ovat 6-7 riviä pitkiä ja pisin hieman päälle yhden sivun mittainen. Suurin osa teksteistä on noin puolen sivun mittaisia. Palautetta muille antoi myös 22 oppilasta, jotka kirjoittivat yhteensä 64 vertaispalautetta. Lopun kyselyyn vastasi 22 oppilasta, joista kaksi ei ollut ollut paikalla tunnilla, jolla kirjoitettiin vertaispalautteet

eivätkö siksi olleet kyselyssä vastanneet vertaispalautteita koskeviin kysymyksiin. 24 kuudesluokkalaisesta 18 olivat läsnä kaikilla oppitunneilla ja ovat siis vastanneet jokaiseen aineiston osaan.

## 4.5 Analyysi

Eskolan ja Suorannan (2008, 137) mukaan laadullisen analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Kiviniemi (2018, 83) korostaa laadullisen tutkimuksen ja analyysin tekemisessä tutkijan valintoja: Tutkija valitsee, mitkä asiat aineistossa ovat tutkimuksen kannalta tärkeimmät ja mitä hänen mielestään tulee sisällyttää tutkimusraporttiin. Tästä näkökulmasta laadullinen tutkimus on Kiviniemen mielestä luonteeltaan tulkinnallista.

Edellä olen esittänyt valinneeni tutkimukseni taustalla vaikuttaviksi tieteenfilosofiksi suuntauksiksi fenomenologian ja hermeneutiikan. Etenkin jälkimmäisen näkökulmasta analyysia ja tulkintaa ei voi erottaa toisistaan, vaan ne esiintyvät yhdessä. Hermeneuttisen kehän ajatus pätee myös tässä, sillä tutkijan aineistosta tekemät tulkinnat ohjaavat analyysia, joka taas saa aikaan uusia tulkintoja. (Eskola & Suoranta 2008, 149–150.) Laadullisessa tutkimuksessa, joka keskittyy ihmisten toimintaan, on tärkeää huomata, että ihmisten kuvaukset käsiteltävistä aiheista ja vastaukset tutkijan kysymyksiin, ovat heidän tulkintansa aiheesta. Näin ollen tutkijan tulkinta aineistosta on toisen asteen tulkintaa eli ensimmäisen asteen tulkinnan jäljittelyä ja kuvaamista. (Mt. 148.)

Eskola (2018, 212–214) esittää laadulliselle analyysille kolme erilaista toimintatapaa, jotka on jaoteltu sen mukaan, mikä on tutkijan suhde teoriaan. Nämä kolme analyysitapaa ovat aineistolähtöinen, teoriasidonnainen sekä teorialähtöinen analyysi. Aineistolähtöisellä tarkoitetaan analyysia, jossa teoria pyritään rakentamaan aineistosta käsin. Sitä, miten ja millaista analyysia tehdään, ei ole päätetty edeltä, vaan ne määräytyvät aineistosta käsin tutkimuksen tarkoitusta silmällä pitäen. Teorialähtöisessä analyysissa taas lähdetään liikkeelle teoriasta käsin ja analyysia ohjaa yksi suuri teoria, joka määrää sen, mikä tutkimuksessa on kiinnostavaa ja mihin aineistossa kiinnitetään huomiota. Näiden kahden näkemyksen väliin, niiden eräänlaiseksi välimuodoksi, jää teoriasidonnainen analyysi, jota voidaan kutsua myös teoriaohjaavaksi analyysiksi. Tässä mallissa hyödynnettäviä teorioita on yleensä useita eikä vain yhtä suurta pääteoriaa kuten teorialähtöisessä analyysissa. Teorian tarkoitus onkin ohjata analyysia ja sen lopputulosta, vaikka analyysin aluksi voitaisiinkin suhtautua työskentelyyn varsin aineistolähtöisesti. Analyysiin vaikuttaa siis aikaisempi tieto aiheesta, mutta sen tarkoitus ei ole rajoittaa aineiston käsittelyä. (Eskola 2008, 212–214; Tuomi & Sarajärvi 2013, 95–100.)

Omassa tutkimuksessani pyrin analyysissä hyödyntämään teoriasidonnaista tai teoriaohjaavaa analyysia, sillä tutkimukseni taustalla vaikuttaa useita erilaisia teorioita kirjoittamisen opetukseen ja palautteenantoon liittyen yhden laajan teorian sijaan. Lisäksi fenomenologis-hermeneuttisen näkemyksen mukaisesti haluan pyrkiä analyysissäni antamaan aineistolle tilaa ja käymään ikään kuin vuoropuhelua sen kanssa eli pyrin aineistolähtöisyyteen, vaikka myös aikaisemmat teoriat ja tiedot aiheesta vaikuttavat analyysiini. Näin ollen luonnollinen valinta analyysille on teoriasidonnainen analyysi.

Analyysissä hyödynsin teemoittelua, koodaamista sekä taulukointia. Näistä koodaaminen ja taulukointi ovat enemmän määrällisiä kuin laadullisia analyysimenetelmiä, eivätkä siksi välttämättä parhaita mahdollisia tämän kaltaisen aineiston käsittelyyn, mutta Eskolan ja Suorannan (2008, 164) mukaan niitä hyödyntämällä on helppo päästä käsiksi laajaan laadulliseen aineistoon. Tämän huomasin myös omassa työssäni. Nämä kolme analyysitapaa tukivat toinen toistaan. Analyysissä saatoin palata menetelmästä toiseen, kun aineistosta nousi esille jotakin, mitä en ollut vielä huomionut tai oli tarvetta tarkentaa jotakin aikaisempaa havaintoa. Teemoittelussa etsin aineistosta erilaisia toistuvia teemoja ja jaoin aineistoa näihin teemoihin. Teemoittelu sopii erityisesti käytännönläheisiin tutkimusongelmiin. Teemoittelua hyödyntäessä aineistosta pyritäänkin poimimaan tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa. (Eskola & Suoranta 2008, 178.) Kun mahdollisia teemoja oli löytynyt, koodasin vastausten perinteisiin paperiversioihin eri väreillä eri teemoihin liittyviä seikkoja. Koodaamisen hyötyjä ovat mm. se, että seuraavissa analyysivaiheissa tiettyyn teemaan liittyvät kohdat on helppo löytää laajan tekstimassan seasta, ne jäsentävät tulkintoja ja toimivat tekstin sisäisinä muistiinpanoina eri tekstikohdille annetuista tulkinnoista (mt. 2008, 155). Taulukoinnissa taas erilaisia vastausten tulkintojen ja teemojen esiintymisten määriä luokitellaan ja lasketaan taulukoihin. Tämä prosessi tai luokkien rajojen selvittäminen ei ole aina helppoa ja luokittelu suositellaankin tehtävän ainakin kahdesti. (Mt. 164–166.) Omassa tutkimuksessani pyrin varmistamaan luokittelujen oikeellisuutta palaamalla aineistoon lukuisia kertoja ja tarkentamalla eri teemoja. Koodaaminen ja taulukointi siis jäsensivät aineistoa ja tarjosivat erilaisia teemoja analysoitavaksi ja teemoittelu taas pakotti palaamaan tarkistamaan koodauksiani ja taulukointejani. Esimerkiksi luokanopettajan haastattelussa olin alun alkaen koodannut motivaation omaksi teemakseen, mutta perusteellisemmän tarkastelun myötä tulkitsin sen lukeutuvan opettajan opetusfilosofioihin, jonka alateemoihin motivaation käsite liittyi olennaisesti. Tässä kuitenkin auttoi myös taulukointi, sillä motivaation olin aluksi valinnut omaksi teemakseen huomattuani, että se esiintyy opettajan vastauksissa todella moneen kertaan.

Aineistoni oli monipuolista ja sitä oli paljon ja näistä syistä oli tarvetta myös määrällisille analyysimenetelmille, jotta aineisto pysyi minulla jollakin tavalla hallussa. Nämä menetelmät sopivat

erityisesti tekstien tulkintaan eli tässä tapauksessa oppilaiden Minä kirjoittajana -tekstien, opettajan haastattelun sekä oppilaiden vertaispalautteiden analysointiin. Sen sijaan kyselylomakkeiden väiteosuuksien analysoinnissa selvittiin enemmän määrällisillä menetelmillä, joskin on hyvä huomata, että näin pienessä aineistossa pelkästään väitteiden eri vastausvaihtoehtojen määrien erittely ei ole mielekästä ja siksi olenkin pyrkinyt yhdistämään kyselyn väiteosuudet niihin tutkimuksen ja analyysin osuuksiin, joihin ne olennaisesti liittyvät.

Käsittelin jokaisen aineistonosan jokseenkin erillään muista ja aloitin analyysini lukemalla tekstit useaan kertaan. Tämän jälkeen etenin hyödyntäen vuorotellen vaihtelevassa järjestyksessä edelle esitettyjä teemoittelua, luokittelua sekä koodaamista. Näistä pääsin analyysini raportointiin, jossa pyrin yhdistämään eri aineistonosista tekemiäni tulkintoja toisiinsa sekä tutkimukseni teoriataustaan.

Vastausten käsittelyä helpottamaan annoin jokaiselle oppilaiden tuottamalle aineiston osalle oman koodinsa. Koodien käyttö mahdollisti myös oppilaiden nimien häivyttämisen aineistosta. Jokainen oppilas sai aluksi oman juoksevan numeron, joka kertoo oppilaan järjestyksen satunnaisjärjestyksessä, jottei yhtäkään oppilasta ole tutkimuksestani tunnistettavissa. Juoksevan numeroinnin jälkeen tulee kirjain, joka kertoo vastaajan sukupuolen: tytöillä t ja pojilla p. Kolmantena on iso kirjain, joka kertoo aineiston osan. Minä kirjoittajana -teksteillä on tunnuksena M, oppilaiden kirjoittamien vertaispalautteiden tunnun on V ja kyselylomakkeita merkitsee K. Koska jokainen kirjoitti vähintään kaksi vertaispalautetta, on vertaispalautteet lisäksi numeroitu. Näin ollen oppilaan numero 16, joka on tyttö, kolmas vertaispalaute olisi tunnukseltaan 16tV3 tai poikaoppilaan numerolla 22 kyselylomakkeeseen viitataan tunnuksella 22pK.

# 5 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimukseni koostui monenlaisesta aineistosta, josta on mahdollista tarkastella monia kirjoittamiseen liittyviä seikkoja. Luvussa kolme olen esitellyt osat, joista aineistoni koostuu, aineistonkeruuprojektin sekä tutkimuskysymykseni. Tässä luvussa esittelen tutkimustulokseni jakamalla ne tutkimuskysymysten mukaisesti alalukuihin. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään kuudesluokkalaisten asenteita ja ajatuksia kirjoittamiseen liittyen. Aineistona tässä toimivat oppilaiden kirjoittamat Minä kirjoittajana -tekstit sekä kirjoitusprojektin loppukyselyn kymmenen kirjoittamista yleisellä tasolla koskevaa kysymystä. Luvun lopuksi tarkastelen vielä oppilaiden arvioita omasta osaamisestaan ja kirjoittamisen mielekkyydestä tämän kirjoittamisprojektin valossa aineistona loppukyselyn puheprojektia koskevista väitteistä asian kannalta olennaisimmat. Toisessa alaluvussa tarkastelen opettajan ajatuksia kirjoittamisenopetuksesta aineistonani opettajan teemahaastattelu. Näiden kahden ensimmäisen alaluvun voidaan ajatella tarjoavan taustaa kolmannelle alaluvulle, jossa käsitellään oppilaiden palautteenantoa, sillä uskon niin oppilaiden asennoituminen kirjoittamista kohtaan kuin opettajan ajatuksien kirjoittamisen opetuksesta vaikuttavan paitsi oppilaiden käsityksiin palautteesta myös palautteisiin, joita he toisilleen antoivat. Kolmannessa alaluvussa aineistona toimii oppilaiden toisilleen kirjoittamat vertaispalautteet sekä projektin loppukyselyn palautetta koskevat väittämät sekä avoimet kysymykset. Lisäksi myös Minä kirjoittajana -teksteissä oppilailla oli mahdollisuus kirjoittaa palautteen annosta tai vastaanottamisesta, joten myös näitä tekstejä hyödynnän palautetta koskevassa alaluvussa. Tämän jälkeen luvun lopussa on vielä yhteenveto tutkimustuloksista.

## *5.1 Kuudesluokkalaisten kirjoittamisasenteet*

Kirjoittamisasenteita kartoitettiin tässä tutkimuksessa kuudesluokkalaisten kirjoittamien Minä kirjoittajana -tekstien sekä kyselylomakkeen kirjoittamista yleisellä tasolla käsittelevien kysymysten pohjalta. Kirjoittamisasenteita kysyttiin myös osassa kyselylomakkeen puheprojektia koskevista väitteistä sekä yhdessä lomakkeen avoimista kysymyksistä, joskin näissä asenteet koskevat juuri tässä projektissa tapahtunutta kirjoittamista. Minä kirjoittajana -tekstejä oli tarkasteltavana yhteensä 22 kappaletta ja kyselylomakkeita myös 22 kappaletta.

Oppilaiden Minä kirjoittajana -tekstit oli mahdollista jakaa kolmeen ryhmään sen perusteella, miten oppilaat hyödynsivät antamiani apukysymyksiä tekstiä kirjoittaessaan. 22 tekstistä yhdeksässä teksti eteni suoraan apukysymysten mukaisessa järjestyksessä ja kaikkiin kysymyksiin vastattiin ainakin jotain, vähintään ”en tiedä”, kuten vastauksessa 22pM oli kahteen kertaan kirjoitettu omalle rivilleen. Yhdeksässä vastauksessa oli selvästi käytetty apukysymyksiä apuna tekstiä kirjoittaessa, mutta ei oltu orjallisesti vastattu jokaiseen kysymykseen vaan keskitytty omasta mielestä tärkeimpiin. Lopuissa neljässä vastauksessa apukysymykset olivat jääneet taka-alalle. Näistä neljästä vastauksesta yhden kirjoitti poika, joka ei ollut paikalla oppitunnilla, jolla Minä kirjoittajana -tekstit kirjoitettiin eikä hänellä siksi ollut apukysymyksiä tarjolla, sillä hän kirjoitti tekstin kyseisen oppitunnin jälkeisellä välitunnilla, kun olin jo itse poistunut paikalta. Sen sijaan muiden kolmen tähän kategoriaan kuuluvien tekstien kirjoittajilla oli kyllä tarjolla apukysymykset aivan kuten kaikilla muillakin oppilaille, he vain päättivät kirjoittaa tekstin omalla tavallaan.

Apukysymyksistä ensimmäinen ”Millainen kirjoittaja olet mielestäsi?” ja toinen ”Miksi kirjoittaminen on mukavaa/ kurjaa?” saivat teksteissä monenlaisia vastauksia. Kuitenkin näissä kolmessa vastauksessa, joita ei kirjoitettu apukysymyksiä seuraten, oli selvästi muista poikkeava tapa kuvata itseä kirjoittajana sekä kirjoittamiseen asennoitumista. Nämä kolme kirjoittajaa keskittyivät kuvailemaan kirjoitustyyliään ja itseään kirjoittajina sen sijaan, että olisivat tiivistäneet oman kirjoittajaprofilinsa yhteen adjektiiviin, kuten muissa teksteissä, joissa vastattiin ensimmäiseen kysymykseen, tehtiin. Esimerkiksi tekstissä 14tM kirjoitetaan:

*Olen huomannut, että kirjoitan hyvin asiallisella kielellä. Joskus vähän liiankin asiallisella. Käytän usein kirjakieltä enkä paljoakaan lyhenteitä. Oikeinkirjoitus on silti mielestäni melko hallussa. 14tM*

Näissä vastauksissa myös kirjoittamista kuvattiin laajemmin ja niissä korostui erityisesti kirjoittamisen merkitys vastaajan elämässä:

*Kirjoittamisesta tulee hyvä mieli. Kun olet saanut kirjoitettua vaikka huonosta päivästä olo lähtee pikkuhiljaa pois, ainakin minulta. 24tM*

Kolmesta vastauksesta, joissa ei hyödynnetty tarjoamiani apukysymyksiä, heijastui selvästi kirjoittajan asenne kirjoittamista kohtaan: jokaisessa näistä vastauksista löydettiin kirjoittamisesta lukuisia hyviä puolia eikä mainittu yhtäkään asiaa, jonka vuoksi vastaaja ei pitäisi kirjoittamisesta, vaikka joskus kirjoittaminen saattoikin tuntua vaikealta. Kirjoittajat halusivat jopa kirjoittaa vieläkin enemmän:

*Kirjekaveri olisi aivan mahtava juttu, mutta niitäkään ei nykypäivänä löydy ulkomaille. 18tM*

Edellä esitetyn jaon sekä kolmen vastauksen, joissa apukysymyksiä ei hyödynnetty, erityisyyden perusteella voinee tehdä päätelmän, että kirjoittaja, joka todella pitää kirjoittamisesta ja jolla on lisäksi myös paljon kirjoitusosaamista, ei tarvinnut tekstin kirjoittamiseen apukysymyksiä. Tämä ei tietenkään tarkoita, etteikö kirjoittamisesta voisi tykätä ja olla hyvä siinä, jos apukysymyksiä päätti hyödyntää Minä kirjoittajana -tekstiä kirjoittaessaan. 22 tekstistä vain yhdessä ei mainittu mitään hyvää puolta kirjoittamisesta eli 21 oppilasta pitää ainakin jollakin tavalla kirjoittamisesta tai jostakin kirjoittamisen osa-alueesta. Sen sijaan jonkin huonon puolen kirjoittamisesta keksii mainita vain 16 oppilasta 22 oppilaasta. Apukysymysten tarkoitus oli auttaa jokaista oppilasta pääsemään tekstinsä kanssa alkuun ja tarjota jokaiselle edes jokin aihe, josta kirjoittaa. Niiden hyödyntäminen ei siis ole huono asia tai tee kirjoittajasta huonoa tai negatiivisesti kirjoittamiseen suhtautuvaa, vaikka niiden huomiotta jättäneiden kirjoittajien teksteistä kuvastuukin erityisen positiivinen asennoituminen kirjoittamista kohtaan.

Muissa Minä kirjoittajana -teksteissä oli monenlaisia luonnehdintoja itselle kirjoittajana. Monet kuvasivat itseään yhdellä adjektiivilla kuten ”hidas”, ”ahkera”, ”luova” tai ”monipuolinen”. Kukaan ei käyttänyt kuvauksessaan adjektiivia ”hyvä” yksinään, vaan se ilmeni aina lisämääritteen, kuten ”ihan” tai ”kohtuu”, kanssa, jotka vastaavat määritelmää jokseenkin. Oppilaista seitsemän arvioivat olevansa jokseenkin hyviä kirjoittajia. Neljässä vastauksessa ei osattu aivan sanoa, kuinka kuvailtaisiin itseään kirjoittajana. Esimerkiksi vastaaja 9t kirjoittaa:

*En ole oikein koskaan ajatellut millainen kirjoittaja olen. 9tM*

Hän jatkaa kuvaamalla, millaisesta kirjoittamisesta pitää, eli määrittää itsensä kirjoittajana enemmänkin sen kautta, mikä kirjoittamisesta tekee mukavaa kuin omien luonteenpiirteidensä tai ominaisuuksiensa avulla.

Yhdessäkään vastauksessa ei kuvattu itseään huonoksi kirjoittajaksi, vaikka yhdessä vastauksessa pohdittiin kirjoitusten onnistumista:

*Olen mielestäni jonkinlainen kirjoittaja. Osaan kirjoittaa jonkinlaisia tarinoita, mutta kaikki eivät ole hyviä. Vain pari ovat hyviä. 15pM*

Tässäkään tapauksessa kirjoittaja ei kuitenkaan näe itseään huonona, vaikka hänen kirjoittamansa tekstit eivät hyviä olisikaan. Oppilaiden kuvauksista itsestään kirjoittajana kuvastuukin luotto omiin kykyihin sekä itsensä näkeminen laajemmin kuin vain arvottamalla itsensä mustavalkoisesti asteikolla hyvä–huono. Kun huomioi vielä sen, että 14 tekstissä mainittiin jokin asia, jonka kirjoittaja haluaisi oppia kirjoittamisesta tai jossa haluaisi kehittyä, kuvastuu teksteistä joukko kirjoittajia, jotka osaavat huomioida paitsi osaamisensa ja onnistumisensa myös kohteet, joissa kaipaavat vielä kehitystä.

Apukysymyksissä oli mainittu myös kotona kirjoittaminen. Tällä yritin ohjata oppilaita ajattelemaan kirjoittamista myös laajemmin kuin pelkästään äidinkielen ja kirjallisuuden kirjoitustuntien toimintana. Kirjoittaminen on kuitenkin laaja taito, jota tarvitaan monessa tilanteessa. Lisäksi, kun kysytään kirjoittamisesta koulussa, oppilaat helposti orientoituvat kuvaamaan kirjoittamista juurikin osana kirjoitustunteja eivätkä huomioi kaikkea muuta koulussa tapahtuvaa kirjoittamista. Minä kirjoittajana -teksteistä viidessä oppilas totesi, ettei kirjoita kotona. Kahdeksassa tekstissä taas kerrottiin myös kotona kirjoitettavan. Yhdeksässä vastauksessa oli siis jätetty huomiotta kotona kirjoittamista koskeva kysymys sekä siihen vastaaminen. Yleensä kotona kirjoitettava tekstilaji oli tarina, mutta myös muistilaput, päiväkirjamerkinnot ja kirjeet mainittiin kotona kirjoitettaviksi teksteiksi:

*Kotona tykkään kirjoittaa jos on inspiraatiota. Yleensä kirjoitan fantasiatarinoita, koska niihin saa käyttää mielikuvitusta äärettömyyksiin saakka. 12tM*

*En yleensä kirjoita kotona muita kuin muistilappuja. 20tM*

Osalle oppilaista kirjoittaminen näyttäytyikin selvästi laajempaan kuin vain koulussa tapahtuvana tarinoiden kirjoittamisena ja mahdollisia tekstilajeja on useita. Tämä on positiivinen huomio, sillä laaja tekstikäsitys on mielestäni se, mihin peruskoulun kirjoittamisenopetuksessa tulisi pyrkiä ja miksi olen oman kirjoitusprojektini taustalle valinnut lukuisia erilaisia käsityksiä kirjoittamisesta.

Myös kyselyssä oli väittämä, jolla oppilaat saivat kertoa, kirjoittavatko kotona. Väittämään ”Kirjoitan paljon vapaa-ajallani.” vain viisi oppilasta eli alle neljännes vastaajista on valinnut olevansa joko osittain (4 oppilasta) tai täysin (1 oppilas) samaa mieltä väitteen kanssa. Sen sijaan joko osittain tai täysin eri mieltä väittämän kanssa on yhteensä 13 oppilasta eli hieman yli puolet kaikista kyselyyn vastanneista. On mielenkiintoista huomata, että Minä kirjoittajana -teksteissä useampi oppilas kertoi kirjoittavansa kotona kuin kyselyssä vastasi kirjoittavansa vapaa-ajalla. Kahdeksasta kuudesluokkalaisesta, jotka kertoivat Minä kirjoittajana -teksteissä kirjoittavansa myös kotona, kaksi olivat vastanneet kyselyssä kirjoittavansa vapaa-ajalla. Vastaavasti kolme oppilasta

olivat valinneet kyselyssä vaihtoehdot ”osittain eri mieltä”, vaikka olivat teksteissään kertoneet kirjoittavansa kotona. Kaksi oppilaista näistä kahdeksasta olivat kyselyssä vastanneet, etteivät osaa sanoa. Viimeinen kahdeksasta oppilaasta, joka Minä kirjoittajana -tekstissä kertoi kirjoittavansa kotona, ei ollut paikalla oppitunnilla, jolla kyselyt täytettiin, eikä siis ole vastannut mitään. Tämä ero voi selittyä väitteen asettelulla. Väitteessä sana ”paljon” saattaa hämätä lapsia ajattelemaan, että vapaa-ajalla tulisi jatkuvasti tuottaa tekstejä eivätkä satunnaiset päiväkirjamerkinnät tai muistilaput ole riittäviä. Toisaalta kyselyssä vapaa-ajalla kertoo kirjoittavansa kolme sellaista lasta, jotka eivät Minä kirjoittajana -tekstissä kertoneet kirjoittavansa kotona. Yksi näistä kolmesta ei Minä kirjoittajana -tekstiä kirjoittanut. Tämä kyselyssä asiasta mainitseminen, vaikkei siitä ole Minä kirjoittajana -tekstissä kirjoitettu, johtuneen vain siitä, ettei se omaa kirjoittamista koskevassa tekstissä ole kirjoittajalle ollut niin merkittävä, että siitä tulisi erikseen mainita.

Lähes kaikki oppilaat löysivät kirjoittamisesta jotakin, mistä pitivät, kun vain yksi 22 kuudesluokkalaisesta ei ollut tekstiinsä kirjoittanut tykkäävänsä kirjoittamisesta. Kirjoittamisen huonoja puolia löysivät sen sijaan 16 oppilasta kahdestakymmenestäkahdesta. Sen lisäksi, että kirjoittamisesta pidettiin tai ei pidetty, kuvattiin oppilaiden teksteissä kirjoittamisen olevan myös ”vaikeaa”, ”helppoa” tai ”tylsää”. Helpoksi kirjoittamista luonnehti vain yksi kuudesluokkalaisista, kun taas vaikeana sitä piti kolme vastaaja. Kaikenlainen kirjoittaminen ei kuitenkaan ollut vaikeaa tai helppoa, vaan jokin tekijä kirjoittaessa aiheutti tämän tuntemuksen:

*Kirjoittaminen on helppoa silloin kun saa itse keksiä mitä kirjoittaa, ilman rajoja. 18tM*

*Hankalinta kirjoittamisessa on välillä tekstin syntymisen hitaus, jolloin ajatus voi karata. 14tM*

Yhdessä vastauksessa pohdittiin myös kirjoittamisen vaatimusten aiheuttamia ikäviä tunteita:

*Välillä kirjoittaminen on kurjaa myös siksi, että oikeinkirjoituksesta on pidettävä niin kovaa kiinni ja, että tekstissä arvostellaan aika paljon oikeinkirjoitusta. Se aiheuttaa välillä paineita. 4tM*

Kirjoittamisesta tykkäämistä kysyttiin myös kyselylomakkeessa. Lomakkeen ensimmäinen väittämä oli ”Nautin kirjoittamisesta.” Yksikään oppilaista ei ollut vastannut väittämään olevansa sen kanssa täysin eri mieltä ja osittain eri mieltä väittämän kanssa oli vain neljä oppilaista. Sen sijaan joko osittain (11 oppilasta) tai täysin samaa mieltä (5 oppilasta) oli yhteensä kuusitoista kuudesluokkalaista eli noin kolme neljännestä vastaajista. Vaikka Minä kirjoittajana -teksteissä oli löydetty asioita, joista kirjoittamisessa ei pidetä, on kyselyn näkökulmasta lasten suhtautuminen

kirjoittamiseen kuitenkin varsin positiivista. Voidaankin pohtia, kuinka paljon apukysymykset vaikuttivat oppilaiden teksteihin. Koska kysymyksissä kysyttiin myös, miksi kirjoittaminen on mukavaa tai kurjaa, saattaa osa oppilaista olla halunnut keksiä edes jonkin vastauksen molempiin kohtiin. Esimerkiksi oppilas 7t on vastannut jokaiseen apukysymykseen jopa niin orjallisesti, että on numeroinut vastauksensa tekstissään. Hän kirjoittaa:

*Kurjat puolet ovat itse asiassa aika olemattomia, esimerkiksi että käsi väsy joskus. Eli kurjia puolia ei edes melkein ole. 7tM*

Syitä sille, miksi kirjoittamisesta pidetään tai ei pidetä löytyi kuudesluokkalaisten Minä kirjoittajana -teksteistä useita. Kaikkein useimmin kirjoittamisesta pitäminen liitettiin johonkin tiettyyn tekstilajiin. Tämä saattaa johtua apukysymyksestä ” Millaisia tekstejä on kiva kirjoittaa?” Vaikka kysymys olisikin ohjannut oppilaiden vastauksia, ei se toisaalta kuitenkaan poista sitä, että oppilailla selkeästi on omat lempitekstilajinsa, joiden kirjoittaminen on mieluista. Kirjoittamisen tuotosta kutsuttiin kaikkein useimmin yleisillä nimityksillä ”tarina”, ”kertomus” tai ”teksti”. Jotakin näistä kolmesta sanasta käytettiin kuudessatoista vastauksessa. Heti jotakin yleistä, fiktiivistä tekstilajia kuvaavan termin jälkeen selkeästi eniten mainintoja oli saanut fantasia, jonka kirjoittamisesta kerrottiin kahdessatoista vastauksessa. Fantasian jälkeen muut tekstilajit olivat keränneet mainintoja yhden ja viiden väliltä eli yksikään ei yltänyt fantasian ja tarinan saamaan suosioon. Näistä muista eniten mainintoja eli 4-5 olivat saaneet mielipide, arvostelu, novelli sekä päiväkirja.

Mielenkiintoista on, että vaikka oppilaat olivat Minä kirjoittajana -teksteissä osanneet nimetä paljon erilaisia tekstilajeja ja jopa laatineet pitkiä listoja koulussa kirjoitetuista erilaisista teksteistä, oli tekstilajeja koskeva väite kyselyssä ollut selkeästi haastava. Väite kuului ”Koulussa kirjoitetaan liikaa erilaisia tekstilajeja.” Kymmenen oppilasta eli melkein puolet oli vastannut väitteeseen vaihtoehdon ”en osaa sanoa”. Loput vastaukset jakautuivat varsin tasan, sillä kuusi oppilasta oli valinnut väittämään joko vaihtoehdon osittain tai täysin eri mieltä ja kuusi oppilasta taas vaihtoehdon osittain tai täysin samaa mieltä. Kuitenkin Minä kirjoittajana -teksteissä eri tekstilajeja oli mainittu melkein kaikissa kirjoituksissa.

Kirjoittamisesta pitämiseksi tekstilajin ohessa suurimmaksi syyksi mainittiin kirjoittamisen luovuus, mahdollisuus käyttää mielikuvitusta ja vapaus kirjoittaa mitä haluaa. Luovuus tai mielikuvitus mainittiin syynä kirjoittamisesta tykkäämiselle yhdeksässä Minä kirjoittajana -tekstissä. Vapaus kirjoittaa, mitä haluaa, oli taas mainittu 11 tekstissä perusteluna kirjoittamisen mielekkyydelle. Kirjoittamisessa tärkeäksi nousee siis mahdollisuus ilmaista itseään:

*Kertomuksia, mielipiteitä, fantasiakertomuksia ja arvosteluja on kiva kirjoittaa, koska kaikissa aiheissa sinä saat kirjoittaa ja päättää oman mielipiteesi ja sen mitä kirjoitat. 5tM*

*Kirjoittaminen on mukavaa koska siitä syntyy myös itselle uusia ajatuksia ja voit käyttää mielikuvitustasi. 8tM*

*Kirjoittaminen on luovaa mutta kättä väsyttävää. - - Pidän luovasta työstä. 3tM*

Aihe aiheuttaa niin positiivisia kuin negatiivisia tuntemuksia. Kolmessa Minä kirjoittajana -tekstissä kirjoittaminen nähtiin mielekkäänä, kun aihe annettiin valmiiksi eikä tarvinnut itse keksiä. Toisaalta taas kolmessa tekstissä kerrottiin kirjoittamisen olevan mukavaa silloin, kun aiheen sai päättää itse. Tässä siis selkeästi oppilaisissa on eroa: toiset kaipaavat jonkinlaista aiheen rajausta kirjoittamista helpottamaan, kun taas toiset nauttivat juuri kirjoittamisen vapaudesta.

Sen suhteen, mikä tekee kirjoittamisesta epämieluisaa, ei ollut yhtä suosikkivastausta kuten kirjoittamisesta tykkäämisessä tekstilaji. Kaikkein eniten mainintoja mahdollisista syistä kirjoittamisen ikävyydelle, eli neljä mainintaa, sai käden kipeytyminen kirjoittaessa, joskin tällekin joku keksi ratkaisuksi koneella kirjoittamisen. Esimerkki tästä on esitetty jo edellä vastauksesta 7tM. Kahdessa tekstissä kirjoittamisen hitaus ja aikaa vievyys nähtiin ongelmana. Kirjoittamisesta tykkäämättömyydessä suuressa roolissa olivat myös kirjoittamiseen annetut mahdollisuudet sekä rajoitteet. Tällaisia olivat ohjeistuksen puutteellisuus (mainittiin kahdessa tekstissä), kirjoittamiseen käytetyn ajan rajoittaminen (mainittiin kahdessa vastauksessa), oikeinkirjoituksen korostaminen (mainitaan yhdessä vastauksessa) tai kirjoittamisen rajoittaminen yleisemmällä tasolla (kaksi mainintaa). Nämä kaikki liittyvät erityisesti koulussa tapahtuvaan kirjoittamiseen.

*Minä en tykkää kirjoittaa koulussa tarinoita tai tekstejä, koska on niin vähän aikaa kirjoittaa. 12tM*

*Kirjoittaminen on tylsää, jos ei tiedä tarkkaan mitä tekee. 17tM*

*Toisaalta koulussa rajoitetaan aika paljon kirjoittamisen aihealueita ja sitä minkälainen tekstin pitää olla esim. fantasia tai novelli. 4tM*

Näitä koulussa tapahtuvan kirjoittamisen rajoitteita käsiteltiin myös oppilaiden täyttämässä kyselyssä. Kysely piti sisällään tekstilajeja koskevan väitteen lisäksi myös väitteen ”Koulussa kirjoittamiselle ei anneta tarpeeksi aikaa.” Kyselyn mukaan oppilaat kaipaisivat enemmän aikaa kirjoittamiseen, sillä 13 vastaajaa eli suurin osa vastaajista on valinnut väitteessä vaihtoehdon osittain samaa mieltä tai täysin samaa mieltä. Vaihtoehdon osittain tai täysin eri mieltä on vastannut yhteensä vain kuusi oppilasta. Myös väitteen ”Kirjoittamiseen kuuluu monia työvaiheita kuten suunnittelu, eri

versioiden kirjoittaminen ja muokkaaminen.” voidaan katsoa koskevan erityisesti koulukirjoittamista. Vain yksi oppilas on valinnut tämän väitteen kohdalla vaihtoehdon täysin eri mieltä. Kuusi oppilasta ei ole osannut vastata väitteeseen ja loput eli 15 kuudesluokkalaista on valinnut joko vaihtoehdon osittain tai täysin samaa mieltä. Väite ei kysy oppilaiden mielipidettä ja asennoitumista näihin eri vaiheisiin, vaan toimii enemminkin toteamuksena vaiheiden olemassaolosta. Selkeästi kuudesluokkalaiset ovat sitä mieltä, että kirjoittaminen koostuu eri työvaiheista, jotka ovat tärkeitä prosessin onnistumisen kannalta, vaikkeivat tässä kykenekään kertomaan omis mieltymyksiään näitä vaiheita kohtaan.

Minä kirjoittajana -teksteissä nostettiin lisäksi esille kirjoittamisesta ikävää tekevänä tekijänä myös inspiraation puute (yksi maininta) sekä oma epäonnistuminen, kun kirjoitettu teksti ei olekaan tarpeeksi kiinnostava (yksi maininta). Näistä yhden tai kahden maininnan meilipiteistä ei voida laatia mitään yleistyksiä. On selkeää, että oppilaat löysivät paitsi syytä kirjoittamisen mielekkyydelle, myös sen kurjuudelle. Kuitenkaan mitään selkeästi suosituinta syytä kirjoittamisen epämiellyttävyydelle ei löytynyt, vaan tässä korostuu kirjoittamisen kokemuksellisuus ja jokaisen oppilaan omat mieltymykset sillä esimerkiksi aihe nousi esiin sekä hyvänä että huonona ja kirjoittamista rajoittavana tekijänä.

Minä kirjoittajana -tekstin apukysymyksissä oli myös kysymys siitä, mikä oppilaita voisi auttaa kirjoittamaan paremmin. Tätä kysymystä olikin pohdittu lukuisissa vastauksissa. Ehdottomasti eniten mainintoja keräsi kirjoittamiseen ja työhön keskittymiseen tarvittava rauha ja hiljaisuus:

*Jos saan kirjoittaa rauhassa tai hiljaisessa tilassa niin se auttaa minua kirjoittamaan paremmin. 2pM*

*Kirjoitan parhaiten kun keskityn täysin siihen mitä teen. 17tM*

Kuudesluokkalaiset kaipaavat siis mahdollisimman häiriötöntä ympäristöä kyetäkseen keskittymään kirjoittamiseen. Rauhan ja hiljaisuuden kaipuu liittyy osaltaan myös edellä käsitellyyn lisäajan tarpeeseen. Mahdollisesti se, ettei oppilaiden mielestä koulussa ole tarpeeksi aikaa kirjoittamiselle, aiheuttaa oppilaissa kiireen tuntua, joka taas saa kaipaamaan rauhallisempaa kirjoitusympäristöä. Myös kyselyssä huomioitiin tämä mahdollinen rauha tarve väitteessä ” En pysty kirjoittamaan, jos ympärillä on paljon hälinää ja melua.” Kyselyn vastaukset tukevat Minä kirjoittajana -teksteistä välittyvää kuvaa, sillä 13 oppilasta oli vastannut väitteeseen joko osittain (kahdeksan vastausta) tai täysin samaa mieltä (viisi vastausta). Osittain tai täysin eri mieltä väitteen kanssa oli ollut yhteensä neljä oppilasta, kaksi kutakin vastausta kohden. Vaihtoehdon ”en osaa sanoa” oli valinnut viisi

vastaajaa. Myös kyselyn vastausten perusteella siis kaivataan rauhaa ja hiljaisuutta kirjoittamisen onnistumiseksi.

Tämä häiriötekijöiden puutteen kaipuu tuntuu näyttäytyvän monesti myös kirjoittamisen yksinäisyytenä, jota osassa vastauksissa tunnutaan pitävän vaatimuksena kyvyille keskittyä:

*Kun saan kirjoittaa yksin rauhassa sujuu kirjoittaminen hyvin. 11pM*

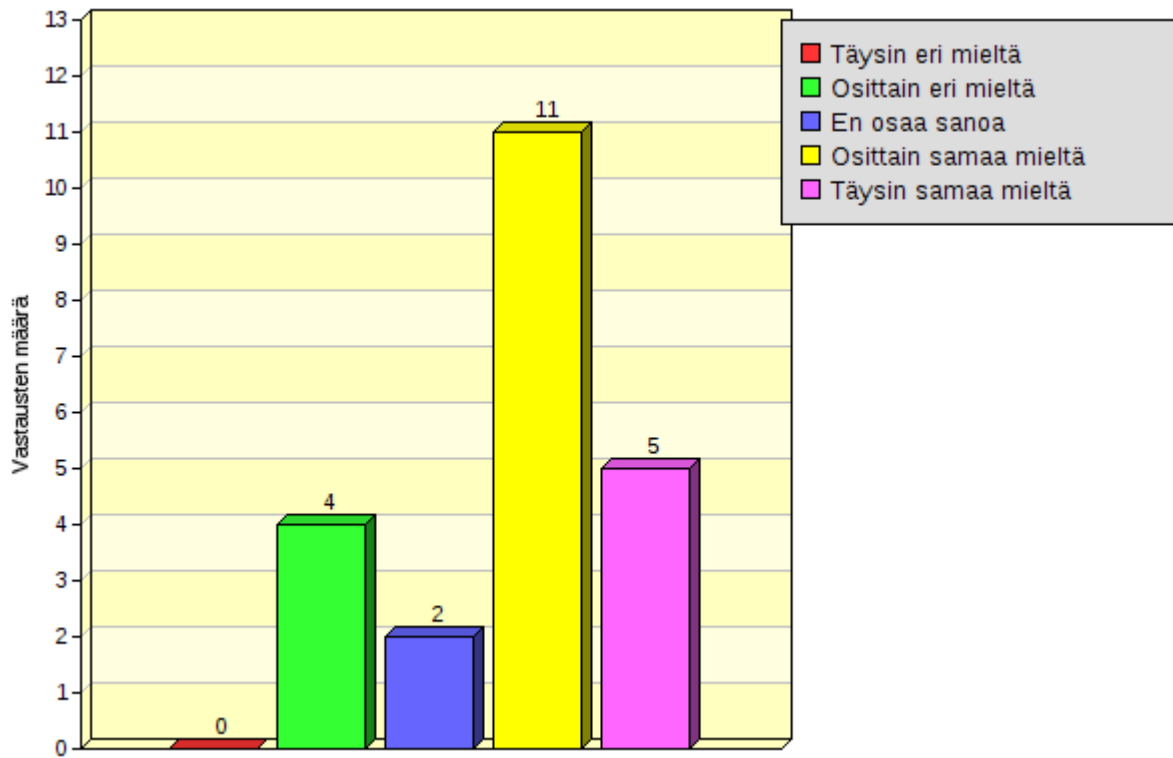
*Kirjoittamisessa auttaa oma tila ja hiljaisuus. 6pM*

Kyselyssä oli kaksi väitettä, jotka liittyvät kirjoittamisen näyttäytymiseen joko yksinäisenä tai yhteisöllisenä toimintana. Nämä väitteet olivat ”Kirjoitan mielelläni yhdessä jonkun kanssa.” sekä ”Haluan, että muut lukevat tekstejäni.” Väitteistä ensimmäinen liittyy juuri yhdessä kirjoittamiseen, kun taas toisessa väitteessä oletus on, että itse kirjoittamistapahtumasta suoriudutaan yksin ja toisen ihmisen rooli on kirjoittajan sijaan lukijan rooli. Väitteeseen yhdessä kirjoittamisesta kukaan ei ollut valinnut vaihtoehtoa ”täysin samaa mieltä” ja osittain samaa mieltä oli vain viisi oppilasta. Myös vaihtoehdon ”en osaa sanoa” valitsijoita oli viisi kappaletta. Suurin osa oppilaista oli siis väitteen kanssa eri mieltä, seitsemän täysin eri mieltä ja viisi osittain eri mieltä. Kirjoittaminen on siis selvästi oppilaiden mielestä toimintaa, joka tehdään yksin. Se on jokaisen oma prosessi. Sen sijaan oman tuotoksen jakaminen muiden kanssa ei näyttäydy mahdottomana, vaikka toisen kanssa yhdessä kirjoittaminen voisi mahdotonta ollakin. Vain viisi oppilasta oli osittain (neljä vastausta) tai täysin eri mieltä (yksi vastaus) omien tekstien muilla luetuttamista koskevan väitteen kanssa. Samaa mieltä väitteen kanssa oli tuplasti eri mieltä olevien määrä, eli yhteensä kymmenen oppilasta (kahdeksan osittain ja kaksi täysin samaa mieltä). Vastaajista melkein kolmannes eli seitsemän kappaletta ei ollut osannut väitteeseen vastata. Vaikka kirjoitustapahtuma onkin kuudesluokkalaisten mielestä yksityinen tapahtuma, johon ei muita tarvita, on omien tekstien jakaminen kuitenkin selvästi heille tuttua ja jopa mieluisa osa kirjoitusprosessia.

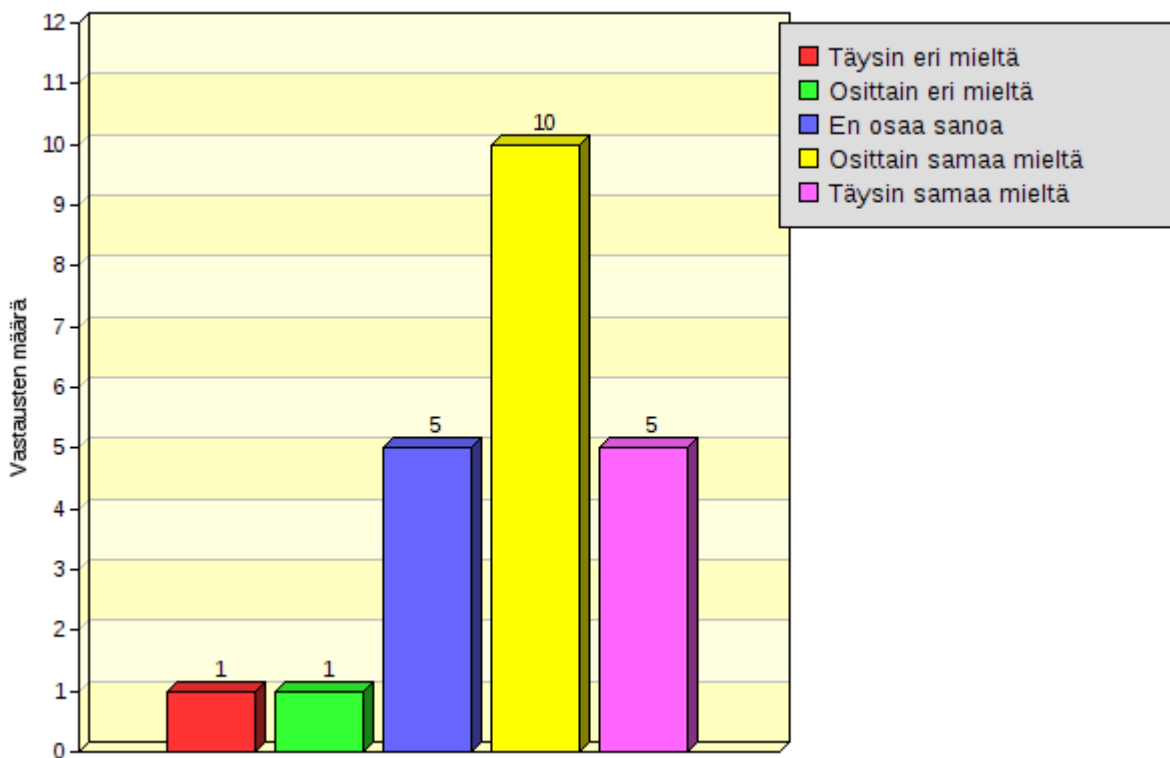
Kysely piti sisällään väitteen ”Kirjoittaminen on tärkeä taito.” Tämän väitteen kanssa yksikään oppilas ei ollut ollut eri mieltä, ei osittain eikä täysin. Vain kolme oppilasta oli valinnut vaihtoehdon ”en osaa sanoa”. Huimat 15 kuudesluokkalaista olivat väitteen kanssa täysin samaa mieltä ja osittain samaa mieltä oli neljä oppilasta. Liki 90 prosenttia eli lähes kaikki kyselyyn vastanneista kuudesluokkalaisista pitää siis kirjoittamista tärkeänä taitona. Tästä huomataan, että vaikka kuudesluokkalaiset eivät aina pitäisi kirjoittamisesta tai kaikesta siihen liittyvästä eivätkä luonnehtisi itseään hyviksi kirjoittajiksi, he arvostavat kirjoittamista kuitenkin taitona ja tiedostavat sen merkityksen. Tämä tutkimustulos on linjassa sekä Lappalaisen (2008) että Harjusen ja Rautopuron (2015) tutkimustulosten kanssa, joita olen esitellyt edellä tutkimukseni teoriaosuudessa. Lappalaisen

tutkimuksessa kuudesluokkalaiset eivät kuitenkaan juurikaan pitäneet äidinkielestä ja kirjallisuudesta oppiaineena eivätkä siihen sisältyvistä tehtävistä. Sen sijaan omassa kyselyssäni suurin osa oppilaista eli yhteensä 16 oppilasta oli samaa mieltä väitteen ”Nautin kirjoittamisesta.” kanssa eikä yksikään oppilas ollut valinnut vaihtoehtoa ”täysin eri mieltä”. Oman tapaustutkimukseni kuudesluokkalaiset siis paitsi pitivät kirjoittamista arvokkaana taitona, myös pitävät kirjoittamisesta ja löytävät Minä kirjoittajana -tekstien perusteella kirjoittamisesta enemmän positiivisia kuin negatiivisia puolia. Tässä luvussa esitetyn perusteella onkin siis selvää, että tutkimukseni kohteena olleiden kuudesluokkalaisten asenteet kirjoittamista kohtaan näyttävät jokseenkin positiivisemmilta kuin Lappalaisen sekä Harjusen ja Rautopuron tutkimuksiin osallistuneiden kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten.

Kirjoittamisprojektin loppukyselyn toinen osa piti sisällään 12 väittämään puheprojektista, joka oli juuri loppumaisillaan. Näihin väitteisiin oli sisällytetty myös kuudesluokkalaisten kirjoittamisasenteita kartoittavia kysymyksiä tämän projektin ja puheen kirjoittamisen näkökulmasta. Yksi väitteistä oli ”Puheen kirjoittaminen oli mukavaa.” Tähän väittämään kymmenen oppilasta oli valinnut vaihtoehdon ”osittain samaa mieltä” ja viisi vaihtoehdon ”täysin samaa mieltä”. Luvut ovat melkein samat kuin kirjoittamista yleensä koskevissa väitteissä kohdassa ”Nautin kirjoittamisesta”. Eri mieltä väitteen kanssa on kuitenkin vähemmän kuin kirjoittamisesta nauttimista koskevassa väitteessä eli vain yksi täysin ja yksi osittain eri mieltä. Sen sijaan niitä, jotka eivät ole osanneet vastata on peräti viisi. Väitteiden välisiä suhteita ja vastausten jakaumaa havainnollistamassa ovat kuviot 1 ja 2.



**KUVIO 1.** ”Nautin kirjoittamisesta” -väitteen vastausten jakauma. Vastauksia 22 kpl.



**KUVIO 2.** ”Puheen kirjoittaminen oli mukavaa” -väitteen vastausten jakauma. Vastauksia 22 kpl.

Näiden väitteiden vastauksia verratessa huomataan, että kaikki ne, jotka ovat olleet eri mieltä väitteen ”Nautin kirjoittamisesta” kanssa, ovat valinneet puheen kirjoittamisesta tykkäämisestä koskevassa väitteessä joko vaihtoehdon ”osittain eri mieltä”, täysin eri mieltä” tai ”en osaa sanoa”. Ne, jotka tykkäävät kirjoittamisesta yleisellä tasolla, ovat tykänneet myös puheen kirjoittamisesta sillä vain yksi näistä oppilaista on valinnut vaihtoehdon ”en osaa sanoa”, muut ovat olleet väitteen kanssa samaa mieltä. Kirjoittamisesta yleisellä tasolla nauttiminen on siis selvästi samassa linjassa projektin aiheena olleen puheen kirjoittamisesta tykkäämisen kanssa.

Loppukyselyssä oli myös omaa osaamista ja onnistumista koskevia väitteitä. Nämä olivat ”Mielestäni onnistuin todella hyvin puheen kirjoittamisessa.” sekä ”Hallitsen puheen piirteet ja rakenteen.” Näistä jälkimmäinen liittyy tekstilajin tuntemukseen. Kirjoitusprojektissahan kohteena oli tietty tekstilaji, puhe, ja projektissa hyödynnettiin genrepedagogiikan oppeja, kun aloitettiin kirjoittaminen tutustumalla erilaisiin puheisiin ja opettelemalla puhelle tyypillisiä piirteitä sekä sen rakennetta. Tämä jälkimmäinen väittäjä oli siis tarkoitettu kuvaamaan oppilaiden omaa kokemusta siitä, kuinka hyvin oppivat puheen tunnistamaan.

Mielestään puheen kirjoittamisessa oli onnistunut yhteensä kolmetoista kuudesluokkalaista, joista neljä oli valinnut vaihtoehdon ”täysin samaa mieltä”. Väitteen kanssa yksikään oppilaista ei ollut täysin eri mieltä ja osittain eri mieltäkin oli vain yksi oppilaista. Sen sijaan reilu kolmannes kyselyyn vastanneista kuudesluokkalaisista eli kahdeksan kappaletta ei ollut osannut sanoa, onnistuivatko puheen kirjoittamisessa hyvin. Tämä kertoo, että vaikka isolla osalla oppilaista on luottoa omaan osaamiseensa, joukossa on myös paljon oppilaita, jotka eivät osaa arvioida omaa osaamistaan. Loppukysely täytettiin vasta palautteen saamisen jälkeen eli näiden oppilaiden mielipidettä suuntaan tai toiseen ei ole kallistanut edes muiden oppilaiden mielipide heidän kirjoittamastaan tekstistä.

Omasta mielestään puheen piirteet ja rakenteen hallitsee yhteensä 14 kuudesluokkalaista. Väitteen kanssa täysin samaa mieltä on kuusi oppilasta ja osittain samaa mieltä kahdeksan oppilasta. Eri mieltä väitteen kanssa olevia on vain kaksi kappaletta, yksi osittain ja yksi täysin eri mieltä. Jälleen siis niitä, jotka eivät ole osanneet sanoa on jokseenkin paljon, tässä väitteessä kuusi oppilasta. Vain kolme oppilasta oli valinnut molemmissa väitteissä vaihtoehdon ”en osaa sanoa” eli osalle oppilaista oman osaamisen arviointi tekstilajin tuntemuksen näkökulmasta on ollut helpompaa kuin oman osaamisen arviointi tekstin tuottajana. Yhtä lailla osa oppilaista on osannut arvioida omaa osaamistaan tekstin tuottajana, vaikka eivät ole kyenneet arvioimaan osaamistaan tekstilajin tuntemuksen näkökulmasta. Jälleen kuitenkin suurin osa oppilaista luottaa omiin kykyihinsä myös puheen tuntemuksessa ja kokee oppineensa projektin aikana tekstilajin kannalta olennaiset piirteet sekä sen rakenteen. Tämä onkin saman suuntainen tutkimustulos kuin Minä kirjoittajana -teksteistä

välittyvä. Näissä teksteissä kukaan ei kuvannut itseään huonoksi kirjoittajaksi, vaan oppilaat löysivät lukuisia erilaisia adjektiiveja, joilla kuvata itseään kirjoittajana. Teksteistä välittyikin varsin positiivinen kuva itsestä kirjoittajana aivan kuten näistä loppukyselyn väitteistäkin.

Kirjoittamisessa onnistumista pyydettiin arvioimaan vielä yhdessä kyselyn avoimista kysymyksistä. Ohjeistus kuului: ”Kerro, miten mielestäsi onnistuit puheen kirjoittamisessa.” Avoimissa kysymyksissä vastausten pituus vaihteli kovasti. Suurin osa oppilaista antoi tähän kysymykseen vain arvion omasta onnistumisestaan, kun taas jotkut myös tarkensivat vastaustaan. 22 kyselyyn vastanneesta kuudesluokkalaisesta kuitenkin 17 oli vastannut onnistuneensa puheen kirjoittamisessa mielestään ”hyvin”. Tyypillisimmin tämä esiintyi lisämääritteen ”ihan” kanssa, näitä vastauksia oli kahdeksan kappaletta. Yksi oppilas oli jopa valinnut vastata ”erittäin hyvin” ja yhdellä oli hyvän perässä kolme huutomerkkiä. Näitä ”hyvin” -vastauksia saatetaan tarkentaa kertomalla, että kirjoittaminen onnistui hyvin ”vaikka”. Asioita, joista huolimatta, teksti on ollut onnistunut, on kahdessa vastauksessa ollut ajan puute. Kolmessa vastauksessa taas on nostettu esille tekstin pituus: ”Onnistuin ihan hyvin olisin kyllä voinut kirjoittaa vielä vähän pidemmän” (4tK). Tämä on mielenkiintoista, sillä kun joku oppilaista kysyi, kuinka pitkä puheen pitää olla, selitin, ettei pituus ole puheessa tärkeää, vaan oikeastaan puhe saakin olla aika napakka, koska harvat ihmiset jaksavat keskittyä kuuntelemaan pitkää puhetta. Mitä ilmeisimmin osalla oppilaista kuitenkin on oletus, että hyvä teksti on pitkä teksti.

Vain kaksi oppilasta on kirjoittanut vastaukseksi, etteivät osaa sanoa, joskin toinen tarkentaa: ”En osaa oikein sanoa, ihan hyvin kai.” Kaksi oppilasta ovat vastanneet epämääräisesti, toisella lukee vain ”jossain” ja toisella ”no kirjoitin edes jonkinlaisen”. Näissä ei juurikaan omaa kirjoittamista arvoteta, lähinnä todetaan sen tapahtuneen. Jäljelle jää vielä kaksi oppilasta, jotka eivät ole hyvin-huonosti -määritelmää, vaan ovat päätyneet kuvaamaan asioita, joissa onnistuivat: ”Mielestäni onnistuin saamaan kaikki kohdat puheeseen ja kerrottua asiat syvällisesti mutta tiiviisti.” sekä ”Onnistuin mielestäni puheen rakenteessa ja asioiden keksimisessä.” Nämäkin kaksi siis katsovat puheen kirjoittamisen onnistuneen eli yhteensä 19 oppilasta 22:sta pitävät puhettaan onnistuneena. Tämä havainto riitelee jokseenkin edellä esitetyn väitteen ”Mielestäni onnistuin todella hyvin puheen kirjoittamisessa.” kanssa, sillä noin kolmannes eli kahdeksan oppilasta ei ollut osannut väitteeseen vastata. Uskon tämän johtuvan väitteessä olevasta sanasta ”todella”, sillä vaikka kuudesluokkalaiset omin sanoin asian ilmaistessaan kuvaavat onnistuneensa puheen kirjoittamisesta, suuri osa valitsee määritteeksi sanan ”ihan”, joka toimii onnistumista vähättelevänä.

Koska kirjoittamiseen käytetty aika oli puhuttanut oppilaita niin kovasti sekä Minä kirjoittajana -testeissä että projektin eri vaiheissa ja lisäksi itse koin, että projektiin oli varattuna liian vähän aikaa ja jouduimme etenemään kiireellä, päätin sisällyttää puheen kirjoittamiseen käytettyä aikaa koskevan

väitteen myös loppukyselyyn. Väitteeseen ”Minulla oli tarpeeksi aikaa puheen kirjoittamiseen” oli vastattu varsin hajanaisesti. Oppilaista yli kolmannes eli kahdeksan kappaletta oli valinnut vaihtoehdon ”en osaa sanoa”. Täysin samaa mieltä väitteen kanssa oli viisi oppilasta ja osittain samaa mieltä kaksi. Täysin eri mieltä olevia taas oli vain yksi kappale ja osittain eri mieltä väitteen kanssa oli kuusi oppilasta. Samaa mieltä olevia oli siis yhteensä seitsemän samoin kuin eri mieltä olevia. Tämän väitteen kohdalla luokka jakautui siis aika tasaisesti kolmeen ryhmään: saman mielisiin, eri mielisiin sekä niihin, jotka eivät osanneet vastata.

Tässä kysymyksessä näkyy myös oppilaiden yksilöllisyys sekä mahdolliset erityisolosuhteet. Puolet niistä, jotka olivat vastanneet, etteivät osaa sanoa, olivat olleet poissa joltakin oppitunnilta eli heillä oli vähemmän aikaa puheensa kirjoittamiseen kuin muilla. Yksi poissaolija oli vastannut olevansa väitteen kanssa osittain eri mieltä. Toisaalta luokassa oli kaksi oppilasta, jotka olivat selvästi muita nopeampia kirjoittajia ja joille jouduin lähes joka tunnilla keksimään lisätekemistä, kun heillä työt valmistuivat selvästi muita nopeammin. Nämä kaksi oppilasta olivat tässä väittämässä vastanneet olevansa väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Ainoa oppilas, joka oli valinnut vaihtoehdon ”täysin eri mieltä” oli taas oppilas, joka halusi aloittaa kirjoittamaan tekstiään kokonaan uudestaan tunnilla, jolla tekstejä oli tarkoitus muokata ennen palautteiden kirjoittamista. Hänelle tulikin tällä tunnilla todella kova kiire, koska tarkoitukseni oli tunnin päätteeksi kerätä vihot, jotta voin ottaa niistä kopiot palautteidenantoa varten.

Puheprojektin suunnitteluun ja toteutukseen olin hyödyntänyt genrepedagogiikan lisäksi myös prosessikirjoittamisen ajatuksia. Projektissa kirjoittamiseen kuului kirjoittamisen lisäksi useita työvaiheita kuten suunnittelua ja oman tekstin muokkaamista. Loppukyselyssä halusinkin kartoittaa oppilaiden ajatuksia myös näistä. Kirjoittamista yleensä koskevissa väitteissä ei kartoitettu oppilaiden asenteita eri työvaiheita kohtaan, vaan oppilailta pyydettiin mielipidettä väitteestä ”Kirjoittamiseen kuuluu monia työvaiheita kuten suunnittelu, eri versioiden kirjoittaminen ja muokkaaminen.” Sen sijaan nämä kaksi puheprojektin työvaiheita koskevaa väitettä olivat asennelatautuneita. Väitteet olivat ”Puheen suunnittelu oli hyödyllistä.” sekä ”En ymmärrä, miksi puhetta piti muokata monesti.” Suurin osa oppilaista oli pitänyt näitä eri työvaiheita tärkeinä kuten jo kirjoittamista yleensä koskevista väitteistä huomasimme. Suunnittelu oli ollut hyödyllistä 15 kuudesluokkalaisten mielestä, joista viisi olivat täysin ja 10 osittain samaa mieltä. Vain neljä oppilasta eivät olleet pitäneet suunnittelua hyödyllisenä, kaksi oppilasta oli väitteen kanssa osittain ja kaksi täysin eri mieltä. Kolme oppilasta ei ollut osannut sanoa. Puheen muokkaamista koskevaan väitteeseen oli valittu vaihtoehtoa ”en osaa sanoa” selkeästi enemmän kuin suunnittelun hyödyllisyyttä koskevassa väitteessä. Vaihtoehdon oli valinnut seitsemän oppilasta eli melkein kolmannes kaikista vastaajista. Siitä huolimatta, että niitä, jota eivät osanneet vastata väitteeseen oli näin paljon, oli väitteen kanssa eri

mielisiä kuitenkin yli puolet vastaajista eli yhteensä 12, viisi täysin eri mieltä ja seitsemän osittain eri mieltä. Väitteen kanssa täysin samaa mieltä oli vain yksi oppilas ja osittain samaa mieltäkin vain kaksi oppilasta. Yli puolet oppilaista on siis sitä mieltä, että tekstin muokkaaminen oli kannattavaa ja siitä oli hyötyä. Se on suunnittelun rinnalla myös tärkeä kirjoitusprosessin työvaihe. Oppilaat siis selvästi ymmärtävät, että kirjoittaminen on prosessi, johon sisältyy lukuisia eri työvaiheita, jotka ovat hyödyllisiä tekstin onnistumisen kannalta.

## *5.2 Luokanopettajan näkemykset kirjoittamisen opetuksesta*

Tutkimukseeni kuului myös kuudennen luokan luokanopettajan haastattelu, joka toteutettiin projektin jo loputtua, toukokuun alussa 2018. Toukokuu on kouluissa kiireistä aikaa lähestyvän kesäloman vuoksi ja kiire vaikutti jonkin verran myös haastattelun toteuttamiseen mm. aikataulujen yhteensovittamisessa, kuten se vaikutti myös koko muuhun projektiin. Valmistauduin haastatteluun laatimalla karkean teema- ja kysymyslistan. Olen kirjoittamisen opetusta tutkinut myös kandidaatintutkielmassani ja pro gradu -tutkielmaani varten perehtynyt alan kirjallisuuteen ja näiden pohjalta lähdinkin laatimaan teemoja, joita haluaisin haastattelussa käsitellä. Kysymyksiin vaikutti myös kolmeviikkoinen, jonka olin luokassa viettänyt projektia vetämässä ja tämän myötä saamani käsitys oppilaista sekä luokan tavoista. Lisäksi on hyvä huomata, että pitämäni kirjoitusprojektiin lukeutui myös opettajan kanssa käydyt ohjauskeskustelut, joissa olimme keskustelleet mm. projektiin sisältyvistä työvaiheista, joten minulla oli jonkinlainen esikäsitys luokanopettajan ajatuksista kirjoittamisen suhteen. Tarkoitus oli pitää haastattelutilanne mahdollisimman rentona ja katsoa, millaisia asioita luokanopettaja nostaa esille kirjoittamisen opetukseen liittyen. Tämä keskustelumaisuus toteutuikin varsin hyvin, sillä olimme haastattelun toteuttamiseen mennessä viettäneet luokanopettajan kanssa jo paljon aikaa yhdessä projektin merkeissä. Haastattelun kestoksi tuli hieman alle puoli tuntia.

Haastattelun käsittelyn aloitin kuuntelemalla haastattelua ja litteroimalla sen sanatarkkuudella. Tässä tutkimuksessa tärkeää on se, millaisia merkityksiä luokanopettaja kirjoittamiselle antaa, eli litteroidessa korostin sisältöä enkä muotoa. Luettuani litteraattia useaan kertaan, korostui luokanopettajan vastauksista selkeästi kolme teemaa, joihin kaikki hänen sanomansa voidaan jakaa: opettajan opetusfilosofiat, kirjoittamisen opetusta koskevat käytänteet sekä palaute. Näistä viimeisin eli palaute korostui vastauksissa kahden edellisen rinnalle varmasti osittain siksi, että sitä itse korostin, sillä sen merkitys tutkimuksessani on suuri. Palautteesta keskusteltiinkin haastattelun aikana useassa kohdassa, monesta eri näkökulmasta. Opettajan opetusfilosofia-teema pitää sisällään opettajan ajatukset yleisesti kirjoittamisesta, sen, mitä luokanopettaja pitää tärkeänä

kirjoittamisenopetuksessa, hänen opetuksensa taustalla mahdollisesti vaikuttavat teoriat sekä merkitykset, joita hän kirjoittamiselle antaa. Kirjoittamista koskeviin opetuskäytänteisiin taas lukeutuvat kirjoittamiseen teksteille ja kirjoittamiselle annetut rajat kuteen pituus tai ajankäyttö, luokassa toteutetut kirjoitusprosessien vaiheet, mitä tekstilajeja kirjoitetaan ja miten kirjoitetaan. Nämä teemat eivät kuitenkaan ole tarkkarajaiset, vaan näyttäytyvät osittain päällekkäin. Esimerkiksi opettajan ajatukset kirjoittamisesta ja sen merkityksestä eli opetusfilosofia-teema vaikuttaa siihen, millaisia valintoja opettaja tekee kirjoittamisenopetusta koskien eli opetuskäytäntöihin. Seuraavassa pyrin tarkastelemaan jokaista näistä teemoista hieman tarkemmin.

### 5.2.1 Luokanopettajan opetusfilosofiat

Luokanopettajan puheessa korostuu erityisesti jakamisen merkitys kirjoittamisessa ja kirjoittamiselle. Kun kysyin häneltä, pohjaako hän kirjoittamisen opetustaan mahdollisesti johonkin tiettyyn teoriaan tai lähtökohtaan, nostikin hän esille yhteisöllisen kirjoittamisen ajatukset. Opettajan vastauksissa jakamisella saatettiin pyrkiä antamaan kirjoittamiselle tarkoitus, kun ei kirjoitetaakaan ainoastaan pöytälaatikkoon:

*Sitte niitä, tai jopa niinku esitetään niinku noita puheitaki, ni sitte koostetaan niistä jonkilaine esitys, että niille tulis merkityksellisyyttä niille kirjottamisille. Se on niinku motivaation kannalta tosi tärkeä, että oppilaat kokee, että tällä on, merkitystä miks mä tätä teen. Heille itselleen, jollekin muulle, mutta johonkin asiaan ja jotakin asiaa se vie eteenpäin.*

Tässä esimerkissä luokanopettaja oli kuvaillut, mitä vaiheita tyypillisesti heillä kirjoittamisprosessi saattaa pitää sisällään ja esille nousi myös mahdollisuus omien tekstien esittämisestä. Kirjoittamisprosessissa voidaan valmiin tuotoksen lisäksi jakaa ja esitellä muille myös esimerkiksi suunnitelmia. Suunnitelmia jakaessa päästään ideoimaan yhdessä, jolloin jaetaan myös omia ideoita muiden kanssa. Tämä oman tekstin jakaminen muiden kanssa näyttäytyy luokanopettajan mielestä erityisesti kirjoittamiselle merkityksiä luovana ja oppilaita motivoivana asiana. Motivaation ylläpitäminen olikin opettajan mielestä tärkeää, sillä lyhyen, vain puolen tunnin mittaisen haastattelun aikana hän käytti substantiivia motivaatio sekä verbiä motivoida yhteensä seitsemän kertaa.

Tekstien jakamisessa korostui myös palautteen merkitys, sillä palaute on tärkeä vaihe kirjoitusprosessissa ja auttaa viemään sitä eteenpäin, mutta palautetta ei voi saada jakamatta kirjoitustaan jonkun kanssa. Palautteesta keskustellessamme kysyin luokanopettajalta, onko hän huomannut, että oppilaat itse etsisivät palautetta teksteilleen. Hän kertoi, ettei tietenkään voi tietää, mitä kaikkea luokassa tapahtuu ja ehkä eniten tällaista spontaania palautteenhakua voisi olla

piirustusten suhteen, kun omaa kuvaa näytetään kaverille täysin vapaaehtoisesti. Tämän hän näki hyvänä vuorovaikutuksena, jota ei halunnut rajoittaa, vaan antaa sen olla, sillä se on ”rakentavaa ja rikastuttavaa”.

Luokanopettaja korostaa yhteisen toiminnan merkitystä. Hänen mielestään on tärkeää, että kirjoittaessa jokaisen oppilaan teksteissä on jotakin yhteistä. Kyse voi olla vaikkapa saman tekstilajin tai aihepiirin kirjoittamisesta. Tämä käytäntö paitsi helpottaa opetuksen järjestämisessä, takaa oppilaille myös yhteisöllisyyden tunteen, jota hän kuvaa ”imuttavaksi asiaksi”. Kun jokainen kirjoittaa samasta aiheesta tai samaa tekstilajia, voidaan jakaa myös kokemuksia kirjoittamisesta eikä vain valmiita tuotoksia.

Kysyin opettajalta myös, mihin hänen mielestään kirjoituksenopetuksella pitäisi pyrkiä eli mikä on opetuksen tavoite. Vastatessaan hän puhui kirjoittamisesta etenkin kansalaistaitona, joka mahdollistaa vuorovaikutuksen ja viestinnän muiden kanssa. Kirjoittamisessa korostuu hänen mielestään mahdollisuus ilmaista itseään, sillä kirjoittamalla saa äänensä kuuluviin. Myös Routarinne ja Myllyntausta (2013, 31, 37) kuvaavat kirjoittamisen olevan kommunikaatiota, jolloin se mahdollistaa kuulluksi tulemisen, sillä teksti herättää lukijassa tai kuulijassa aina jonkinlaista vastakaikua. Tulemalla kuulluksi myös kirjoittajan oma ääni voimistuu ja kehittyy. Myös tästä näkökulmasta tekstien jakamisella on siis merkitystä.

Yhteisöllisyys näyttäytyy opettajan vastauksissa siis monesta näkökulmasta. Se ei ole pelkästään omien, valmiiden tekstien jakamista, vaan myös palautteen, suunnitelmien, ideoiden ja kokemusten jakamista. Kirjoittaminen osa yhteiskunnassa ja sen erilaisissa yhteisöissä toimimista myös koulusta lähdettyä. Tämä ajatus sopii yhteen Malmivaaran (2002, 40) ajatuksen kanssa, sillä hänen mielestään koulussa oppilaat oppivat liian usein kirjoittamaan vain opettajalle. Luokanopettajan ajatus tekstien jakamisen merkityksestä osana oppilaiden kasvua yhteiskunnan ja yhteisöjen osaksi onkin osittain sama, kuin Malmivaaran, joka korostaa vertaispalautteen merkitystä, jotta oppilaat oppivat kirjoittamaan suuremmalle yleisölle ja huomioimaan lukijansa kirjoittaessaan.

Luokanopettajan vastauksissa korostui edellä esitetysti myös motivaatio. Oppilaiden motivointi liittyy olennaisesti luokan ilmapiiriin, jonka luokanopettaja halusi pitää positiivisena. Kirjoittamisen opetuksen taustalla olevia teorioita tiedustellessa hän nostikin yhteisöllisen kirjoittamisen lisäksi esille positiivisen pedagogiikan, johon hän pohjaa kaikkea opetus- ja kasvatustyötään, ei ainoastaan kirjoittamisenopetusta. Hänen mukaansa positiivisesta pedagogiikasta kumpuavat vuorovaikutuksen, tunnekasvatuksen ja vahvuusajattelun ajatukset pätevät ihan mihin tahansa hänen opettamaansa oppiaineeseen.

Ilmapiirin vaikutus oppimiseen ja etenkin kirjoittamiseen tuli vahvana esille palautteesta puhuttaessa. Luokanopettajan mielestä oli ollut tärkeää alusta alkaen harjoitella oppilaiden kanssa

palautteen antamista erityisesti siitä näkökulmasta, että palaute olisi kannustavaa. Palautteen antamisessa mutta myös vastaanottamisessa hän korostaakin ilmapiirin merkitystä. Ilmapiiriin tulee palautetta antaessa olla ”turvallinen” ja ”uhaton”. Myös oman palautteensa hän pyrkii pitämään kannustavana ja kehuun ja kiittämään tekstin hyvistä asioista.

Ilmapiiriin kohdalla opettaja on huomannut erityisesti kuudennen luokan kevään vaikuttavan oppilaisiin. Hänen mukaansa näin loppukeväästä oppilaiden ajatukset ovat jo kesälomassa. Lisäksi esipuberteetti vaikuttaa oppilaisiin ja heidän käytökseensä, kun monet muut asiat kuten kaverit näyttävät olevan kouluasioita kiinnostavampia. Luokanopettajan mielestä tällaisessa tilanteessa on tärkeää pyrkiä rauhoittamaan tilanne, jotta keskittymiskykykin paranee. Rauhoittumista auttamassa hän hyödyntää esimerkiksi äänirautaa, jonka ääntä kuunnellaan yhdessä hiljaisuudessa. Myös hengitysharjoitukset hän on kokenut toimiviksi. Tällaiset yhteiset harjoitukset paitsi auttavat keskittymään käsillä olevaan asiaan, myös parantaa läsnäoloa. Yhdessä nämä mahdollistavat oppimisen:

*Että jos meidän ajatukset ois jossakin muulla, tai että jos mä joutuisin pakottaa johonkin, niin ei se oppiminen lähe tapahtumaan.*

Luokassa vallitsevan positiivisen ilmapiiriin luomiseen vaikuttaa myös joustavuus. Tämä joustavuus liittyy olennaisesti opettajan valitsemiin opetuskäytänteisiin, sillä hän korostaa joustavuutta mm. kirjoitustöiden ohjeistuksessa, kirjoittamiseen käytetyn ajan tarjoamisessa sekä tekstien pituuksissa. Pituudesta keskusteltaessa hän vastaa:

*Jokainen oppilas on yksilö ja jokainen matkaa siinä omalla paikallaan sitä omaa polkuansa taivaltaa. Että on niin erilaisia kirjoittajia ja mitä vanhemmaksi kasvetaan niin ne tasoerot vaan kasvaa kuitenkin. Ja sitten se että joku kokee enemmän vahvuudekseen sen kirjoittamisen kun toinen, niin mä oon sitä mieltä, että hyväksyn sen, et oppilas... Kuhan oppilaalta kysyn, et onks tää sun mielestäs nyt semmonen et se on valmis ja sä oot sanonut sen minkä sä haluat sanoo, ni se riittää.*

Luokanopettaja pyrkii siis pitämään oman toimintansa mahdollisimman joustavana ja huomioimaan jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet. Hän käyttää metaforaa tuntosarvista, jotka pitää yrittää pitää tarkkana, jotta jokainen oppilas saisi mahdollisimman hyvät lähtökohdat kirjoittamiseen ja tarvitsemansa tuen opettajalta.

Luokanopettaja näkee kirjoittamisen varsin monipuolisena taitona, jota tarvitaan elämässä. Paitsi että se on edellä esitetty kansalaistaito, josta on hyötyä myös koulun päätyttyä, on se myös oppiainerajoja rikkova työtapo. Hän kertoo, että erityisesti reaaliaineissa kirjoittamista hyödynnetään

kovasti, mutta hän pyrkii myös yhdistämään esimerkiksi musiikin opetusta kirjoittamiseen, jolloin omiin sävellyksiin saatetaan kirjoittaa lyriikoita äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Pyrkimyksenä onkin, että myös muissa oppiaineissa kirjoittaessa muodostettaisiin kokonaisia virkkeitä ja hahmotettaisiin vastaukset kokonaisuuksina. Luokanopettajan mielestä kirjoittaminen auttaa jäsentämään ajatuksia. Se voi toimia myös elämää rikastuttavana taidemuotona.

Luokanopettajan kirjoittamista koskevista opetusfilosofioista korostuu siis kirjoittamisen näyttäytyminen yhteisöllisenä, sosiaalisena toimintana. Kirjoittamiseen liittyy olennaisesti jakaminen. Luokanopettaja korostaa vastauksissaan myös ilmapiirin merkitystä kirjoittamiselle ja pohjaakin omaa opetustaan positiiviseen pedagogiikkaan pyrkien muodostamaan luokkaan ilmapiirin, jossa jakaminen onnistuu ja oppilaat pystyvät keskittymään ja olemaan läsnä. Hänelle on tärkeää pyrkiä omassa toiminnassaan joustavuuteen ja huomioimaan jokaisen oppilaan tarpeet. Kirjoittamista luokanopettaja pitää tärkeänä taitona, jota tarvitaan itseilmaisuuksiin ja omien ajatusten jäsentämiseen. Kirjoittaminen on paitsi kansalaistaito myös taidemuoto.

## 5.2.2 Kirjoittamista koskevat opetuskäytänteet

Opettaja tekee monia opetusta koskevia valintoja työssään päivittäin. Nämä valinnat vaikuttavat väistämättä siihen, mitä oppilaat ajattelevat jostakin oppitunnista. Edellä olen esitellyt tässä tutkimuksessa esille nousseita kuudesluokkalaisten ajatuksia ja asenteita kirjoittamista kohtaan. Monet opettajan valitsemat opetuskäytänteet jakavat oppilaat kahteen ryhmään: niihin, joiden mielestä opettajan valinta oli hyvä, teki tunnin mielekkääksi ja tuki heidän oppimistaan sekä niihin, joissa opettajan valinta aiheutti päinvastaisia, negatiivisia tuntemuksia. Kirjoittamisen opetuksessa esimerkiksi aihe oli asia, joka jakoi oppilaat kahtaalle, sillä osa haluaa saada opettajan määrittämän valmiin aiheen ja kokee kirjoittamisen helpommaksi, kun luovalle työskentelylle annetaan rajat, kun taas toiset nauttivat, kun saavat itse päättää aiheen tekstilleen ja antaa mielikuvituksen lentää vapaana. Projektin aikana huomasin erityisesti kaksi kirjoittamista ohjaavaa opettajan valintaa, jotka erityisesti puhuttivat oppilaita: tekstin pituus sekä kirjoittamiseen käytettävä aika. Luokanopettajaa haastatelllessani halusinkin kuulla hänen ajatuksiaan kirjoittamisen opetuksesta erityisesti näistä näkökulmista.

Aloitin haastattelun pyytämällä luokanopettajaa kuvailemaan jonkinlaista tyypillistä kirjoittamisprosessia ja niitä vaiheita, joita siihen heidän luokassaan kuuluu. Luokanopettajan vastauksessa kirjoittaminen jakautui neljään vaiheeseen: virittelyyn, suunnitteluun, kirjoittamiseen sekä oman työn esittelyyn ja palautteen hakemiseen. Virittely pitää sisällään nimensä mukaisesti yhteiseen aiheeseen virittäytymisen. Luokanopettaja kertoo, että tyypillisesti kaikilla oppilailta on

jokin yhteinen aihe tai ainakin tekstilaji, josta kirjoitetaan. Tämän voi toteuttaa myös niin, että kaikki kirjoittavat samasta aiheesta, mutta tekstilaji voi olla eri. Samasta kokemuksesta voi esimerkiksi joku kirjoittaa runon ja toinen uutisen. Hänen mielestään tärkeää kuitenkin on se, että jotakin yhteistä teksteissä on, koska se helpottaa ryhmän kanssa toimintaa, kun voidaan esimerkiksi kaikki yhdessä virittäytyä tulevaan työskentelyyn. Virittelyllä taas varmistetaan luokanopettajan mukaan se, että kaikki oppilaat tietävät, millainen teksti on kyseessä mm. tyylin ja tekstilajin suhteen. Virittely voi tapahtua esimerkiksi keskustelemalla tai vaikkapa kuvia ja videoita katselemalla. Tästä siirrytään tekstin suunnitteluvaiheeseen. Myös suunnittelun suhteen opettaja on varsin joustava ja pyrkii käyttämään erilaisia toimintatapoja. Hänen mielestään suunnitelma voi olla minkäläinen vain hahmotelma esimerkiksi sanametsä, käsitekartta tai kuva ja se voidaan toteuttaa myös pari- tai ryhmätyönä.

Kirjoittamisvaiheeseen kuuluu tekstin kirjoittaminen suunnitelman pohjalta. Tässä vaiheessa opettajan vastauksessa nousee esille myös eriyttäminen, vaikkei hän kyseistä sanaa käytäkään, sillä oppilaat voivat tekstin kirjoittamisen lisäksi myös kuvittaa omaa työtään. Kirjoittaminen voi tapahtua koulun lisäksi myös kotona. Oman työn esittelyyn liittyy luokanopettajan kuvauksessa vahvasti palautteen saaminen: oma työ tuodaan muille nähtäväksi ja luettavaksi, jolloin muut saavat kommentoida sitä. Palautteen antamisesta hyötyy luokanopettajan mielestä niin palautteen antaja kuin saajakin. Palautteen saaminen on tärkeää, sillä eri ihmiset saattavat huomata tekstistä jotakin, mitä kirjoittaja itse ei huomaa. Palautteen jälkeen omaa tekstiä palataan vielä kirjoittamaan, eli kyseessä ei ole luokanopettajan kuvauksessa valmiista työtä arvioiva palaute vaan palaute, jonka tarkoitus on viedä kirjoittamista eteenpäin ja auttaa kirjoittajaa kehittämään omaa tekstiään. Esittely ja palautteen haku -vaihe voi toistua prosessin aikana useaan kertaan. Luokanopettajan kuvauksessa voidaan esimerkiksi jo suunnitelmia esitellä muille, jolloin jo ennen oman tekstin kirjoittamista saa niin luokkatovereilta kuin opettajaltakin vinkkejä tekstin kirjoittamiseen.

*Sitte prosessi jatkuu seuraavaan vaiheeseen että palautteen mukaan sitte jotakin sinne lisäällään tai kasvatetaan lihaa luiden ympärille. Ja, nii sitte varsinainen kirjoitusvaihe lähtee sitte siitä pikkuhiljaa liikkeelle.*

Palautetta voidaan saada myös kirjoittamisen jälkeen ja palautetta voidaan pyytää myös kotoa vanhemmilta. Oman tekstin esittelyn tarkoitus on edellisessä luvussa esitetty töiden jakaminen ja siten merkityksellisuuden luominen työskentelylle. Opettajan kuvaus tyypillisestä kirjoittamisprosessista päättyy esittelyyn ja jakamisen merkityksen korostamiseen. Lopuksi hän vielä toteaa:

*Joo ja sitte kannustetaan, kehuaan ja kiitetään kovasti kaikista niistä hyvistä asioista mitä sieltä löytyy.*

Vaikka kuvaus päättyikin esittelyvaiheeseen, mainitsee opettaja kuitenkin jo aikaisemmin, että esittely ja palautteen saaminen tapahtuu ennen kuin hän kerää valmiit tekstit. Kirjoitusprojekti siis ilmeisesti useimmiten päättyy siihen, että opettaja kerää valmiit tuotokset. Luokanopettaja ei kuitenkaan haastattelussa kerro, mitä hän valmiille töille tekee eli antaako esimerkiksi jonkinlaisen loppuarvioinnin työstä. Toisaalta edellä sitaatissa esille nostettu ”kannustaminen, kiittäminen ja kehuminen” voi liittyä myös tähän vaiheeseen.

Tyypillisen kirjoitusprosessin kuvaamisen lopuksi luokanopettaja vielä korosti, ettei asia ole kuitenkaan yksiselitteinen. Tästä voi päätellä, että vaikka opettajan vastaus haastattelijan kysymykseen kuvasi kirjoitusprosessia monivaiheisena ja monipuolisena, ei se välttämättä aina ole tällainen, vaan opettaja voi käyttää omaa harkintaansa työskentelyä suunnitellessaan. Kuvauksessaan hän myös tarjosi monenlaisia eri vaihtoehtoja eri vaiheiden toteuttamiseen eli selvästi jokainen hänen toteuttamansa kirjoitusprojekti on omanlaisensa.

Kirjoitusprosessin työvaiheiden sekä aiheen ja tekstilajin päättämisen lisäksi opettaja tekee päätöksiä mm. sen suhteen, kuinka paljon aikaa tekstin kirjoittamiseen varataan. Kirjoitusprosessia kuvatessaan luokanopettaja kertoi, että kirjoittaa voidaan sekä koulussa että kotona ja että kirjoittamiseen voidaan varata useampi tunti. Kysyessäni vielä erikseen kirjoittamiseen käytettävästä ajasta, hän korostaa edellisessä, opetusfilosofioita esittelevässä luvussa esille nousseen joustavuuden tärkeyttä. Hänen mielestään aikaa voi käyttää hyödyksi sekä rajaamalla sitä, että antamalla sitä. Luokanopettajan mielestä esimerkiksi muutaman minuutin pikakirjoitukset ovat hyviä harjoituksia, sillä monet oppilaat motivoituvat kirjoittamaan, kun tietävät aikaa olevan vain vähän. Tällöin muutamassa minuutissa saatetaan saada yhtä paljon tekstiä aikaan kuin kokonaisessa oppitunnissa. Toisaalta laajemmat tekstilajit, joista opettaja nostaa tässä kohti esille fantasian, vaativat myös enemmän aikaa eikä niitä kirjoiteta muutamassa minuutissa. Tässä tärkeäksi nousee myös oppilaantuntemus, sillä opettajan on hyvä huomata, jos jollekin oppilaalle koulussa kirjoittaminen on hankalaa ja tekstiä syntyy paremmin omassa rauhassa kotona. Tällaisissa tilanteissa kaivataankin jo esille nousutta joustavuutta, jotta jokainen oppilas saisi kirjoittamiseen kaipaamansa ajan käyttöönsä:

*Että molempia käytän, molempia käytän että joko rajaan aikaa tai annan sitä. Mutta sanosin että itelläni on semmonen ajatus tässäkin että semmonen joustava työskentelytapa riippuen tilanteesta. Että yritän pitää tuntosarvet tarkkana että onko siitä ajasta tässä kohtaa hyötyä vai onko se vaan semmosta vatvomista ja ajankulua. Että se ei enää vie sitä vaan alkaa jo kyllästyttää koko homma.*

Luvusta 5.1 huomaamme, että kyselyn perusteella 22 oppilaasta kolmentoista mielestä koulussa kirjoittamiselle ei anneta tarpeeksi aikaa. Kolme oppilasta vastasi tähän väittämään, etteivät osaa sanoa, eli vain kuusi oppilasta oli eri mieltä väitteen kanssa. Vaikka opettaja pyrkii tarjoamaan joustavasti oppilaille heidän kirjoittamiseen tarvitsemansa ajan, voi oppilaiden kokemus asiasta olla toisenlainen. Selvästi siis luokanopettajan korostamalle joustavuudelle on koulussa tarvetta, kun pohditaan, kuinka paljon aikaa kirjoittamiseen tulisi käyttää.

Puheen kirjoitusta oppilaille opettaessani ensimmäisiä kysymyksiä, joita oppilaat minulta kysyivät, kun siirryimme kirjoitusvaiheeseen, oli, kuinka pitkä puheen pitää olla. Koska pituus selvästi on oppilaita puhuttava aihe, kysyin myös luokanopettajalta tekstien pituuksista. Hän kertoo, ettei aseta teksteille mitään minimipituuksia, sillä jokainen oppilas on yksilö. Luokanopettaja ei toisaalta haluaisi rajoittaakaan pituutta, vaan mikäli tekstiä syntyy, haluaisi hän tarjota oppilaalle mahdollisuuden kirjoittaa niin paljon, kuin hyvältä tuntuu. Myös tekstien pituuden suhteen päätöksiä tehdessään opettaja tarvitsee siis joustavuutta ja oppilaantuntemusta aivan kuten kirjoittamiseen käytettävän ajan suhteen. Luokanopettajan mielestä tekstissä on myös tärkeämpiä asioita kuin pituus:

*Mut joskus kyllä sanon oppilaille näin että se pituus ei oo se mittari vaan enemmänkin se sisältö ja sen jäsentely ja sitten se hyväkielisyys ja oikeinkirjoitus niin se on tärkeempää kuin sitten että se on kovin pitkä. Että mittanauhalla ei näitä arvioida.*

Haastattelun lähestyessä loppuaan kysyin, olisiko luokanopettajalla itsellään vielä jotakin, mitä haluaisi kirjoittamisen opetuksesta sanoa. Hän halusi korostaa käsin kirjoittamisen tärkeyttä. Hän nostaa esiin tehdyt tutkimukset, joiden mukaan aivojen toiminta rikastuu, kun kirjoittaa käsin. Se myös vahvistaa oikeinkirjoitustaitoja, kun joutuu itse miettimään, eikä tietokoneohjelma oikolue tekstiä. Luokanopettajan mielestä hänen oppilaansa myös nauttivat käsin kirjoittamisesta ja siitä, että näkevät työnsä tuloksen heti esimerkiksi vihossa. Kuudesluokkalaisten Minä kirjoittajana -tekstien perusteella osa oppilaista haluaisi kuitenkin kirjoittaa enemmän tietokoneella, sillä kirjoittaessa käsi väsy ja tulee kipeäksi. Tämä kertoo, että kirjoitustavan suhteen opettaja voisi olla joustavampi ja mahdollisesti antaa useammin oppilaiden kirjoittaa tietokoneella.

Luokanopettajan vastauksista kuvastuu halu tarjota oppilaille ja kirjoittamiselle mahdollisimman joustava ympäristö, jossa jokainen saa toteuttaa itseään ja kirjoittamisessa onnistutaan, koska ympäristö tukee sitä. Kirjoittamisprojektit ovat erilaisia ja jokainen prosessi suunnitellaan sopimaan tekstilajiin ja kirjoitettavaan tyyliin sopiviksi. Kuitenkin oppilaiden asenteita tarkastellessa on mahdollista huomata, että aina opettajan pyrkimykset eivät välttämättä toteudu vaan

oppilaiden näkemys luokan tapahtumista saattaa olla erilainen kuin luokanopettajan, kuten esimerkiksi kirjoittamiseen käytetyn ajan tai käsin kirjoittamisen suhteen.

### 5.2.3 Palaute

Palaute nousi haastattelussa esille monesta eri näkökulmasta. Edellä olen esitellyt kirjoittamista koskevia opetuskäytänteitä tarkastelllessani hieman sitä, mitä opettaja sanoo palautteesta osana luokkansa tyypillistä kirjoitusprosessia. Hän kertoi tässä yhteydessä paitsi itse kommentoivansa oppilaidensa tekstejä, hyödyntävänsä myös vertaispalautetta tai vanhempien palautetta, mikäli tämä on tarkoituksenmukaista. Luokanopettajan opetusfilosofioita kuvaavassa luvussa taas on esitetty hänen ajatuksiaan ilmapiirin vaikutuksesta palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen.

Palautteen antamista ja saamista tarkastellessa on tärkeää kohdistaa katse luokan historiaan, sillä palautteen antamisen ja vastaanottamisen taitoja on tärkeää opetella. Luokanopettaja on opettanut samaa luokkaa kolmannelta luokalta saakka eli kuudennen luokan keväällä takana on jo miltei neljä vuotta yhdessä. Hänellä on siis neljän vuoden kokemus oppilaistaan ja heidän osaamisestaan. Lisäksi hänellä on tieto siitä, mitä luokassa on tehty ja miten ja hänen on ollut mahdollista luoda jatkumo oppimiselle. Myös palautteen antamista ja vastaanottamista on luokanopettajan mukaan opeteltu aivan alusta eli kolmannelta luokalta lähtien. Hän kertoo, että aluksi palautetta saatettiin antaa yksittäisinä sanoina tarralapuilla, ensin keskittyen positiivisiin asioihin oppilaita kannustaen. Kannustavan palautteen tarkoitus on luokanopettajan mielestä paitsi luoda hyvää ilmapiiriä, myös vahvistaa ja voimistaa oppilaita niissä asioissa, joita he jo osaavat sekä rohkaista ja motivoida kirjoittamaan lisää. Vasta, kun ilmapiiri on ollut edellä kuvattu uhaton ja turvallinen ja oppilaat ovat oppineet ottamaan kannustavaa palautetta vastaan, on voitu siirtyä kehityskohteiden kommentointiin. Tärkeintä on kuitenkin pitää palautteessa positiivinen sävy niin opettajan kuin oppilaidenkin antamissa palautteissa:

*Tietysti mä aina kirjotan sinne enemmän positiivista ja sitte muutama semmonen parannusehdotus. Ettei voi koskaan olla semmonen negatiivisessa paino, se lannistaa ja lyttää ja syö motivaatiota. - - Ja se nimenomaan sieltä positiivisen kautta kun jaetaan niitä asioita ja, ja vahvistetaan sitä mikä on hyvää, nähdään se, pointataan se hyvä sieltä niin tulee se, kasvaa se, niinku se myöskin että vau mä osaan jotakin, hienoo, ja me osataan luokkana ihan valtavan paljon.*

Luokanopettajan kuvaus palautteenannon harjoittelusta on jokseenkin samanlainen kuin Routarinteen ja Myllyntaustan (2013, 34–35). Myös heidän mukaansa luokan ilmapiirillä on suuri vaikutus vertaispalautetta hyödynnettäessä. Palautteenannon ja vastaanottamisen harjoittelu täytyykin aloittaa

pienin askelin kuten myös luokanopettaja kertoo haastattelussa toimineensa. Palautteen antamista voidaan Routarinteen ja Myllyntaustan mukaan aluksi ohjata vahvasti ja harjoittelun myötä taitojen karttuessa ohjausta vähennetään. Vertaispalaute on onnistunutta ja niin palautteen saaminen kuin antaminenkin helpottuvat, kun oppilaat kokevat, että kaikkien tekstejä arvostetaan.

Luokanopettajan mielestä oppilaista näkee, että palautteen antamista ja saamista on harjoiteltu paljon. Palautteesta on tullut osa luokan arkipäivää ja vertaispalautetta hyödynnetään muissakin oppiaineissa. Hän nostaa esimerkeiksi historian tai uskonnon tunnit, joilla on voitu omaan vihkoon tehdä vaikkapa kuvia ja lyhyitä tekstejä käsiteltävistä aiheista. Näistä saatetaan luokassa järjestää ”taidenäyttely”, jossa jokainen avaa vihkonsa omalle pulpetilleen ja kierretään katsomassa muiden oppilaiden töitä. Luokanopettajan mukaan oppilaat ovat niin tottuneita tällaiseen toimintaan, että jopa nauttivat, kun saavat jakaa omia töitään. Tässäkin hän nostaa esille ilmapiirin merkityksen. Kun oppilaat osaavat jakaa omia töitään ja antaa palautetta toisilleen, ei luokassa ole tarvetta korostaa kenenkään epäonnistumisia tai esimerkiksi työn tekemättömyyttä, vaan keskitykään positiiviseen. Siihen, mitä vihossa on eikä siihen, mitä sieltä puuttuu.

Sen lisäksi, että palautteen tarkoitus on olla kannustavaa ja toisaalta sillä voidaan auttaa kehittämään ja kasvattamaan omaa tekstiä, on luokanopettajan mielestä palautteen antaminen tärkeää myös antajalle. Kun lukee toisen tekstiä, voi saada vinkkejä myös omaan tekstiinsä ja sitä kautta kehittyä kirjoittajana.

Palautteen antamisen ja saamisen monipuolisuutta on harjoiteltu eri oppiaineiden oppituntien hyödyntämisen lisäksi myös antamalla erilaisia palautteita. Oppilaat ovatkin harjoitelleet palautteen antamista niin kirjallisesti kuin suullisestikin. Lisäksi palautteiden sisältö voi vaihdella suurestikin. Luokanopettaja korostaa, ettei aina tarvitse eikä voikaan kommentoida tekstissä kaikkea vaan voi keskittyä sillä kerralla olennaisimpaan. Jos esimerkiksi sisältö on ollut kirjoittaessa painopisteenä, keskitytään kommentoinnissa tekstin sisältöön. Keskittymällä vain olennaisimpaan vältetään palautteenannossa myös Askewin ja Lodgen (2000, 7) kuvaama ”tappajapalaute”, joka on kyseessä esimerkiksi silloin, jos palautetta on liian runsaasti, jolloin palautteensaajan on vaikea tarttua mihinkään suuren palautemassan keskellä. Luokanopettajan vastauksesta kuvastuu myös genrepedagogiikan oppien hyödyntäminen, sillä palautetta voidaan antaa siitä, onko teksti genreen ja sen tyyliin sopiva. Hän nostaa esimerkiksi vuorosanat ja sen, sopivatko ne kirjoitetun tekstin tyyliin. Opettajan vastauksesta voi päätellä, että otsikointia on luokassa harjoiteltu, sillä otsikon kommentointi nousee esille palautteen mahdollisena sisältönä:

*Noo sitten otsikko on tärkeä, sitä voi kommentoida. Viittaaks se siihen tekstiin, onko se paljastava vai ei vai motivoiko se lukemaan.*

Myös palautteessa luokanopettaja nostaa esille käsin kirjoittamisen ja siistin käsialan tärkeyden, sillä palautetta voidaan antaa myös siitä, saako tekstistä selvää. Tämän takia hänen mielestään onkin tärkeää antaa tekstinsä muiden luettavaksi, jotta varmistetaan sen luettavuus. Näiden lisäksi palautteessa voi kommentoida myös oikeinkirjoitusta sekä kaikkia kielenhuoltoasioita. Luokanopettaja nostaa esille myös tekstin muotoon liittyvät seikat kuten kappalejaon ja muun tekstin jäsentelyn. Palautetta voidaan siis antaa monenlaisista asioista teksteissä, mutta tärkeintä on, että annettava palaute keskittyy joka kerralla olennaisten asioiden kommentointiin.

Palautteen antaminen on siis luokanopettajan mukaan tällä kuudennella luokalla monipuolista. Palautteen antamista on harjoiteltu paljon, jotta luokassa on palautteen vastaanottamisen kannalta otollinen ilmapiiri. Palautetta voidaan antaa monella tavalla, sen antaja voi olla opettajan lisäksi luokkatoveri tai vanhempi ja palaute voi keskittyä monenlaisten asioiden kommentointiin, tärkeintä on, että palaute on joka kerralla tarkoituksenmukaista.

### *5.3 Vertaispalautteet*

Tässä luvussa tarkastelen oppilaiden kirjoittamia vertaispalautteita ja pyrin vastaamaan kysymyksiin, millaista palautetta kuudesluokkalaiset antavat toisilleen ja millaisia ajatuksia heillä on vertaispalautteeseen ja palautteeseen yleensä liittyen. Aloitan luvun tarkastelemalla oppilaiden kuvauksia palautteesta Minä kirjoittajana -teksteissä, sillä tekstin kirjoittamisen apuna olleissa kysymyksissä pyydettiin kertomaan, millaista palautetta oppilas on antanut tai saanut ja miten hän on hyödyntänyt saamaansa palautetta. Koska kaikki oppilaat eivät vastanneet orjallisesti kaikkiin apukysymyksiin (eikä tämä edes ollut tarkoitus), ei palautetta ole käsitelty kaikissa kirjoituksissa. 22 minä kirjoittajana -tekstistä palautteesta on kuitenkin sanottu edes jotakin 14 kuudesluokkalaisen teksteissä. Mielestäni on tärkeää käsitellä oppilaiden yleisiä ajatuksia palautteeseen liittyen ennen vertaispalautteiden tarkastelua, sillä uskon, että ne tarjoavat näkökulmia vertaispalautteisiin. Vertaispalautteiden käsittelyn jälkeen tarkastelen vielä oppilaiden ajatuksia vertaispalautteesta tämän kirjoitusprojektin sisällä keskittämällä huomioni oppilaiden vastauksiin projektin loppukyselyssä, jossa palautteesta kysyttiin paitsi väitteiden muodossa myös avoimin kysymyksiin.

#### 5.3.1 Oppilaiden suhtautuminen palautteeseen

Ensimmäinen asia, joka kiinnittää huomioni oppilaiden kuvauksissa palautteesta Minä kirjoittajana -teksteissä, on se, että palaute ei näytä jakautuvan kahtia hyvään ja huonoon vaan oppilaiden saama

palaute jakautuu heidän omin sanoin hyvään ja rakentavaan. 14 palautetta käsittelevässä tekstissä vain yhdessä palautetta ei kuvata näillä adjektiiveilla. 12 tekstissä käytetään joko sanaa ”rakentava” tai ”hyvä” (myös ”positiivinen” lukeutuu tähän ryhmään) tai molempia. Vain yhdessä tekstissä saatu palaute näyttäytyy ”negatiivisena”. Vaikka monet oppilaista tuntuvat jakavan saamansa palautteen joko hyväksi tai rakentavaksi kuten oppilas 17t: ”Sain tarinastani hyvää ja rakentavaa palautetta.”, on myös oppilaita, jotka eivät näe hyvää ja rakentavaa ikään kuin vastakkaisina kategorioina, vaan rakentava palaute voi olla myös positiivista:

*Annan yleensä suoraa, rakentavaa ja samaan aikaan positiivista palautetta. Yleensä saan myös samanlaista palautetta. 5tM*

Tulkitsen tämän jaon positiiviseen ja rakentavaan palautteeseen johtuvan pitkälti siitä, millainen ilmapiiri palautteen ympärillä on ja kuinka palautteesta luokassa puhutaan. Jos opettaja ei koskaan käytä palautteesta sanoja negatiivinen tai huono, vaan korostaa omassa puheessaan palautteen rakentavaa ja kehittävää merkitystä, on todennäköistä, että oppilaat omaksuvat tämän asenteen palautteeseen ja käyttävät opettajan käyttämiä termejä. Haastattelussaan luokanopettaja kertoi, että palautteen antamista ja vastaanottamista on tämän luokan kanssa harjoiteltu paljon. Lisäksi hän piti tärkeänä, että erityisesti palautetta annettaessa luokassa on turvallinen ilmapiiri ja palautteessa olikin aluksi korostettu vain tekstin positiivisia kohtia. Uskon, että tällaisen ilmapiirin vallitessa oppilaiden on ollut helppoa omaksua asenne, jossa palautetta ei nähdä negatiivisena. Siinä ainoassa Minä kirjoittajana -tekstissä, jossa palautetta oli kuvattu negatiiviseksi, palautteen negatiivisuus liittyi vahvasti oikeinkirjoituksen runsaaseen arvosteluun. Kyseinen oppilas kertoo toisaalta kuitenkin saavansa myös hyötyä negatiivisesta palautteesta, sillä se auttaa häntä kirjoittamaan paremmin. Tässäkään tapauksessa oppilas ei siis välttämättä suhtaudu ainakaan kaikkeen palautteeseen negatiivisesti, vaikka palautteen sisältö hänen mielestään onkin negatiivista.

Niistä 12 tekstistä, joissa käytetään joko sanaa rakentava tai hyvä/positiivinen, kahdessa palautetta kuvataan vain rakentavaksi, neljässä vain hyväksi ja lopuissa kuudessa molemmiksi. Mielenkiintoista on huomata, että niissä kahdessa tekstissä, joissa palaute nähdään vain rakentavana, molemmissa kerrotaan, että tätä rakentavaa palautetta myös hyödynnettävän kirjoittaessa. Sen sijaan niissä teksteissä, joissa palautetta kuvataan vain hyväksi tai positiiviseksi, vain yhdessä neljästä kerrotaan saatua palautetta hyödynnettävän jatkossa. Lopuissa kuudessa Minä kirjoittaja -tekstissä, joissa mainitaan palautteen olevan sekä positiivista että rakentavaa, kolmessa eli puolissa teksteistä kerrotaan palautteen hyödyntämisestä. Näin pienestä aineistosta on mahdotonta tehdä mitään päteviä yleistyksiä, mutta tästä tulee väistämättä mieleen Ekströmin (2008, 37–38) tutkimus, jossa pelkästään

positiivinen palaute sai kirjoittajan turhautumaan, sillä hän olisi kaivannut konkreettisia kehitysehdotuksia ja halunnut edes tietää, mistä kiitettävä arvosana oli peräisin. Myös kuudesluokkalaisten mielestä siis pelkästään positiivinen palaute voi olla vaikeasti hyödynnettävissä ja eniten hyötyä saadaan palautteesta, jota kuvataan rakentavaksi ja tällaisena todennäköisesti sisältää jonkinlaisia muutosehdotuksia.

Edellä esitetyn jaon mukaisesti yhdessä Minä kirjoittajana -tekstissä palautetta ei kuvattu rakentavaksi, hyväksi eikä negatiiviseksi. Tässä tekstissä kirjoitetaan:

*Olen saanut palautetta vain koulussa Kirjoitetuista, muutamasta tekstistä. Palaute ei ole ollut kovinkaan ihmeellistä, se on ollut lähinnä muutaman oikeinkirjoituksen korjaamista. Haluaisin saada palautetta, joka ohjaisi minua kirjoittajana ja tsemppaisi kirjoittamaan lisää. 9tM*

Tämä kuudesluokkalainen ei selvästi juurikaan arvosta koulussa saamaansa palautetta. Hän kuitenkin arvostaa palautetta ja ymmärtää sen merkityksen siinä määrin, että haluaisi saada enemmän palautetta, jonka kokisi hyödyllisenä. Tällainen palautteen kuvaus on aineistossa ainutlaatuinen, useimmissa teksteissä palaute vain lyhyesti mainitaan kuten edellä oppilaan 17t Minä kirjoittajana -tekstissä. Tarkastelemalla tämän oppilaan 9t tekstejä, arvioisin hänet taitavaksi kirjoittajaksi, joka todennäköisesti saa äidinkielestä ja kirjallisuudesta kiitettäviä arvosanoja (valitettavasti tässä tutkimuksessa oppilaiden arvosanat eivät ole tarkastelun kohteena, jotta saisin todisteita näkemykselleni). Voisi siis ajatella, että hänen saamansa palautteet eivät ole olleet tarpeeksi tarkkoja, jotta hän olisi osannut kirjoituksiaan kehittää. Ekström (2008, 37) esittääkin, että kirjoittajat usein haluavat saada teksteihinsä myös muutosehdotuksia, sillä niiden nähdään auttavan kehittymään kirjoittamisessa. Tämä tutkimus ei kuvaa oppilaiden aikaisemmin saamia palautteita vaan ainoastaan heidän kokemuksiaan siitä. Tämän kuudesluokkalaisten kokemus on, ettei hänen saamansa palaute ole ollut hyödyllistä ja hänelle muistiin ovat jääneet lähinnä oikeinkirjoitusvirheiden korjaukset.

Edellä on esitelty toinenkin oppilas, jonka mielestä palautteessa keskitytään liikaa oikeinkirjoitukseen. Näiden kahden oppilaan lisäksi oikeinkirjoituksen mainitsee Minä kirjoittajana -tekstissä palautteen kohteena myös kolmas oppilas, joka kertoo, että hänen pitäisi parantaa oikeinkirjoitustaitojaan, koska hän tekee oikeinkirjoitusvirheitä. Kovin suuri osuus oppilaista ei siis tunnu pitävän oikeinkirjoituksen kommentointia ongelmana. Tässä astuukin kuvaan opettajan kyky tarjota oppilailleen yksilöllistä palautetta, joka palvelee saajan tarpeita. Tärkeintä palautteessa kuitenkin on se, että se edistää kirjoittajan työskentelyä. Ainainen oikeinkirjoituksen korjaaminen, jos se tuntuu kirjoittajasta muutenkin hankalalta tuskin auttaa kirjoittajaa kehittymään vaan

ennemmin lannistaa ja vie motivaatiota. Opettajan olisikin tärkeää edes pyrkiä tarjoamaan jokaiselle oppilaalle yksilöllistä, kehitystä tukevaa palautetta, vaikka se joskus saattaa olla hankalaa.

Suurimmasta osasta kuudesluokkalaisten Minä kirjoittajana -teksteistä ei voi päätellä, kuka palautetta on oppilaalle antanut. Luokassa, jossa opettajan mukaan annetaan paljon myös vertaispalautetta, ei voi olettaa, että oppilaiden ajatukset palautteesta koskisivat vain opettajan antamaa palautetta. Kuitenkin vain kolmessa tekstissä mainitaan luokkatoverit palautteen antajina. Näistä yhdessä kirjoitetaan:

*Annamme myös usein toisillemme palautetta ja pidän siitä, koska on kiva saada välillä palautetta muiltakin kuin opettajilta. 8tM*

Mahdollisesti vertaispalaute on tässä luokassa niin arkipäivää, ettei sitä tarvitse erikseen mainita. Toisaalta edellisestä esimerkistä voisi päätellä, että useimmiten palautteenantaja on kuitenkin opettaja. Näiden kolmen tekstin lisäksi yhdessä tekstissä kerrotaan, että oppilas on antanut palautetta muille, minkä jälkeen hän kuvaa saamansa palautetta. Tämän voisi tulkita tarkoittavan, että palautetta antavat myös luokkatoverit. Tämän tekstin lisäksi vain kahdessa mainitaan, että oppilas itse on antanut palautetta eli palautteenantajana on Minä kirjoittajana -tekstien perusteella ollut kolme oppilasta. Nämä kaksi kuuluvat oppilaisiin, jotka kertovat saaneensa palautetta vertaiseltaan. Myös tämä tukisi tulkintaa, että useimmiten palaute nähdään opettajan antamana, sillä vain ne, jotka ovat saaneet palautetta luokkatoveriltaan kertovat myös itse antaneensa palautetta. Se, etteivät oppilaat näe itseään palautteenantajan roolissa voisi tarkoittaa, etteivät he näe luokkatovereitansaakaan siinä. Apukysymys kuitenkin kuului sanatarkasti: ”Kerro millaista palautetta olet saanut tai antanut”, jolloin se olisi mahdollisesti voinut ohjata oppilaita ajattelemaan myös itseään ja luokkatovereitaan palautteenantajina, mutta näin ei käynyt.

Minä kirjoittajana -teksteissä ei välity kovinkaan monipuolista kuvaa palautteesta. Oppilaiden näkemykset ja kokemukset saadusta palautteesta ovatkin tässä valossa jokseenkin yksipuolisia. Kuitenkin kysyttäessä palautteen tärkeydestä loppukyselyn kirjoittamista yleensä koskevassa osuudessa, suurin osa kuudesluokkalaisista tuntui ymmärtävän palautteen merkityksen kirjoittamiselle. Väitteen ”Palautteen saaminen ei ole minulle tärkeää” kanssa selkeästi suurin osa oppilaista eli 15 vastaaja oli eri mieltä. Täysin eri mielisiä oli kuusi kappaletta ja osittain eri mieltä olevia yhdeksän kappaletta. Osittain samaa mieltä ja täysin samaa mieltä vastanneita oli molempia kaksi kappaletta eli yhteensä neljä. Niitä, jotka eivät olleet osanneet sanoa oli vain kolme. Oppilaat siis ilmaisesti haluavat saada palautetta teksteistään ja pitävät palautetta itsestään selvänä osana kirjoitusprosessia.

### 5.3.2 Vertaispalautteiden muotoilu

Aloitin kuudesluokkalaisten kirjoittamien vertaispalautteiden tarkastelun lukemalla ne moneen kertaan ennen varsinaisen analyysin aloittamista. 22 kuudesluokkalaisten kirjoittamia vertaispalautteita oli yhteensä 64 kappaletta. Jo nopeasti huomaa, että palautteiden yleisilme on erittäin positiivinen ja jokainen palaute sisältääkin jonkin positiivisen kommentin. Tämän lisäksi nopealla tarkastelulla huomaa, että palautteet ovat keskenään varsin erilaisia. Vertaispalautteet kirjoitettiin oppilaiden vihoista kopioituihin teksteihin, jolloin mahdollista oli kirjoittaa paitsi sanallista palautetta, tehdä myös merkintöjä suoraan tekstiin. Sanallista palautetta oli kirjoitettu kaikissa 64 palautteessa kun taas merkintöjä tekstin lomaan oli tehty 43 vertaispalautteessa. Suurimmaksi osaksi suoraan tekstiin tehdyt merkinnät olivat jonkinlaisia korjauksia, mutta mukana oli myös lyhyitä kommentteja, joilla ilmaistiin esimerkiksi jonkin kohdan onnistuneisuutta kuten palautteessa 18tV3 ”Hyvä aloitus!” tai kysyttiin jotakin tiettyyn kohtaan liittyvää. Koska niin suuri osa teksteihin tehdyistä merkinnöistä piti sisällään esimerkiksi kirjoitusvirheiden korjaamista, on selvää, ettei näitä merkintöjä ole tehty kaikkiin teksteihin, sillä jotkut tekstit saattoivat olla virheettömiä ja toisaalta joillekin palautteenantajille voi olla vaikea huomata virheitä tekstiä lukiessaan. Kirjoitettujen vertaispalautteiden pituus vaihteli suuresti. Jotkut oppilaat olivat kirjoittaneet jopa puolen sivun mittaisia palautetekstejä, kun taas joku toinen oli tyytynyt vain parin lauseen kirjoittamiseen. Tässä korostuukin oppilaiden yksilölliset taidot ja tavoitteet.

Vertaispalautteita luettuani ja yleisilmettä pohdittuani siirryin jaottelemaan tekstejä erilaisiin luokkiin. Aloitin tarkastelemalla palautteita Straubin ja Lunsfordin (1995) muotoiluluokkien näkökulmasta ja laskin kaikkien eri muotoilutapojen esiintymismääriä palautteissa. Tämä ei ollut helppo työ, sillä Straubin ja Lunsfordin luokittelu ei ole kaikissa tapauksissa täysin yksiselitteinen vaan jotkin kategoriat ovat varsin lähellä toisiaan. Negatiiviset evaluaatiot oli jokseenkin helppo laskea. Kuudesluokkalaisten kirjoittamia negatiivisia evaluaatioita ovat esimerkiksi: ”Oikeinkirjoituksesta on pari puutetta.” (15pV1) sekä ”yksi osa puuttuu”, jonka lisäksi on piirretty tähti tekstin alkuun, josta tämän arvioin mukaan siis puuttuu selkeä aloitus (12tV1).

Jo kehuja luokka on selvästi negatiivisia evaluaatioita haastavammin määriteltävä, sillä se on tässä aineistossa huomattavan paljon monipuolisempi. Tyypillisiä kehuja löytyy palautteista useita: ”+ teksti oli kiinnostava loppuun asti” (8tV2), ”Pidin huumorista.” (7tV1), ”En löytänyt tekstistä yhtäkään oikeinkirjoitusvirhettä, wow!” (24tV4) tai ”Hyvin kirjoitettu.” (19tV3). Kehuiksi laskin kaikki tekstiin piirretyt hymynaamat, sydämet tms. Esimerkiksi palautteessa 14tV1 oli tekstistä erotettu virke ”Minä uskon, että minusta tulee jotain hienoa teidän ansiostanne.” piirtämällä pienet sydämet sen alkuun ja loppuun. Tällaisen toimintatavan katsoin tarkoittavan, että kyseinen kohta on

palautteenantajan mielestä ollut erityisen onnistunut eli kyseessä on kehu. Mielestäni kehuihin kuuluivat myös jokseenkin neutraalit toteamukset kuten ”puheen piirteet löytyi” kuten palautteessa 6pV3. Kyseessä on kehu, sillä kirjoitettu tekstilaji oli puhe ja toteamuksella puheen tunnuspiirteiden täyttymisestä palautteenantaja kertoo tekstin olevan tunnistettavissa tekstilajinsa edustajaksi, mikä positiivinen asia. Kehuiksi luin myös erilaiset yhden adjektiivin huudahdukset, joita oli niin suomeksi kuin muillakin kielillä: ”Erinomaista!” (13tV2) tai ”Bra!” (5tV1).

Perusteltujen negatiivisten evaluaatioiden kohdalla ainoa haaste oli määrittää, kuinka paljon perustelua yksi negatiivinen evaluaatio voi sisältää. Joissakin tapauksissa evaluaatiota saatettiin perustella vielä toisella virkkeellä, joka saattoi kuvata lukijan tuntemuksia tai lukukokemusta. Tällaisissa tapauksissa laskin toisen perustelun reflektiivisiin kommentteihin: ”Jos en tietäisi, että kyseessä oli puhe, en olisi ehkä huomannut sitä. Ilman sitä tietämystä olisin luullut, että kyseessä olisi ollut matkamuistelmia.” (5tV1) Tässä esimerkissä arvioin ensimmäisen virkkeen olevan perusteltu negatiivinen evaluaatio, sillä siihen jo sisältyy perustelu palautteenantajan arviolle. Toisessa virkkeessä tekstiä verrataan toiseen tekstilajiin ja korostuu lukijan kokemus, joten sen laskin reflektiiviseksi kommentiksi. Vertaispalautteen pitivät sisällään kuitenkin myös varsin tyypillisiä perusteltuja negatiivisia evaluaatioita: ”puhe oli selvästi kesken, joten sitä oli vähän vaikea ymmärtää.” (10tV3), ”en tiedä täytääkkö kaikki puheen kriteerit” (16tV3) ja ”Olin kaivannut tekstiin monipuolisempia lause- ja sanavalintoja jotta teksti olisi mielenkiintoisempaa lukea.” (24tV3). Joissain tapauksissa perusteltu negatiivinen evaluaatio oli varsin lähellä negatiivista evaluaatiota, kuten tapauksessa 14tV2: ”Jossain vaiheessa tekstiä oli hieman vaikea ymmärtää.” Tässä tapauksessa evaluaatio on kirjoitettu imperfektissä, jolloin lukutapahtuma korostuu ja näin ollen myös lukija rooli ja tästä syystä kyseessä on perusteltu negatiivinen evaluaatio. Jos palaute olisi muotoiltu ”Jossain vaiheessa tekstiä on hieman vaikea ymmärtää”, olisi se ollut mielestäni lähempänä negatiivista evaluaatiota. Tästä kuitenkin huomaa, että kuudesluokkalaiset tyypillisesti lieventävät negatiivisia evaluaatioitaan lisäämällä esimerkiksi sanan ”hieman”. Myös tämä tekee mielestäni palautteesta enemmän perustellun negatiivisen evaluaation, sillä tällainen lieventävä sana liittyy enemmän lukijan mielipiteen kuin absoluuttisen totuuden ilmaisuun. Perustelluiksi negatiivisiksi evaluaatioiksi laskin myös seuraavanlaiset tapaukset: ”Puhe oli tässä vaiheessa vielä vähän epäselvä mutta puhtaaksi kirjoittaessa varmasti paranee.” (17tV1) Tämänkaltaisissa tapauksissa perustelu tulee viittaamalla jatkotyöhön, jonka kirjoittaja tekstinsä parissa tulee tekemään ja ilmaisemalla sen parantavan esitetyn negatiivisen evaluaation.

Myös neuvot ja käskyt olivat jokseenkin helposti luokiteltavissa. Neuvoja olivat esimerkiksi: ”Voisit kertoa miksi he ovat ihania” (17tV2), ”Tähän voisi tulla vielä joku loppujuttu.” (21pV2) ”Käsialaa voisi parantaa” (23tV3) ja ”isot alkukirjaimet & pisteet kannattaa katsoa vielä.” (1tV2).

Neuvoista ainoa ongelmallinen oli kommentti, jossa kirjoittajaa kehoitettiin lisäämään tekstiin jotakin siitä poistettua. Kyseisessä puheessa kirjoittaja oli kuvannut syntymäänsä ja kirjoitti: ”olin aika pieni ja avuton”. Tästä hän oli yliviivannut avuttoman, jonka päälle palautteenantaja oli kirjoittanut ”avuton olisi hyvä!” Pohdin, olisiko kyseessä voinut olla korjaus tai kehu, mutta arvottamisen ja konditionaalien vuoksi kyseessä ei ollut mielestäni korjaus ja kehu poissuljin konditionaalien ja sen takia, että kyseinen sana oli tekstistä jo poistettu, jolloin palautteen antaja ei oikeastaan kehu puheen nykyistä versiota, vaan pyytää siihen muutosta. Käskyjä olivat: ”Muista oikeinkirjoitus!!!” (13tV1) ja ”Hio vielä!” (18tV1).

Epäsuorien pyyntöjen ja kysymysten välinen raja tuntui välillä häilyvältä, sillä epäsuorat pyynnöt esitetään usein kysymyksen muodossa. Palaute-luvusta kuitenkin huomataan, että epäsuorat pyynnöt ovat jonkinlaisia muutosehdotuksia, jotka esitetään kysymyksenä viestiä pehmentämään ja kirjoittajan päätösvaltaa korostamaan. Sen sijaan ongelmaperustaisista kysymyksistä suljetut ovat usein negatiivisia evaluaatioita tai käskyjä, jotka ovat vain naamioitu kysymyksiksi eli oletus on, että kirjoittajan pitää toimia palautteen mukaisesti. Ne lisäksi nimensä mukaisesti pyrkivät osoittamaan tekstistä jonkin ongelman ja etsimään sille ratkaisua. (Straub & Lunsford 1995 169–170.) Ongelmaperustaisien kysymysten ja epäsuorien pyyntöjen selkein ero onkin mielestäni se, että epäsuorat pyynnöt eivät ole ongelmaperustaisien kysymysten tavoin arvottavia. Epäsuoriksi pyynnöiksi luokittelin seuraavat: ”Olisiko antaneet parempi?” (17tV1), ”Ja vaikka kuvaile äitiäsi?” (18tV1) ja ”muita ’henkisiä’ asioita?” (18tV3). Näille kolmelle yhteistä on, että ne päättyvät kysymysmerkkiin, joka mielestäni pehmentää sanomaa. Viimeinen on lisätty keskelle tekstiä, kohtaan, jossa kirjoittaja luettelee fyysisiä taitoja, joita on vanhemmiltaan oppinut ja palautteen antaja siis ehdottaa kysymyksen muodossa, josko kohtaan voisi lisätä myös henkisiä taitoja. Keskimäinen (18tV1) on lopun sanallisesta palautteesta, jossa palautteenantaja neuvoo tekemään lisäyksiä tekstiin. Kysymysmerkki lopussa antaa kirjoittajalle enemmän päätäntävaltaa, sillä palautteenantaja tuntuu kysyvän kirjoittajalta, olisiko tällainen muutos tämän mielestä hyvä. Ensimmäisessä kyse on sanavalinnan kommentoinnista. Kyseessä ei ole tekstiin tehty korjaus, sillä palautteenantaja jälleen esittää tekstin kirjoittajalle kysymyksen, olisiko tämän mielestä hänen valitseman sana ehkä parempi. Hän siis ehdottaa muutosta, mutta jättää lopullisen vastuun kirjoittajalle.

Ongelmaperustaisiin kysymyksiin lukeutuivat: ”papu kai taivutetaan pavun, pavusta?” (9tV4) ja ”puhutko omista vanhemmistasi vai yleisesti kaikkien vanhemmista?” (18tV4). Näissä kahdessa selvästi osoitetaan tekstistä ongelma, joka pitäisi korjata, ensimmäisessä sanan taivutus ja toisessa epäselvyys sisällössä. Näiden lisäksi ongelmaperustaisiin kysymyksiin laskin kuulumaan tapauksen (9tV3), jossa kirjoittaja käytti ensin yleiskieltä ja vaihtoi sitten kirjakielen. Palautteenantaja oli vetänyt kaaren yhdistämään alun yleiskielen sekä kohdan, josta puhekieli alkaa, kirjoittanut kaaren

alkuun ”kirjakieli” ja loppuun ”puhekieli” ja laittanut väliin kysymysmerkin. Mielestäni tässä osoitettiin, että tyylin vaihtuminen on ongelma ja kysyttiin, tarkoittiko kirjoittaja tehdä näin. Palautteenantaja itse ei kuitenkaan määritä kumpaakaan kirjoitustyyleistä toista paremmaksi. Ongelmaperustaiseksi kysymykseksi luin myös tapaukset, joissa palautteenantaja oli alleviivannut jonkin sanan tekstistä ja tehnyt kysymysmerkin viereen tai päälle. Mielestäni palautteenantaja selkeästi kuvaa, ettei ymmärrä, mitä kirjoittaja tarkoittaa ja kysymysmerkki tekee tästä kysymyksen, jonka merkitys on: ”Mitä tarkoitat tällä?” Tällaista oli käytetty palautteissa 1tV3 sekä 12tV1.

Heurististen kysymysten ja reflektiivisten kommenttien kategoriat olivat jokseenkin helppoja tunnistaa kuudesluokkalaisten palautteista. Heuristisia kysymyksiä olivat esimerkiksi: ”mitä elämän viisauksia” (4tV1) ja ”ovatko vanhempasi auttaneet ja kannustaneet sinua?” (18tV1) Jälkimmäinen kysymys oli yhdistetty nuolella kohtaan, jossa kirjoittaja kertoi pelaavansa jalkapalloa. Reflektiivisiä kommentteja oli varsin monenlaisia, mikä on ymmärrettävää, sillä tämä kategoria on varsin laaja. Kuudesluokkalaisten vertaispalautteessa tätä kategoriaa edustivat lukukokemuksen kuvaukset, jonkin tekstin ulkopuolisen kommentoinnit, tekstin tulkinnat ja kuvailut, kirjoittajaan kohdistuvat kommentit tai vertailut omaan tekstiin. Esimerkkejä tällaisista olivat: ”Tämä on kopioitu todella huonosti. (koneen vika)” (15pV2), ”teksti vetosi myös minun tunteisiin vaikka se ei ollut kirjoitettu minulle” (10tV1), ”Et kauheesti puhunut vanhemmistasi, vaan puhe koski enemmänkin sinua itseäsi. Tottakai kaikki mitä sinun elämään liittyy, liittyy myös vanhempiisi.” (5tV2) ja ”En tiedä onko se sattumaa, mutta löysin tekstistäsi myös samoja piirteitä, kun omastani.” (14tV2).

Taulukkoon 1 olen koonnut eri muotoilutapojen esiintymismäärät. Taulukossa lihavoituna ovat viisi yläluokkaa, joiden kohdalla on kyseisen muotoiluluokan esiintymismäärien yhteissumma ja yläluokan alla sisennettynä sen sisällään pitämät alaluokat ja jokaisen niiden esiintymismäärät. Tässä taulukossa tarkastellaan kokonaisesiintymismääriä, eli jokainen palaute on jaettu osiin näiden kategorioiden mukaisesti ja saattaa pitää sisällään lukuisia samaan luokkaan kuuluvia kommentteja. Esimerkiksi kirjoitusvirheiden korjauksia oli harvoin yhdessä tekstissä vain yhtä. Kommentteja yhteensä näin eriteltynä löytyi kuudesluokkalaisten kirjoittamista 64 vertaispalautteesta yhteensä 527 kappaletta. Prosentit olen pyöristänyt kokonaislukuihin.

**TAULUKKO 1.** Vertaispalautteiden muotoilutapojen kokonaisesiintymismäärät (N=527).

Muotoilutapa	kpl	%
<b>Evaluaatiot yhteensä</b>	<b>274</b>	<b>52</b>
Negatiiviset evaluaatiot	8	2
Perustellut negatiiviset evaluaatiot	18	3
Kehut	248	47
<b>Korjaukset</b>	<b>160</b>	<b>30</b>
<b>Muutosehdotukset yhteensä</b>	<b>49</b>	<b>9</b>
Käskyt	7	1
Neuvot	38	7
Epäsuorat pyynnöt	4	1
<b>Kysymykset yhteensä</b>	<b>14</b>	<b>3</b>
Ongelmaperustaiset kysymykset	9	2
Heuristiset kysymykset	5	1
<b>Reflektiiviset kommentit</b>	<b>30</b>	<b>6</b>
<b>Yhteensä</b>	<b>527</b>	<b>100</b>

Taulukosta huomataan, että kuudesluokkalaisten kirjoittamissa vertaispalautteissa oli ehdottomasti eniten evaluaatioita, joista kehuja kaikkein eniten, huikeat 248 kappaletta. Kun vertaispalautteita on yhteensä 64 kappaletta, tarkoittaa tämä, että keskimäärin yksi palaute pitää sisällään melkein neljä kehua (tarkka keskiarvo 3,875). Negatiivisia evaluaatioita ja perusteltuja negatiivisia evaluaatioita on yhteensä vain 26 kappaletta, eli edes puolissa palautteista ei ole voitu muotoilla kommenttia näistä jommaksikummaksi. Muutosehdotuksiakin on yhteensä vain 49 kappaletta, eli ei edes yhtä per teksti. Korjauksia on kyllä 160 kappaletta eli keskimääräisesti useampi yhdessä tekstissä, mutta kuten edellä huomattiin, kaikissa papereissa ei ole tehty merkintöjä suoraan tekstiin, mikä on korjausehdotuksen kriteeri, eli korjausehdotuksiakaan ei ole hyödynnetty lähellekään niin paljon kuin kehuja. Kuudesluokkalaisten kirjoittamat vertaispalautteet ovat siis selkeästi sävyiltään positiivisia. Tulkintani mukaan tämä johtuu opettajan asenteesta kirjoittamisen opetusta kohtaan. Luvussa 5.2 olen esitellyt luokanopettajan ajatuksia kirjoittamisen opetuksesta. Haastattelussaan hän kertoi, että palautteenantoa on luokassa harjoiteltu paljon ja nimenomaan luomalla luokkaan turvallinen ilmapiiri, jossa palautteenannossa lähdetään liikkeelle positiivisten asioiden huomaamisesta ja luokkatoverin kannustamisesta. Tämä ajatusmaailma on mitä ilmeisimmin tarttunut oppilaisiin, jolloin heidän kirjoittamisissaan palautteissa korostuu positiivisuus. Toinen asia, mistä näkyi luokan positiivisen ilmapiirin vaikuttaneen lapsiin, oli luokassa vallinnut tunnelma oppitunnilla, jolla vertaispalautteet kirjoitettiin. Tällä tunnilla oli ehdottomasti koko kirjoitusprojektin paras työrauha ja ainoa luokassa kuuluva ääni olikin paperin rapina. Keskustellessamme asiasta luokanopettajan kanssa, oli hän sitä mieltä, että työrauha kuvasti oppilaiden suhtautumista palautteenantoon: heille

toisen työ oli tärkeä ja sen kommentointiin suhtauduttiin vaaditulla vakavuudella. Uskon, että palautteesta on tullut oppilaille niin tärkeää juuri siksi, että luokassa on palautteenantoa harjoiteltu. Tämä sopii yhteen myös edellä esitetyn loppukyselyn väittämän ”Palautteen saaminen ei ole minulle tärkeää” kanssa, jonka mukaan suurin osa oppilaista piti palautteen saamista tärkeänä osana kirjoitusprosessia.

Toinen mahdollinen selitys kehujen runsaalle määrälle on siinä, miten itse ohjeistin palautteenantoa. Koska tiesin luokanopettajan korostavan positiivisuutta ja sen olevan kuudesluokkalaisille tuttu tapa toimia, korostin sitä itsekin ja ohjeistuksessani toivoin, että jokainen yrittäisi löytää toisen tekstistä ainakin yhden sellaisen asian, josta piti. Oppilaat ovat hyvinkin saattaneet pyrkiä toteuttamaan tätä ohjetta ja siksi korostaneet positiivisia puolia toistensa teksteissä. Toisaalta ohjeistuksessani pyysin vain yhtä kehua, jolloin keskimääräinen melkein neljä kehua per teksti on huomattavasti enemmän kuin ohjeistuksessani mainittu.

Mielenkiintoista onkin tarkastella, kuinka monessa vertaispalautteessa hyödynnettiin erilaisia palautteen muotoilutapoja. Taulukkoon 2 olenkin kerännyt muotoilutapojen määrät sen mukaan, kuinka monessa vertaispalautteessa niitä hyödynnettiin. Kun taulukkoon 1 oli koottu muotoilutapojen kokonaisesiintymismäärät, taulukossa 2 on jokainen palaute päässyt vain kerran jokaisen muotoilutavan sisään. Taulukko siis kertoo, kuinka monessa palautteessa 64:stä hyödynnettiin kutakin muotoilutapaa edes kerran. Sama vertaispalaute saattaakin olla laskettuna moneen eri muotoilutapaan, sillä harvassa palautteessa hyödynnettiin ainoastaan yhtä muotoilutavoista. Taulukon prosenttimäärät taas kertovat, kuinka suuressa osassa kaikista 64 vertaispalautteesta kyseistä muotoilutapaa hyödynnettiin (prosentteista ei siis tule yhteensä täyttä sataa, vaan 100%=64).

**TAULUKKO 2.** Muotoilutapoja hyödyntävien vertaispalautteiden määrä (N=64).

Muotoilutapa	kpl	%
<b>Evaluaatiot</b>		
Negatiiviset evaluaatiot	7	11
Perustellut negatiiviset evaluaatiot	18	28
Kehut	64	100
<b>Korjaukset</b>	35	55
<b>Muutosehdotukset</b>		
Käskyt	6	9
Neuvot	30	47
Epäsuorat pyynnöt	4	6
<b>Kysymykset</b>		
Ongelmaperustaiset kysymykset	8	13
Heuristiset kysymykset	3	5
<b>Reflektiiviset kommentit</b>	22	34

Taulukosta 2 huomataankin, että kehuja löytyy ainakin yksi kaikista 64 vertaispalautteesta, kukaan kuudesluokkalaisista ei ole jättänyt kehumatta luokkatoverin tekstiä. Mitään muuta muotoilutapaa ei ole hyödynnetty kaikissa vertaispalautteissa eikä edes seuraavaksi yleisintä eli korjauksia ole hyödynnetty kuin hieman yli puolissa vertaispalautteista. 64 vertaispalautteesta peräti 12 kappaletta olivatkin pelkästään positiivisia eivätkä siis sisältäneet edes suoraan tekstiin tehtyjä korjauksia.

Rauhalan (2014, 55) tutkimuksessa kuudesluokkalaisten kirjoittamisen tarinoiden perusteella palautteet muotoiltiin kaikkein useimmiten evaluaatioksi. Jos palautteen antajana oli oppilaan luokkatoveri, oli iloisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitetussa eläytymistarinassa eniten kehuja ja negatiivisen variaation eläytymistarinoissa eniten oli negatiivisia evaluaatioita. Tämä kertoo, että tutkimukseen osallistuneiden kuudesluokkalaisten mielestä palautteen tekee kurjaksi juuri negatiivinen evaluaatio. Omassa tutkimuksessani negatiivisten evaluaatioiden määrä jäi kuitenkin selkeästi pienemmäksi kuin kehujen määrä, jolloin varmasti myös palautteensaajan tuntemukset vertaispalautetta kohtaan ovat Rauhalan tutkimuksen kuudesluokkalaisia positiivisemmat. (Tässä kohti on kuitenkin tärkeää huomata, että tunteet palautetta kohtaan olivat Rauhalan eläytymismenetelmän kehyskertomuksissa annettu valmiiksi, jolloin ei voida tietää, mikä kuudesluokkalaisten todellinen suhtautuminen palautteeseen on. Tutkimus ainoastaan kertoo, että jos oppilas suhtautuu palautteen saamiseen negatiivisesti, mahdollinen syy voi olla luokkatoverin antama negatiivinen evaluaatio.)

Taulukkoja 1 ja 2 verratessa huomataan, että kappalemäärät molemmissa ovat muiden muotoilutapojen kuin kehuja ja korjausten kohdalla todella lähellä toisiaan. Esimerkiksi perusteltuja negatiivisia evaluaatioita on hyödynnetty 18 vertaispalautteessa ja niitä on yhteensä 18 kappaletta kaikissa vertaispalautteissa. Tästä voidaan päätellä, että niissä vertaispalautteissa, joissa perusteltu negatiivinen evaluaatio on, on vain yksi sellainen. Vain kehut ja korjaukset ovat siis sellaisia, että niitä saattoi esiintyä lukuisia yhdessä tekstissä. Toisaalta kaikkien muotoilutapojen kohdalla luvut eivät ole tismalleen samat kuten esimerkiksi negatiivisissa evaluaatioissa, joita on hyödynnetty seitsemässä palautteessa, mutta joiden kokonaiskappalemäärä on kahdeksan. Kuitenkin suurin osa oppilaista on käyttänyt negatiivista evaluaatiota vain kerran, ainoastaan yksi oppilas on voinut kirjoittaa kaksi negatiivista evaluaatiota. Voimme siis todeta, että kehuja ja korjauksia lukuun ottamatta eri muotoilutavat esiintyvät suunnilleen vain kerran per vertaispalautte.

Muutosehdotuksista selkeästi eniten on käytetty neuvoja, kuten taulukosta 1 huomataan. Neuvojen lisäksi myös reflektiivisiä kommentteja on muita enemmän. Näistä neljästä kaikkein eniten käytetystä palautteen muotoilutavasta korjaukset on ainoa kategoria, joka kuuluu tiukan kontrollin palautteeseen. Kehut ja neuvot ovat kohtuullisen hallitsevan palautteenantajan muotoilutapoja, kun

taas reflektiivisten kommenttien käyttöön liittyy vain vähän kontrollia. (Straub & Lunsford 1995, 167.) Kuudesluokkalaisten palautteiden tarkoitus ei siis selvästi olekaan hallita tekstin kirjoittajaa vaan enemmänkin pyrkiä korostamaan tekstissä hyviä asioita ja auttaa parantamaan tekstiä.

### 5.3.3 Vertaispalautteiden kohteet

Kuudesluokkalaisten vertaispalautteet jaoin erilaisiin ryhmiin paitsi kommentin muotoilutavan myös sen kohteen mukaan. Vaikka muotoiluluokittelussa käytin luvussa 3 esiteltyä Straubin ja Lunsfordin mallia, mielestäni tähän aineistoon ei kohteen luokitteluun sopinut heidän mallinsa, jossa palautteen kohde määritellään koko tekstiin liittyväksi, paikalliseksi tai tekstinulkoiseksi. Palautteenantotunnilla olimme oppilaiden kanssa keskustelleet asioista, joita palautteessa voi käsitellä ja oppilaiden ehdotuksista taululle kokoamastani listasta tuli seuraavanlainen:

- puheen tunnuspiirteet
- ymmärrettävyys, jäikö jotain epäselväksi?
- sujuvuus
- monipuolisuus ja kiinnostavuus
- oikeinkirjoitus
- mistä pidit tekstissä?
- lisättävää tai kehitettävää
- kysymyksiä

Straubin ja Lunsfordin (1995, 164) luokituksessa esimerkiksi tekstinulkoisten kommenttien luokka on laaja ja mm. tekstilajiin ja tehtävänantoon liittyvät kommentit kuuluvat tähän luokkaan. Oman aineistoni tarkasteluun kaipaasin enemmän tarkkuutta, sillä esimerkiksi juuri tekstilajiin liittyviä asioita oli kirjoitusprojektin aikana korostettu, kun kirjoitettavana oli tietyn tekstilajin, puheen, edustaja ja tämän tekstilajin tunnistettavuutta oli myös oppilaiden mahdollista arvioida toistensa teksteistä. Omaa luokitteluani pohtiessani pyrin etsimään mahdollisia kohdeluokkia oppilaiden palautteista sen sijaan, että pakottaisin kuudesluokkalaisten kirjoittamat kommentit johonkin valmiiseen luokkaan sopiviksi. Lisäksi tässä vaiheessa analyysia tarkastelin vielä Kuljun (2015, 104) tutkimusta ja hänen tutkimuksensa viidesluokkalaisten vertaispalautteiden jakoa kohteittain. Näin ollen lopulliset luokat muodostuivat yhdistelemällä kuudesluokkalaisten palautteista esiin nousevia kohteita sekä oppitunnilla esitettyjä palautteen mahdollisia kohteita, Straubin ja Lunsfordin mallia sekä Kuljun mallia. Lopullisessa jaossa oppilaiden vertaispalautteiden kohteet jakautuvat kymmeneen luokkaan: tekstilajiin, rakenteeseen, kehitettäviin, sanavalintoihin, oikeakielisyyteen,

sisällön yksityiskohtiin, mielenkiintoisuuteen, ymmärrettävyyteen tai selkeyteen, koko tekstin laatuun sekä tekstinulkoisiin kommentteihin.

Tekstilaji palautteen kohdeluokkana pitää sisällään kaikki tekstilajia eli puhetta koskevat kommentit. Tällaisia ovat yleisemmät kommentit kuten ”täytti puheen tunnuspiirteet hyvin” (16tV2) sekä tarkemmin jotakin tiettyä puheen piirrettä käsittelevät kommentit kuten palautteessa 20tV4: ”On hauskaa miten olet laittanut tauot.” Rakennekategoria pitää sisällään niin tekstin kokonaisrakenteeseen kuin paikallisempiin rakenteisiin liittyvät kommentit: ”Hyvä aloitus ja lopetus.” (21pV1) ja ”lauserakenteet ovat ihanaa luettavaa” (24tV2). Lisäksi rakennekommentteihin laskettiin tapaukset, joissa tekstistä on merkattu jokin kohta siirrettäväksi, kuten esimerkissä 20tV1 on ympyröity virke ja kirjoitettu viereen ”tämä voisi tulla ekaksi”. Kehitettäviin aisoihin keskittyviin kommentteihin lukeutuvat kaikki sellaiset kommentit, joissa pyydetään lisäämään, muuttamaan tai kehittämään pidemmälle jotakin tekstin seikkaa. Tällaisia kommentteja ovat: ”Voit myös kertoa home-evakosta samalla kun kerrot muutenkin kodistasi.” (17tV2), ”voisit kirjoittaa lopetuksen” (8tV2) sekä ”Tauot olisivat ihan kivat.” (6pV3). Näistä kaksi jälkimmäistä voisivat kuulua myös toiseen luokkaan (keskimmäinen tekstilajiin ja viimeinen rakenteeseen), mutta koska kommentissa selvästi osoitetaan tekstistä jokin puute ja pyydetään sitä kehittämään, olen ne laskenut tähän kohdeluokkaan kuuluviksi.

Sanavalinnat viittaavat sekä tekstissä oleviin sanan toiseksi korjaamisiin sekä yleisempiin sanavalintojen kommentointeihin. Esimerkiksi palautteessa 21pV2 oli puheen kohdasta ”tarpeeksi iloisia” kirjoitettu sanan ”tarpeeksi” päälle ”erittäin tai ei tätä sanaa”, jolla selvästi tarkoitettiin, että ”tarpeeksi” oli tässä huono valinta ja tarjottiin korjausehdotus. Muita sanavalintoihin kohdistuvia kommentteja ovat: ”käytit simppeleitä sanoja” (15pV1) sekä ”Kerrot loistavasti ja mahtavia sanavalintoja käyttäen juttuja vanhemmistasi!” (7tV3). Oikeakielisyyden kategoria pitää sisällään kaikki oikeinkirjoitukseen kohdistuvat kommentit. Tähän luokkaan en laskenut tekstiin tehtyä oikeinkirjoitusvirheenkorjausta, jossa esimerkiksi pilkku oli lisätty oikeaan kohtaan ilman mitään sanallista kommenttia. Jos kuitenkin sanallisesti oli huomautettu, että tekstissä oli paljon pilkkuvirheitä, tällaiset laskin luokkaan kuulumaan. Näitä tekstiin suoraan tehtyjä korjauksia käsitellään jo muotoilutapojen yhteydessä. Esimerkki oikeakielisyyden kategoriaan kuuluvasta kommentista on palautteeseen 7tV1 kirjoitettu ”Mutta kirjoitusvirheitä oli hieman.”

Mielenkiintoisuus ja ymmärrettävyys tai selkeys ovat koko tekstin laatua arvioivia kommentteja, mutta koska ne olivat erikseen mainittuina vertaispalautteita annettaessa taululla olleessa apulistassa ja kirjoitusprojektin aikana keskustelimme kuulijan mielenkiinnon ylläpitämisen tärkeydestä, ansaitsivat ne mielestäni omat kategoriansa. Tyypillinen tekstin kiinnostavuuteen kohdistuva kommentti on: ”Pidin tekstistä, koska se oli aito ja mielenkiintoinen.” (23tV2).

Ymmärrettävyyttä taas kommentoidaan palautteessa 24tV4: ”Tekstistä sai hyvin selvää”. Koko tekstin laatuun kohdistuvia kommentteja ovat esimerkiksi: ”luulen että teos on lähes täydellinen” (11pV2) sekä ”teksti oli ihana ja tunteisiin vetoava.” (10tV1). Näiden kaltaisten kommenttien lisäksi katsoin koko tekstiin kohdistuviksi kommentteiksi tekstin lopussa olevat yhden adjektiivin huudahdukset kuten palautteessa 13tV3 ”Hyvä!” Jos tämä yhdestä adjektiivista koostuva huudahdus olisi kuitenkin sijainnut jossakin tekstin keskellä, olisi se mielestäni kohdistunut tekstin sisällön yksityiskohtaan. Muita sisällön yksityiskohtiin kohdistuvia kommentteja ovat esimerkiksi: ”tykkäsin, kun olit ottanut pikkuveljenkin mukaan tekstiin.” (14tV3) ja ”Oli mielenkiintoisia raivokohtauksi.” (15pV2).

Tekstinulkoisten kommenttien kategoria on varsin laaja ja väljästi määriteltävä. Tähän kategoriaan laskin kuuluviksi kaikki sellaiset kommentit, jotka eivät kohdistuneet tekstiin, vaan joissa kommentoitiin jotakin tekstiin liittymätöntä kuten kopiointijälkeä (esimerkki reflektiivisissä kommentteissa) tai jotakin palautteenantajaan tai lukukokemukseen liittyvää. Myös itse kirjoittamistapahtumaa käsittelevät kommentit lukeutuivat tähän luokkaan. Laskin ryhmään kuuluvaksi myös kommentit, jotka kohdistuivat kirjoittajan käsialaan. Esimerkkejä tekstinulkoisista kommentteista ovat esimerkiksi: ”Mulla oli vähän vaikeuksia pompata kohdasta toiseen, mutta ihan hyvin sekin onnistui.” (9tV3), ”tekstistä osa on leikkautunut pois” (10tV2), ”ihan sama mulla!” (18tV2) sekä jälkimmäinen lause virkkeestä ”Puhe oli tässä vaiheessa vielä vähän epäselvä, mutta puhtaaksi kirjoittaessa varmasti paranee.” (17tV1).

Taulukkoon 3 olen koonnut eri kohdeluokkiin kuuluvien kommenttien kokonaisesiintymismäärät. Kuudesluokkaisten kirjoittamat 64 palautetta jakautuivat kohteen mukaan yhteensä 403 kommenttiin ja yhdessä vertaispalautteessa voidaan kommentoida paisti useaa eri kohdetta myös samaa kohdetta moneen kertaan. Prosentit olen tähän taulukkoon laskenut yhden desimaalin tarkkuudella, sillä monet esiintymismääristä ovat lähellä toisiaan, jolloin yksi desimaali helpottaa prosentiosuuksien hahmottamista.

**TAULUKKO 3.** Vertaispalautteiden kohteiden esiintymismäärät (N=403).

Kohde	kpl	%
Koko tekstin laatu	89	22,1
Sisällön yksityiskohdat	64	15,9
Rakenne	47	11,7
Sanavalinnat	32	7,9
Tekstinulkoiset kommentit	32	7,9
Oikeakielisyys	31	7,7
Kehittely	30	7,4
Tekstilaji	27	6,7
Kiinnostavuus	27	6,7
Ymmärrettävyys	24	6
<b>Yhteensä</b>	<b>403</b>	<b>100</b>

Taulukosta huomataan, että koko tekstin laatuun kohdistuvat kommentit ovat kuudesluokkalaisten palautteissa kaikkein eniten käytettyjä. Jos lasketaan koko tekstin laatuun, ymmärrettävyyteen ja kiinnostavuuteen kohdistuvat kommentit yhteensä on koko tekstin laatuun kohdistuvia kommentteja 140 kappaletta, eli yli tuplasti seuraavaksi suosituimman kohderyhmän, sisällön yksityiskohdan, 64 kappaleen esiintymämäärän verran. 140 kommenttia on noin kolmannes kaikkien kommenttien yhteislukumäärästä.

Taulukosta 3 huomataan lisäksi, että koko tekstin laatuun kohdistuvien 89 kommentin ja sisällön yksityiskohtiin kohdistuvien 64 kommentin lisäksi muita suosituimmaksi nousee rakenteeseen kohdistuvat kommentit, joita on vertaispalautteissa 47 kappaletta. Näiden kolmen ryhmän jälkeen muiden ryhmien kommenttien esiintymismäärät vaihtelevat 32 ja 24 kappaleen välillä, eli suosituimpien (sanavalinnat ja tekstinulkoiset kommentit) ja kaikkein vähiten käytettyjen (ymmärrettävyys) kategorioiden välillä on alle 10 kappaleen ero. Noin puolet eli tasan 200 kommenttia kuuluvatkin kolmeen ensimmäiseen kohderyhmään ja loppupuolisko jaetaan näiden seitsemän muun ryhmän kesken jokseenkin tasaisesti.

Myös Kuljun (2015, 105) tutkimuksessa kaikkein suosituin palautteen kohde oli koko tekstin laatu. Hänen tutkimuksessaan sisällön yksityiskohtiin kohdistuvia kommentteja oli viidesluokkalaisten kirjoittamissa vertaispalautteissa kolmanneksi eniten. Toiseksi suosituimmassa Kuljun tutkimuksessa ylsi oikeinkirjoitus, johon liittyvät kommentit olivat omassa tutkimuksessani vasta kuudenneksi yleisimpiä.

Ennen vertaispalautteiden kirjoittamista keskustelimme kuudesluokkalaisten kanssa siitä, mistä kaikesta palautetta voi antaa, kuten olen edellä kertonut. Olen kommenttien muotoilutapojen yhteydessä kertonut myös erityisesti toivoneeni, että jokainen oppilas yrittäisi löytää luokkatoverin tekstistä jonkin asian, josta erityisesti piti. Tarkastellessani kuudesluokkalaisten vertaispalautteita

palautteiden kohteiden mukaisesti, kiinnitin huomioni myös siihen, kuinka monessa palautteessa oli kuvattu palautteenantajan pitäneen tai tykänneen jostakin tietystä kohdasta tekstissä. 64 vertaispalautteesta 38:ssa oli löydetty luokkatoverin tekstistä jokin mieluisa asia. Tämä liittyi useimmiten johonkin sisällön yksityiskohtaan mutta saattoi kohdistua myös rakenteeseen tai koko tekstin laatuun mm. kirjoittajan tyyliä kommentoimalla. Esimerkkejä näistä kommentteista ovat: ”Pidin eniten alusta.” (7tV2), ”Pidin muistoista ja siitä, että olet kiitollinen pienistäkin asioista.” (1tV3), ”Tykkäsin Espanjan matkan esimerkistä tekstissä.” (4tV2), ”Niin kuin aina pidin tekstissä sen monipuolisuudesta ja herkästä olemuksesta.” (5tV2) sekä ”\* on kyllä ihan paras”, jossa tähdellä on merkitty tekstissä tietty kohta, johon palautteenantaja kommenttinsa kohdistaa palautteessa 20tV4.

Vaikka palautteiden kohteissa onkin kolme kategoriaa, jotka ovat saaneet eniten mainintoja, ovat kuudesluokkalaiset kuitenkin osanneet kohdistaa palautteensa teksteissä monenlaisiin eri seikkoihin ja kohdeluokissa onkin havaittavissa enemmän hajontaa kuin muotoiluluokissa, joista kehu olivat ehdottomasti eniten käytetyimpiä. Vertaispalautteiden yleisilme onkin siis paitsi positiivinen myös monipuolinen.

### 5.3.4 Oppilaiden ajatuksia palautteen antamisesta ja saamisesta

Kirjoitusprojektin lopuksi oppilaiden ajatuksia vertaispalautteesta kartoitettiin loppukyselyn puheprojektiosuuden neljässä väitteessä sekä kolmessa avoimessa kysymyksessä. Puheprojektia koskevista väitteistä vertaispalautteeseen liittyivät väitteet ”Annoin hyödyllistä palautetta.”, ”Saamaani palautetta oli vaikea hyödyntää.” sekä ”Tein puheeseeni muutoksia saamani palautteen perusteella.” Näistä ensimmäinen koskee vertaispalautetta palautteenantajan roolissa ja kaksi viimeistä taas palautteensaajana. Neljänneksi tässä tarkasteltavaksi katsoin sopivan väitteen ”Olisin kaivannut enemmän apua kirjoittaessani puhetta.”, sillä palaute on omalla tavallaan kirjoittajan avuksi tarkoitettu. Toisaalta taas palautteenantotilanteessa pyrin korostamaan palautteen vuorovaikutuksellista luonnetta, jossa olennaista on antaa palautetta omalla nimellä, jotta palautteensaaja voi tarvittaessa kysyä tarkennusta saamastaan palautteesta. Oppilaista suurin osa oli sitä mieltä, ettei olisi kaivannut apua puhetta kirjoittaessaan. Väitteen kanssa täysin eri mieltä on kahdeksan kuudesluokkalaista ja osittain eri mieltä neljä. Vain neljä oppilasta on vastannut olevansa osittain samaa mieltä väitteen kanssa, eli olisivat kaivanneet enemmän apua. Loput kuusi eivät ole osanneet sanoa, mitä mieltä ovat. Tässä kohti on mielenkiintoista kiinnittää huomio näihin neljään, jotka olisivat lisää apua halunneet. Kaksi neljästä on oppilaita, jotka olivat ainakin yhdeltä kirjoitusprojektin oppitunnilta pois ja siksi joutuivat tekemään kotona enemmän töitä kuin muut. Lisäksi heistä kumpikaan ei saanut palautetta vertaisiltaan, joskin itse yritin kyllä molemmille antaa

edes suullista palautetta tekstin muokkaamista helpottamaan. Nämä kaksi muuta, jotka olisivat apua kaivanneet, olivat oppilaita, jotka eivät olleet yhdeltäkään projektin oppitunnilta pois ja joiden tekstit olivat hyvät ja yhtenäiset, mielestäni varsin pätevät puheet, joissa ei juurikaan korjattavaa ollut. Toinen näistä oppilaista lisäksi tuli itse minulta kysymään neuvoa ja pyrin häntä parhaani mukaan auttamaan. Jälleen korostuu siis oppilaiden yksilöllisyys, sillä vaikka joku saisi muita enemmän apua, koska osaa sitä itse pyytää, voi hänelle silti jäädä tunne, ettei ole saanut riittävästi apua. Tässä korostuukin luokanopettajan haastattelussa esittämä pyrkimys joustavuuteen, jotta kirjoittamisen lomassa jokainen oppilas saisi tarvitsemansa niin avun ja tuen määrässä kuin muutoinkin.

Avuntarvetta käsittelevä väite on mielenkiintoinen tarkasteltava myös siitä näkökulmasta, että Rauhala (2015, 43) kertoo pro gradu -tutkielmassaan, ettei kuudesluokkalaisten kirjoittamisessa eläytymistarinoissa ilmene yhtäkään tilannetta, jossa oppilas olisi kaivannut apua. Hänen ja Mustosen (2012) tutkimuksissa korostuva kirjoittamisen lopuksi annettava arviointipalautte ei olekaan luonteeltaan sellainen, että se tarjoaisi kirjoittajalle paljoakaan apua kirjoittamiseen, vaan oppilas joutuu itse ottamaan vastuuta palautteen hyödyntämisessä seuraavissa teksteissä. Mielenkiintoista on, että omassa tutkimuksessani, jossa palautetta annettiin osana kirjoittamisprosessia ja sen tarkoituksena oli kirjoittajan auttaminen, suurin osa oppilaista ei kaipaisi lisää apua aivan kuten ei Rauhalankaan tutkimuksessa, vaikka palautetta ei annettukaan osana prosessia kirjoittamista tukevassa merkityksessä.

Oppilaista ainoastaan yksi on osittain eri mieltä väitteen ”Annoin hyödyllistä palautetta.” kanssa eikä kukaan ole väitteen kanssa täysin eri mieltä. Niitä, jotka eivät ole osanneet arvioida kirjoittamansa palautteen hyödyllisyyttä on kahdeksan kappaletta eli yli kolmannes vastaajista. Täysin samaa mieltä väitteen kanssa on myös kahdeksan oppilasta ja osittain samaa mieltäkin viisi. Selvästi suurin osa oppilaista siis osaavat arvostaa itseään palautteen antajina ja uskovat siihen, että heidän antamallaan palautteella on tekstin kirjoittajalle merkitystä. Toisaalta kuitenkin varsin suuri osa oppilaista ei osannut arvioida kirjoittamansa palautteen hyödyllisyyttä. Tämä kertoo, että vaikka oppilaiden kanssa on palautteen antamista harjoiteltu, saattaa palautteesta keskustelu unohtua, jolloin palautteenantaja ei saa tietää, mitä mieltä saaja hänen laatimastaan palautteesta oli. Palautteen antaminen on taito, jota pitää opetella ja hyödyllistä olisikin saada joskus palautetta kirjoittamastaan palautteesta.

Myös väitteen ”Saamaani palautetta oli vaikeaa hyödyntää.” kohdalla oli paljon niitä, jotka eivät osanneet sanoa, jälleen kahdeksan kappaletta eli reilu kolmannes kyselyyn vastanneista kuudesluokkalaisista. Tämän väitteen kanssa kukaan ei ollut samaa mieltä, eli oppilaat selvästi arvostavat luokkatovereiltaan saamaa palautetta ja ovat pitäneet sitä hyödyllisenä. Kuudesluokkalaisista kuusi kappaletta oli väitteen kanssa täysin ja kahdeksan osittain eri mieltä.

Hieman helpompaa oppilaiden mielestä oli ollut arvioida sitä, käyttivätkö he saamaansa palautetta ja väitteen ”Tein puheeseen muutoksia saamani palautteen perusteella.” kanssa täysin samaa mieltä olikin seitsemän ja osittain samaa mieltä yhdeksän kuudesluokkalaista. Niitä, jotka eivät osanneet sanoa oli vain viisi. Tässä kohti on hyvä huomata, että kuudesluokkalaisista kaksi ei saanut ollenkaan luokkatovereilta palautetta poissaolon vuoksi, jolloin he eivät näihin kahteen kysymykseen ole osanneet ottaa kantaa ja ovatkin molempiin valinneet vaihtoehdon ”en osaa sanoa”. Niinpä molemmissa väitteissä on kaksi vähemmän niitä, jotka ovat palautetta saaneet, mutteivat ole osanneet ottaa kantaa.

Kuudesluokkalaisista vain yksi kertoi, ettei ole mielestään tehnyt puheeseensa muutoksia palautteen perusteella ollen täysin eri mieltä väitteen kanssa. Kirjoitetut puheet oli jollakin tavalla tarkoitus esittää oppilaiden vanhemmille myöhemmin keväällä pidettävässä iltatapahtumassa, joko niin, että jotkut oppilaat pitävät puheensa tai niin, että kaikista puheista otetaan osia, joista kasataan jonkinlainen kokonaisuus. (Tämä ei kuitenkaan kuulunut minun projektiini.) Oppilas, joka ei mielestään ollut puheeseensa muutoksia tehnyt saamansa palautteen perusteella arvioi mielestäni varsin oikein, sillä hän meinasi jättää puheen viimeisen version kirjoittamatta, koska ei pääse osallistumaan vanhemmille järjestettävään iltatapahtumaan eikä siksi kokenut tarpeelliseksi saada valmiiksi kyseistä tapahtumaa varten kirjoitettavaa tekstiä. Luokanopettaja kuitenkin vaati häntäkin lopulta kirjoittamaan puheensa valmiiksi ja toimitti myös minulle viimeistellyn version tarkasteltavaksi. Oppilaan vihkoon käsinkirjoitetulla puheella ja koneella kirjoitetulla lopullisella puheella ei ole juuri mitään yhteistä, sillä niiden aiheet ovat aivan erilaiset ja jälkimmäinen on erittäin lyhyt, pakon alla ja hutiloiden kasattu teksti. Hän ei siis palautteita hyödyntänyt, sillä kirjoitti lopulta täysin uuden puheen.

Kolmesta palautteen antamiseen ja saamiseen liittyvästä avoimesta kysymyksestä ensimmäinen liittyi palautteen antamisen aiheuttamiin tuntemuksiin: ”Kerro miltä palautteen antaminen tuntui. Mikä oli vaikeaa, entä mikä helppoa?” Tarkentavan kysymyksen lisäsin, jotta oppilaat myös perustelisivat vastauksensa. Kolmea ”en osaa sanoa” -vastausta (joista kahden kirjoittaja ei ollut ollut koulussa palautteenantotunnilla eikä siksi osannut vastata) lukuun ottamatta kuudesluokkalaisten vastaukset jakautuvatkin kolmeen luokkaan, joissa palautteen antaminen oli joko helppoa, vaikeaa tai kivaa. Näistä useampi saattoi esiintyä samassa vastauksessa, eli palautteen antaminen ei oppilaiden mielestä ollut ehdottomasti jotakin näistä eikä sen lisäksi mitään muuta. Helpoksi palautteen antamista kuvasi 11 oppilasta, vaikeaksi myös 11 oppilasta ja kivaksi 5 oppilasta. Näistä viidestä tapauksesta, joissa palautteen antaminen oli nähty mukavana, neljässä mielipidettä perusteltiin sillä, että saa ilmaista oman mielipiteensä, joka voi olla hyödyllinen muille:

*Palautteen antaminen oli kivaa koska pystyi vaikuttamaan toisen henkilön puheeseen ja kertomaan oman mielipiteensä. 24tK*

*Minusta palautteen antaminen oli mukavaa ja aika helppoa. oli mukavaa kun sain auttaa toista luomaan jotakin 9tK*

Näkemystään palautteen kirjoittamisen helppoudesta ei perustellut viisi kuudesluokkalaista. Monet kuitenkin perustelivat mielipiteensä ja palautteen kirjoittamista pidettiin helppona, koska kehuja oli helppo keksiä, parannusehdotuksia oli helppo keksiä, palautetta oli ennenkin annettu, puheet olivat hyviä, kirjoitusvirheitä oli korjata, puheen tunnuspiirteet löytyivät helposti tai sai palautetta kirjoittaessa ja toisen tekstiä lukiessa sai korostaa omaa tulkintaa. Sen sijaan kaikissa vastauksissa, joissa palautteen antaminen miellettiin vaikeaksi, mielipide myös perusteltiin. Palautteen antaminen saattoi olla vaikeaa, koska oppilas piti itseään ylipäänsä huonona palautteenantajana, rakentavaa palautetta oli vaikea keksiä (kaksi oppilasta vastasi tämän), kaikista teksteistä ei löytynyt mitään parannettavaa (kolme oppilasta vastasi tämän), palautteen kirjoittaminen vaati keskittymistä (kahdessa vastauksessa mainittiin tämä), huono kopiointijälki vaikeutti työskentelyä, omia ajatuksia oli vaikea ilmaista selkeästi ja oli vaikeaa keksiä palautetta, joka oli samaan aikaan rakentavaa, positiivista ja negatiivista. Mielenkiintoisinta näissä perusteluissa ovat mielestäni ne viisi oppilasta, joiden mielestä oli joko vaikeaa keksiä rakentavaa palautetta tai kirjoitetussa tekstissä ei ollut mitään parannettavaa, mitä olisi voinut kommentoida. Luvussa 5.3.2, jossa esittelin kuudesluokkalaisten kirjoittamia vertaispalautteita jaoteltuna kommenttien muotoilun mukaan, huomattiin, että ehdottomasti eniten palautteissa oli kehuja. Oppilaat ovat siis kuitenkin ilmeisesti keksineet toisilleen kehuja ja pitäneet kehumista tärkeänä, vaikka heidän mielestään palautteen keksiminen olikin vaikeaa, koska toisen tekstissä ei ollut parannettavaa tai tilaa rakentaville kommentteille. Kuitenkin kaikki nämä viisi oppilasta, jotka perustelivat palautteen antamisen vaikeutta jommallakummalla näistä syistä, olivat onnistuneet kirjoittamaan luokkatovereilleen palautteet, jotka koostuivat useasta kommentista eli vaikka heidän mielestään palautteen antaminen on ollut vaikeaa, omasta mielestäni he ovat siinä kuitenkin onnistuneet.

Toisena avoimena kysymyksenä loppukyselyssä oli: ”Kerro millaista palautetta sait luokkakavereilta kirjoittamastasi puheesta.” Tähän kohtaan oli vastannut 22 oppilasta, joista kaksi ei ollut palautteenantoon osallistuneet, joten heidän vastauksissaan kerrottiin ainoastaan, etteivät ole palautetta saaneet. Muiden kahdenkymmenen vastauksissa saatua palautetta kuvattiin useimmiten hyväksi tai positiiviseksi. Jommankumman näistä määritelmistä valitsi 12 oppilasta, joskin kolmessa näistä vastauksista pelkkien kehujen saamista ei nähty hyvänä asiana:

*Palaute kavereilta oli vähän yksitoikkoista enkä saanut paljoa parannusehdotuksia. Toki kehuja on kiva saada, mutta rakentava palaute on minulle parempi tekstin kehittämistä ajatellen. 19tK*

Kehittäväksi, rakentavaksi tai parannusehdotuksia sisältäväksi saamaansa palautetta kuvaa yhdeksän kuudesluokkalaista ja lisäksi hyödylliseksi palautetta kutsuu kaksi oppilaista. Vain kaksi näistä 11 oppilaasta kertoo tarkemmin, mihin parannusehdotukset ovat liittyneet, ja molemmilla kyseessä on sanavalintoihin kohdistuva palaute. Näiden lisäksi kahdessa vastauksessa kerrotaan oikeinkirjoituksen korjaamisesta, joista toisessa sitä pidetään hyvänä asiana:

*sain hyvää palautetta ja sain sellaista missä oli korjattu joku virheeni joka oli hyvä asia 11pK*

Kaksi oppilasta on lisäksi jättänyt vastaamatta kysymykseen siitä huolimatta, että pyrin tällaista välttämään asettamalla kaikki kysymykset kyselyssä pakollisiksi niin, ettei lomaketta voi tallentaa, jos kaikkiin ei ole vastattu. Nämä kaksi olivat vastanneet tähän kysymykseen ”jotain” ja ”jotain vaan”, eli ovat omasta mielestään palautetta kuitenkin saaneet (mikä pitää täysin paikkansa, sillä ainoastaan edellä esitetyt kaksi oppilasta olivat palautteenantopäivänä poissa).

Viimeisessä palautetta koskevassa kysymyksessä pyydettiin: ”Kerro, millaisia muutoksia teit tekstiisi saamasi palautteen perusteella.” Mielenkiintoista on huomata, että vaikka edellisen kysymysten vastausten perusteella melkein kukaan ei ollut saanut oikeinkirjoitukseen liittyvää palautetta (mikä ei pidä paikkaansa, sillä luvun 5.3.2 muotoiluluokituksen mukaan palautteet ovat sisältäneet 160 korjausta ja luvun 5.3.3 mukaan vertaispalautteiden kommentteista 31 kohdistuu oikeakielisyyteen), tämän kysymyksen vastauksista kuudessa kerrotaan palautteensaajan korjanneet tekstistä kirjoitusvirheitä saamansa palautteen perusteella. Virheidenkorjauksen lisäksi myös kuudessa vastauksessa on vaihdettu joitakin sanoja. Neljä oppilasta kertoo lisänneensä tekstiin jotakin saamansa palautteen perusteella (sanoja, sitaatin, tarinoita, kohtia) ja myös neljä oppilasta on muokannut tekstinsä rakennetta. Lisäksi on kolme oppilasta, jotka kertovat poistaneensa tekstistä jotain palautteen perusteella. Näiden jokseenkin selkeiden kategorioiden lisäksi vastauksissa on joitakin pidempiä oman toiminnan kuvauksia sekä jälleen joitakin lyhyitä kommentteja. Lyhyissä kommentteissa on taas niiden kahden oppilaan vastaukset, jotka eivät olleet paikalla, joskin heistä vain toinen on vastannut tällä kertaa, ettei ollut paikalla, kun taas toinen ilmeisesti on miettinyt minulta suullisesti saamaansa palautetta ja vastannut ”lisäsin kohtia”. Lyhyisiin, epämääräisiin kommentteihin lukeutuvat vastaukset: ”jotain pientä”, ”hyviä” sekä ”en mitään”. Yhdessä vastauksessa taas kerrotaan, että oppilas on muuttanut koko tekstinsä.

Vastauksista kaksi olivat sellaisia, joiden osia oli hankala laittaa mihinkään tiettyyn kategoriaan. Näistä toinen oli kaikista 22 vastauksesta kaikkein pisin ja toinenkin pituudessaan keskiluokkaa. Vastaukset ovat seuraavanlaiset:

*Yritin toimia palautteen mukaan, mutta joissakin kohdissa vaikka olin saanut parannusehdotuksia en välttämättä muokannut tekstiä. 4tK*

*Tein muutoksia joka ehkä kuulostivat ja sointuivat paremmin tekstiin. 5tK*

Ensimmäisen vastauksen kirjoittaja on selkeästi sisäistänyt ajatuksen, että kirjoittaja on kuitenkin viimekädessä vastuussa omasta tekstistään ja saa päättää, millaisia muutoksia siihen täytyy tehdä. Kaikilla ei ole samat mielipiteet ja kommentti, joka toisen mielestä voi olla parannusehdotus, voikin toisen mielestä tehdä tekstistä vain huonomman. Jälkimmäisenkin vastauksen voisi tulkita tarkoittavan, että palautteensaaja on valinnut palautteista ne, jotka hänen mielestään sopivat tekstiin ja jättänyt loput huomiotta, hieman omituisen muotoilun vuoksi ei oppilaan vastauksen merkityksestä voi olla täysin varma. Varmaa kuitenkin on, että hänelle tekstissä on ollut tärkeää tyyli ja sävy sekä yhtenäisyys.

Kaiken kaikkiaan oppilaat kokevat saamiensa palautteiden olleen monipuolisia ja kirjoittajaa hyödyttäviä siitä huolimatta, että palautteenantajan roolissa heidän mielestään palautteen antaminen on voinut tuntua vaikealta. Oppilaat ovat pitäneet palautetta tärkeänä ja he ovatkin pyrkineet hyödyntämään saamaansa palautetta monin tavoin.

#### **5.4 Tutkimustulosten yhteenveto**

Edellä olen esitellyt tutkimustulokseni, jotka pohjaavat tapaustutkimukselle tyypillisesti monipuoliseen aineistoon. Se, että valitsin tutkimusstrategiakseni tapaustutkimuksen ja sen myötä paljon erilaista aineistoa, tekee tutkimuksesta ja sen raportoinnista väistämättä jokseenkin pirstaleista. Tässä luvussa pyrin kuitenkin lyhyesti kokoamaan edelle esitettyjä tutkimustuloksia yhteen.

Tutkimukseni perusteella kuudesluokkalaisten asenne on hyvää ja jopa jokseenkin parempaa kuin esimerkiksi Lappalaisen (2008) tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden. Kyseinen tutkimus kuvaa laajoine otantoineen suomalaisten alakoulun päättäneiden oppilaiden suhtautumista äidinkieleen ja kirjallisuuteen, kun taas oma tutkimukseni keskittyy pelkästään kirjoittamisen opetukseen. Kuitenkin voitaneen sanoa, että tämän kuudennen luokan oppilaiden suhtautuminen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen piirissä tapahtuvaa kirjoittamista kohtaan on kansallista tasoa parempaa. Tutkimukseeni osallistuneista kuudesluokkalaisista vain yksi ei maininnut Minä

kirjoittajana -tekstissä mitään asiaa, jonka vuoksi kirjoittaminen olisi mukavaa, eli lähes kaikki oppilaista pitävät kirjoittamisesta ainakin jollakin tavalla. Kaikkein useimmin kirjoittamisesta pitäminen yhdistettiin johonkin tiettyyn tekstilajiin. Niitä, jotka esittivät syitä sille, miksi eivät pidä kirjoittamisesta oli taas 16 kappaletta, eli selvästi vähemmän kuin niitä, jotka kirjoittamisesta pitävät. Syitä kirjoittamisen kurjuudelle oli keksitty useita, eikä mitään selvää suosikki vastausta ollut, mutta esimerkiksi käden kipeytyminen ja kirjoittamisen rajoittaminen olivat keränneet mainintoja. Kirjoittamisesta mukavaa teki kuudesluokkalaisten mielestä myös se, että kirjoittaessa sai käyttää mielikuvitustaan ja luovuuttaan sekä vapaus ilmaista itseään. Myös luokanopettaja korosti haastattelussaan kirjoittamisen merkitystä itsensä ilmaisun ja kuulluksi tulemisen välineenä.

Kuudesluokkalaisten Minä kirjoittajana -teksteistä sekä vastauksista kyselyn väitteisiin huomataan, että oppilaiden kirjoittamista tukee rauhallinen ja hiljainen ympäristö. Kirjoittaminen näyttäytyykin oppilaiden mielestä yksinäisenä toimintana siitä huolimatta, että luokanopettaja kertoo haastattelussaan pyrkivänsä toteuttamaan yhteisöllisen kirjoittamisen oppeja. Tähän liittyy olennaisesti tekstien jakaminen, jonka tarkoitusta luokanopettaja korostaa etenkin kirjoittamiselle merkityksiä tuovana, kun kirjoittaminen johtaa johonkin. Myös kuudesluokkalaiset ymmärtävät oman tekstin jakamisen tärkeyden erityisesti siitä näkökulmasta, että heille palautteen saaminen on tärkeää, eikä palautetta ole mahdollista saada, jos ei tekstiään toiselle näytä.

Luokanopettaja korostaa haastattelussaan haluavansa luoda luokkaan turvallisen ja uhattoman ilmapiirin, jossa jokainen voi huoletta jakaa tekstejään. Palautteenantoa onkin luokan kanssa harjoiteltu paljon ja palautteessa korostetaan etenkin positiivisia asioita. Luokanopettajan mielestä on tärkeää pyrkiä pitämään oppilaiden motivaatiota yllä sekä yrittää parhaansa mukaan joustaa ja tarjota jokaiselle oppilaalle heidän tarvitsemansa tuki ja sopiva ympäristö. Hänen mukaansa luokassa toteutettu tyypillinen kirjoitusprosessi voi koostua monista erilaisista vaiheista, joita yhdistellään aina eri tavalla. Kirjoitusprosessissa kuitenkin korostuu palautteen merkitys, sillä palautetta voidaan antaa monissa eri vaiheissa. Hänen mielestään mitään tyypillistä aina yksiselitteisesti toistuvaa kirjoitusprosessia ei heidän luokassaan toteutetakaan.

Oppilaiden kirjoittamat vertaispalautteet voidaan jakaa joko sen mukaan, kuinka palaute on muotoiltu tai sen mukaan, mihin palaute kohdistuu. Muotoilutavoista ehdottomasti eniten kuudesluokkalaiset olivat käyttäneet kehuja, joita oli löydettävissä liki 300 kappaletta 64 vertaispalautteesta. Kehujen lisäksi suosittuja olivat suoraan tekstiin tehdyt korjaukset, joita oli yhteensä 160 kappaletta. Vertaispalautteet ovat siis yleisilmeeltään varsin positiivisia, mikä varmasti heijastaa opettajan positiivista asennoitumista kirjoittamiseen sekä pitkää palautteen antamisen harjoittelua, jossa on pyritty löytämään luokkatoverin tekstistä juurikin onnistuneita asioita. Kaikissa 64 vertaispalautteessa oli kirjoitettu vähintään yksi kehu. Kaikkein eniten kuudesluokkalaisten

kommentit kohdistuivat vertaispalautteissa koko tekstin laatuun. Muita suosittuja palautteen kohdeluokkia olivat sisällön yksityiskohdat sekä rakenne.

Loppukyselyssä kuudesluokkalaiset pitivät palautteen antamista paitsi helppona ja vaikeana, myös mukavana. Monet kuvasivat saaneensa luokkatovereiltaan positiivista tai hyvää palautetta, joka sopii yksiin vertaispalautteiden runsaan kehumäärän kanssa. Palautteita pidettiin myös hyödyllisinä, kehittävinä ja rakentavina. Vain yksi oppilas kertoi, ettei ollut tehnyt puheeseensa mitään muutoksia saamansa palautteen perusteella ja yksi kertoi, ettei ollut muutoksia tehnyt, koska oli ollut poissa palautteenantotunnilta. Kaikki muut olivat mielestään tehneet edes jotain muutoksia tekstiinsä. Yleisimpiä muutoksia olivat virheiden korjaukset.

## 6 LOPUKSI

Tämä tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena, jossa korostuu tietyn ilmiön eli tässä tapauksessa kirjoittamisenopetuksen sekä vertaispalautteen saamien merkitysten kuvaaminen ja ymmärtäminen yhden yksittäisen tapauksen näkökulmasta. Tutkimukseni ei siis tarjoa mitään yleistettäviä näkemyksiä kuudesluokkalaisten kirjoittamisasenteista, ajatuksista ja kokemuksista vertaispalautteen antamisesta tai saamisesta sekä opettajan ajatuksista kirjoittamisenopetuksesta. Mitä tällä tutkimuksella sitten on tarjottavissa? Tutkimustuloksista on havaittavissa, että tässä tapauksessa kuudesluokkalaisten asennoituminen kirjoittamista kohtaan oli kansallisiin tutkimuksiin (ks. Lappalainen 2008; Harjunen & Rautopuro 2015) verrattuna positiivista. He antoivat toisilleen yleisilmeeltään positiivista palautetta, joka oli monipuolista paisti palautteen muotoilutapojen, myös palautteen kohteiden perusteella. Väittäisin näiden tulosten liittyvän siihen, millaisena kirjoittaminen ja sen opetus näyttäytyivät luokanopettajalle. Hän korosti haastattelussa tekstien jakamisen merkitystä, sen korostamista, että kirjoittamiselle on jokin päämäärä. Hänelle kirjoittamisen opetuksessa oli erityisen tärkeää positiivinen ja uhaton ilmapiiri, jonka tarkoituksena on taata myös vertaispalautteen onnistuminen. Palautteen antoa ja vastaanottamista oppilaat olivatkin saaneet opetella opettajansa johdolla aina kolmannelta luokalta saakka. Luokanopettaja näki kirjoittamisen tärkeänä kansalaistaitona, jolla mahdollistetaan kuulluksi tuleminen ja itsensä ilmaisu. Hän myös pyrki omassa toiminnassaan joustavuuteen, jolla taataan kaikkien oppilaiden tarpeiden huomiointi. Tästä näkökulmasta tämä tutkimus tarjoaa tapausesimerkin luokasta, jossa opettajan positiivinen suhtautuminen kirjoittamiseen on tarttunut oppilaisiin sekä sitkeä palautteenannon opettaminen tuottanut tulosta. Tutkimustulokset valavatkin minuun tulevana opettajana uskoa siitä, että opettelemalla palautteen antamista ja vastaanottamista, oppilaat voivat tulla hyviksi näissä tärkeissä taidoissa ja luomalla luokkaan positiivisen ilmapiirin sekä tuomalla opetukseen joustavasti erilaisia kirjoitusmahdollisuuksia saadaan myös oppilaille positiivinen asennoituminen kirjoittamista kohtaan eikä kirjoittaminen näyttäydy ikävänä pakkona.

Suurin ongelma tutkimuksen toteutuksessa oli mielestäni rajalliset resurssit. Uskon, että tutkimuksesta olisi voinut tulla paljon harkitumpi ja selkeämpi, jos jo kirjoitusprojektia toteuttaessa minulla olisi ollut enemmän aikaa. Valitettavasti kirjoitusprojekti jouduttiin toteuttamaan varsin tiukalla aikataululla, sillä kyseessä oli kuudennen luokan loppukevät, jolloin valmistaudutaan jo

koulunvaihtoon ja on lisäksi paljon kaikenlaista ylimääräistä ohjelmaa (kevätkuuhla, luokkaretki yms.) ja niihin liittyviä valmisteluja, jotka vievät aikaa. Alun perin olimme luokanopettajan kanssa sopineet, että minulla olisi projektini kahdeksan oppitunnin lisäksi kaksi ylimääräistä varatuntia, jotka voisin käyttää tai jättää käyttämättä. Niille olisi ollut käyttöä, mutta jo ennen projektin alkua luokanopettaja kysyi, olisiko mahdollista käyttää vain sovitut kahdeksan tuntia, sillä heillä olisi jokaiselle ylimääräiselle hetkelle käyttöä. Tämä kiire aiheutti mm. viimeiselle oppitunnille, jolla loppukyselyt täytettiin, kaaosta ja uskon myös, että oppilaiden asennoituminen olisi ollut parempi ilman turhaa kiireen tuntua. Koska aineistoa kertyi tapaustutkimuksen puitteissa paljon ja sen laadullisen luonteen vuoksi sen käsittely oli hidasta, suosittelisin ehdottomasti laadullisen tapaustutkimuksen tekemistä pro gradu -tutkielmana parin kanssa, jolloin myös analyysi olisi monipuolisempaa ja luotettavampaa kaksien silmäparien alla.

Monissa kansainvälisissä palautteenantoa koskevissa tutkimuksissa (ks. Straub & Lunsford 1995; Lundstrom & Baker 2009) tekstit, joihin palautetta on annettu, ovat olleet kaikilla palautteenantajilla samat. Näin on pyritty takaamaan palautteiden vertailukelpoisuus, kun annetaan kaikille palautteiden kirjoittajille samat lähtökohdat ja mahdollisuudet. Omassa tutkimuksessa oppilaat kirjoittivat palautetta toistensa kirjoittamista teksteistä eli jokaisella palautteenkirjoittajalla oli erilaiset tekstit tarkasteltavanaan. Mielenkiintoista onkin pohtia, kuinka hyvin näitä palautteita voi toisiinsa verrata. Olisiko tutkimuksessa palautteista saanut enemmän irti, jos oppilaat olisivat kirjoittaneet palautteen samaan keinotekoiseen tekstiin? Uskon, että oman tutkimukseni vahvuus oli juuri aito tilanne, jossa myös kommentoitava teksti oli aito. Oppilaat ottivat tehtävän tosissaan ja paneutuivat siihen sen vaatimalla vakavuudella, kun tiesivät kirjoittavansa palautetta luokkatoverilleen. Saman, keinotekoisien tekstien kommentoinnista puuttuukin tämä konteksti, joka tarjoaa paitsi palautteenantajalle, myös sen vastaanottajalle tärkeää informaatiota tarkastelun kohteena olevasta tekstistä. Toisaalta tämä tarjoaisi mahdollisuuden jatkotutkimuksiin: Millaista palautetta oppilaat tuottavat tällaisessa keinotekoisessa tilanteessa ja poikkeako se suuresti esimerkiksi tässä tutkimuksessa kohteena olleesta oppilaiden aidossa tilanteesta kirjoittamasta palautteesta?

Lundstromin ja Bakerin artikkelissa pohdittiin, kuinka tärkeää on paitsi opettaa antamaan palautetta, myös opettaa ottamaan sitä vastaan. Tämä vastaanottamisen opettaminen eli se, miten saatua palautetta voisi hyödyntää, jäi omasta projektista puuttumaan, vaikka antamisesta käytiin opetustuokio ja pohdittiin, miten ja millaista palautetta kannattaa antaa. Palautteen vastaanottaminen on tärkeä taito, jota ei kaikilla automaattisesti ole. Mielestäni olisikin ollut tärkeää, että myös tätä olisi osana kirjoitusprojektia opeteltu, sillä nyt painopiste oli palautteen antamisella. Myös aiheen tutkimiselle olisi voinut olla mahdollisuuksia, sillä oppilaiden eri tekstiversioita vertailemalla, olisi

ollut mahdollista tarkastella, hyödynsivätkö he saamaansa palautetta ja jos hyödynsivät, miten. Pro gradu -tutkielman puitteissa ei valitettavasti kuitenkaan ole mahdollista tehdä hirvittävän laajoja tutkimuksia, jolloin tämän seikan tarkastelu ei tämän tutkimuksen rajoissa ollut mahdollista. Myös tapaustutkimuksen valitseminen tutkimusstrategiaksi vaikutti asiaan, sillä tarkoitus oli saada mahdollisimman kattava kuva tästä ilmiöstä tässä paikassa ja ajassa. Jos nyt saisin tehdä tutkimuksen alusta, voisin hyvinkin keskittyä vain palauteasioihin. Toisaalta tässä on myös mahdollisuus jatkotutkimuksiin: Mitä, jos oppilaille pidettäisiinkin opetustuokioita palautteesta, sekä antamisesta että vastaanottamisesta, vaikuttaisiko tämä palautteen hyödyntämiseen ja palautteen saamiin merkityksiin?

Omassa tutkimuksessa olisi voinut olla mielenkiintoista viedä myös oppilaiden onnistumisen kokemusten tutkimus astetta pidemmälle. Nyt kysyttiin loppukyselyssä osaamisesta ja puheen kirjoittamisesta onnistumisesta. Mitä, jos samoja kysymyksiä olisikin kysytty jo ennen palautteiden kirjoittamista eli toisin sanoen ennen kuin oppilaat näkevät toistensa tekstejä tai toisten heille kirjoittamia palautteita. Samat kysymykset kysyttäisiin vielä projektin päätteeksi, kun palautteet on nähty. Vaikuttiko palaute kokemukseen omasta onnistumisesta? Tässä olisikin kolmas mahdollinen jatkotutkimusidea.

Tutkimuksen päätteeksi on tärkeää pohtia myös tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimustani raportoidessani olen pyrkinyt mahdollisimman läpinäkyvästi kuvaamaan omia ajatuksiani ja toimintaani aina aineistonkeruusta analyysiin saakka. Tutkimustuloksia raportoidessa tarjosin omien tulkintojeni tueksi mahdollisimman paljon sitaatteja suoraan oppilaiden teksteistä ja luokanopettajan haastattelusta. Eskola ja Suoranta (2008, 180) esittävätkin, että sitaatit toimivat hyvinä perusteluina tutkijan tulkintoille ja lisäksi tarjoamalla suoraa sitaatteja osana tekstiä, tutkija antaa lukijalle mahdollisuuden tehdä myös omia tulkintojaan sen lisäksi, että tarkistaa tutkijan tulkintojen oikeellisuutta.

Straubin ja Lunsfordin (1995) määrittämät kategoriat palautteen kohteista ja muotoilusta eivät ole täysin yksiselitteisiä, vaan rajat eri kategorioiden välillä ovat välillä häilyviä. Palaute-luvussa olen esitellyt eri kategoriat esimerkkeineen, mutta valitettavan harvoin aidossa tilanteessa kirjoitetut palautteet sisältävät näitä prototyyppisiä palaute-esimerkkejä. Tämän vuoksi analyysin tekeminen olikin haastavaa, sillä rajatapauksissa päätökset tietyn palautteen laittamisesta tiettyyn kategoriaan on tutkijan subjektiivinen päätös, mikä antaa tilaa tutkimustulosten luotettavuuden kyseenalaistamiselle. Tutkijana pyrin kuitenkin systemaattisuuteen, käsittelemään jokaisen oppilaan palautteet samalla tavalla ja lajittelemaan kaikki samantyyppiset epäselvät tapaukset samalla tavoin. Vaikka joku toinen tutkija olisikin saattanut tehdä eri tulkinnan kuin minä, kaikki minun tekemäni tulkinnat ovat keskenään vertailukelpoisia, sillä olen pyrkinyt toimimaan samojen periaatteiden mukaisesti jokaisen

palautteen kohdalla. Uskonkin siis tutkimustulosteni olevan tästä näkökulmasta luotettavia. Tässä asiassa olisi varmasti auttanut, mikäli minulla olisi ollut työpari, sillä näin vertaispalautteiden luokitteluun olisi tullut myös toinen näkemys ja mahdollisissa erimielisyyksissä molemmat näkemykset olisi pitänyt perustella mahdollisimman aukottomasti. Epäselvissä tapauksissa pyrin kuitenkin perustelemaan ja kielentämään ajatteluni itselleni, mutta toisaalta ihminen ei välttämättä ole itsensä luotettavin arvostelija eli toisen henkilön läsnäolo olisi voinut lisätä tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt noudattamaan eettisyyttä. Aineistoni keräsin Normaalikoululla, jolla on yleiset tutkimusluvut eli minun ei erikseen tarvinnut tutkimuslupia hankkia. Ennen aineistonkeruun aloittamista varmistin lukuisia kertoja, että myös jokaisella yksittäisellä oppilaalla on lupa osallistua tutkimukseen ja näin oli. Eettisyyteen pyrin myös avoimuudella eli kertomalla oppilaille, mitä olen luokassa tekemässä ja miksi. Myös tutkimusta raportoidessani olen pyrkinyt läpinäkyvyyteen ja raportoimaan tutkimustuloksia mahdollisimman rehellisesti. Aineistoa käsitellessäni olen poistanut kaikki oppilaiden tunnistetiedot ja käyttänyt satunnaisesti valittuja numerokoodeja oppilaiden tunnistamisessa eikä yksittäistä oppilasta voikaan tutkimuksestani tunnistaa. Tutkimuksen eettisiä kysymyksiä on pohdittu tutkimuksenteon lomassa ja väitänkin tutkimukseni täyttävän hyvän, eettisen tutkimuksen kriteerit.

Kirjoittamisen opetusta on jo tähän mennessä tutkittu paljon ja myös alakoululaisten ajatuksia teksteihinsä saamista palautteista. Alalla on kuitenkin vielä paljon tutkittavaa. Vertaispalaute palautteen alalajina on monesti tutkimuksissa ansainnut vain sivuhuomautuksen roolin. Tällä tutkimuksella olen pyrkinyt kiinnittämään huomiota ja herättämään ajatuksia alakoulun kirjoituksen opetuksessa hyödynnettävästä vertaispalautteesta. Palautteenanto on tärkeä osa kirjoitusprosessia ja siksi myös sen tutkiminen on tärkeää.

# LÄHTEET

Askew, Susan & Lodge, Caroline 2000. Gifts, pin-pong and loops – linking feedback and learning. Teoksessa Susan Askew (toim.) Feedback for learning. London and New York: Routledge, 1–17.

Ekström, Nora 2008. Tarvitaanko muutakin kuin hyvät lukulasit? Kirjoittamisen oppimista edistävä palaute. Teoksessa Juri Joensuu, Nora, Ekström, Tuomo Lahdelma & Risto Niemi-Pynttari (toim.) Luova laji. Näkökulmia kirjoittamisen tutkimukseen. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 35–55.

Eriksson, Päivi & Koistinen, Katri 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen julkaisuja 4:2005. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.

Eräjärvi, Risto 2007. Konteksti. Teoksessa Markus Laine, Jarkko Bamberg & Pekka Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 149–170.

Eskola, Jari 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.

Eskola, Jari, Lätti, Johanna & Vastamäki, Jaana 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Harjunen, Elina & Rautopuro, Juhani 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Jyrkiäinen, Anne & Koskinen-Sinisalo, Kirsi-Liisa 2012. Yhteisöllinen kirjoittaminen. Vantaa: Avain.

Kauppinen, Merja, Pentikäinen, Johanna, Hankala, Mari, Kulju, Pirjo, Harjunen, Elina & Routarinne, Sara 2015. Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. *Kasvatus* 46, 160–175.

Kiviniemi, Kari 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–86.

Kulju, Pirjo 2015. Oppilaiden vertaispalaute kirjoitelmista verkossa. Teoksessa Merja Kauppinen, Matti Rautiainen & Mirja Tarnanen (toim.) *Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.-14.2.2014*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry: 97–111.

Laine, Timo 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.

Lappalainen, Hannu-Pekka 2008. On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007. Helsinki: Opetushallitus.

Linna, Helena 2000. *Prosessikirjoittaminen. Kirjoittamisen Suuri seikkailu*. Porvoo: WSOY.

Lundstrom, Kristi & Baker, Wendy 2009. To give is better than to receive. The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of second language writing* 2009/18, 30–43.

Luukka, Minna-Riitta 2004a. Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 145–160.

Luukka, Minna-Riitta 2004b. Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.) Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto: 9–22.

Luukka, Minna-Riitta & Jääskeläinen, Pasi (toim.) 2004. Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Malmivaara, Terhi 2002. Punakynämerkinnöistä oivallukseen. Palaute – erottamaton osa kirjoitusprosessia. Teoksessa Seija Aalto, Jenni Jämiä, Kirsikka Kajaste, Maria Korkalainen & Kiira Marjala (toim.) Kirjoittamisen kevät. Näkökulmia kirjoittamisen opetuksen uuteen suuntaan. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 37–52.

Metsämuuronen, Jari 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Oy.

Mustonen, Marika 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. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Nikander, Ismo 2002. Oikea tapa tulla kehään. Esipuhe Gadamer-suomennokseen. Niin & Näin 2002/3, 64–65.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Rauhala, Carita 2014. Käsitteitä kirjoittamispalautteesta kuudesluokkalaisten eläytymistarinoissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Ribbing, Magdalena 2005. Puhujan avuksi. Helsinki: Otava.

Routarinne, Sara & Myllyntausta, Sirkku 2013. Oma ääni ja palautteen antaminen. Teoksessa Elina Harjunen & Riitta Arvilommi (toim.) Kuinka teksti kirjoitetaan omaksi? Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2013. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 27–42.

Saarela-Kinnunen, Maria & Eskola, Jari 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–199.

Straub, Richard & Lunsford, Ronald F. 1995. Twelve readers reading. Responding to college student writing. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc.

Svinhufvud, Kimmo 2016. Kokonaisvaltainen kirjoittaminen. Helsinki: Tammi.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Valli, Raine 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 92–116.

Valli, Raine (toim.) 2018a. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Valli, Raine (toim.) 2018b. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vuorikoski, Meri 2017. Kuudesluokkalaisten näkemyksiä äidinkielen ja kirjallisuuden kirjoitustunneista. Tampereen yliopisto: julkaisematon kandidaatintutkielma.

# Puheprojektin loppukysely

Liite 1(1)

Nimi:

## Kirjoittaminen yleensä

	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	En osaa sanoa	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Nautin kirjoittamisesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulussa kirjoittamiselle ei anneta tarpeeksi aikaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Palautteen saaminen ei ole minulle tärkeää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En pysty kirjoittamaan, jos ympärillä on paljon hälinää ja melua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjoittaminen on tärkeä taito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulussa kirjoitetaan liikaa erilaisia tekstilajeja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjoittamiseen kuuluu monia työvaiheita, kuten suunnittelu, eri verisoiden kirjoittaminen ja muokkaaminen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan, että muut lukevat tekstejäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjoitan mielelläni yhdessä jonkun kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjoitan paljon vapaa-ajallani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Puheprojekti

	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	En osaa sanoa	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Puheen suunnittelu oli hyödyllistä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hallitsen puheen piirteet ja rakenteen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En ymmärrä, miksi puhetta piti muokata monesti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annoin hyödyllistä palautetta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saamaani palautetta oli vaikea hyödyntää.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olisin kaivannut enemmän apua kirjoittaessani puhetta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tein puheeseeni muutoksia saamani palautteen perusteella.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minusta tuntui ikävältä näyttää puheeni luokkakaverille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puheen kirjoittaminen oli mukavaa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mielestäni onnistuin todella hyvin puheen kirjoittamisessa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minulla oli tarpeeksi aikaa puheen kirjoittamiseen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haluaisin esittää puheeni vanhemmille järjestettävässä tilaisuudessa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kerro, miltä palautteen antaminen tuntui. Mikä oli vaikeaa, entä mikä helppoa?

An empty text input field with a light gray background. On the right side, there are three vertically stacked buttons: a small upward-pointing triangle, a square, and a small downward-pointing triangle. Below the input field is a horizontal bar with a light gray background, containing a left-pointing triangle, a square, and a right-pointing triangle.

Kerro, millaista palautetta sait luokkakavereilta kirjoittamastasi puheesta.

An empty text input field with a light gray background. On the right side, there are three vertically stacked buttons: a small upward-pointing triangle, a square, and a small downward-pointing triangle. Below the input field is a horizontal bar with a light gray background, containing a left-pointing triangle, a square, and a right-pointing triangle.

Kerro, millaisia muutoksia teit tekstiisi saamasi palautteen perusteella.

An empty text input field with a light gray background. On the right side, there are three vertically stacked buttons: a small upward-pointing triangle, a square, and a small downward-pointing triangle. Below the input field is a horizontal bar with a light gray background, containing a left-pointing triangle, a square, and a right-pointing triangle.

Kerro, miten mielestäsi onnistuit puheen kirjoittamisessa.

An empty text input field with a light gray background. On the right side, there are three vertically stacked buttons: a small upward-pointing triangle, a square, and a small downward-pointing triangle. Below the input field is a horizontal bar with a light gray background, containing a left-pointing triangle, a square, and a right-pointing triangle.

Jos haluat, voit tähän kirjoittaa vielä muuta mieleen tulevaa puheprojektista.

An empty text input field with a light gray background. On the right side, there are three vertically stacked buttons: a small upward-pointing triangle, a square, and a small downward-pointing triangle. Below the input field is a horizontal bar with a light gray background, containing a left-pointing triangle, a square, and a right-pointing triangle.