

*Opettajan korjaava palaute
suomi toisena kielenä -opetuksessa*

Suomen kielen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopiston kielten laitos
Marraskuu 2008
Annakaisa Lindell

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Lindell, Annakaisa	
Työn nimi – Title Opettajan korjaava palaute suomi toisena kielenä -opetuksessa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Marraskuu 2008	Sivumäärä – Number of pages 98 + 14
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Kirjoitusharjoitukset mahdollistavat yksilöllisen palautteen antamisen oppijoille ja oppijoiden kielitaidon kehitykseen vaikuttamisen. Ei ole siis yhdentekevää, mihin opettajan korjaava palaute keskittyy ja miten se ilmaistaan. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin korjaukseen vaikuttavia tekijöitä neljän suomi toisena kielenä -opettajan palautteen kuvauksen kautta. Tutkimuksen aineisto koostui 29 oppijan kirjoittamasta 89 tekstistä. Tekstejä oli neljältä eritasoiselta kurssilta.</p> <p>Tutkimuskysymyksiä lähestyttiin kielitaidon tason ja tehtävätyyppien näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkasteltiin ensinnäkin sitä, mitä virheitä opettajat teksteistä korjaavat ja onko taitotasolla tai tehtävätyypillä vaikutusta korjauksiin. Virheet ja korjatut muodot määritettiin laadullisesti kieliopillisiin kategorioihin perustuvan virheanalyysin avulla, minkä jälkeen lukumääriä verrattiin määrällisesti toisiinsa. Lisäksi eri taitotasojen ja tehtävätyyppien tuloksia verrattiin toisiinsa.</p> <p>Toiseksi tutkimuksessa tarkasteltiin korjausten muotoa ja sisältöä. Muodon tarkkailussa korjaava palaute jaettiin suoriin ja epäsuoriin korjauksiin. Sisällön tarkkailussa korjaukset jaoteltiin sen mukaan, keskittyivätkö ne tekstin muodollisiin, sisällöllisiin vai tehtävänannon tai konvention edellyttämiin piirteisiin. Lisäksi korjausten analyysissä otettiin huomioon muu kuin kieliopillisiin virheisiin liittyvä korjaava palaute. Analyysissä eri taitotasojen ja tehtävätyyppien tuloksia verrattiin toisiinsa.</p> <p>Tutkimuksessa havaittiin, että erityisesti sillä, mitä virheitä oppijat tekevät on vaikutusta korjattujen virheiden tyyppiin. Lisäksi opettajan omat tai kurssin painotukset vaikuttivat korjauspäätöksiin. Tason ja tehtävätyypin vaikutusta oli nähtävissä yksittäisten virhetyyppien kohdalla. Alkeis- ja keskitason hallitsevana korjaustapana kielivirheissä oli suora korjaus. Keskitason opettaja oli kuitenkin antanut tekstien sisältöpuutteista sekä tehtävänannon ja konvention poikkeamista epäsuoraa palautetta. Erot tasojen välillä näkyivät erityisesti metalingvistisen palautteen ja epäsuoran korjaustavan lisääntymisenä toisella ja korkeasteella.</p> <p>Korjausten sisällön tarkkailu osoitti, että kaikki opettajat olivat kaikissa tehtävissä korjanneet selkeästi enemmän muotoon kuin sisältöön tai konventionon liittyviä virheitä. Tehtävätyyppi selkeästi vaikutti siihen, kuinka paljon opettajat kiinnittivät huomiota tekstin sisällöllisiin ja tehtävänannon tai konvention edellyttämiin piirteisiin. Mitä konventionaalimpi tai tehtävänannoltaan rajatumpi tehtävä oli, sitä enemmän opettajat olivat kommentoineet sisältöä sekä konvention ja tehtävänannon täyttymistä. Toisaalta tuloksen voi nähdä niin, että tehtävätyyppi ei määrännyt opettajien reagoitintapaa vaan tehtävässä olleet virheet ja puutteet.</p> <p>Opettajien antamalla yleisellä korjaavalla palautteella oli keskeinen tehtävä toistuvien virhetyyppien esiin nostamisessa. Yleisen korjaavan palautteen toisena tehtävänä oli tekstin ja sen korjausten huomioiminen kokonaisuutena. Lisäksi yleisessä palautteessa tulivat opettajien tehtäville tai kurssille asettamat tavoitteet selvästi esille. Tutkimuksessa myös havaittiin, että opettajien kielitaitokäsityksillä ja näkemyksillä palautteenannosta on vaikutusta heidän korjaustapaansa.</p>	
Asiasanat – Keywords Suomi toisena kielenä, virheanalyysi, korjaava palaute, virheiden korjaus	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLTÖ

1. OPETTAJA KYSYMYSTEN ÄÄRELLÄ	1
2. MISTÄ TEKSTIT OVAT TULLEET?	4
2.1 ALKEISTASO	4
2.2 KESKITASO	6
2.3 TOINEN ASTE	9
2.4 KORKEA-ASTE	11
2.5 KIELITAITOKÄSITYS PALAUTTEEN TAUSTALLA?	13
3. AIEMPIEN TUTKIMUSTEN TUOMAT VASTAUKSET	16
3.1 KORJATAKO VAI EIKÖ KORJATA?	16
3.2 MILLAINEN KORJAUSPROSESSI ON TEHOKAS?	18
3.3 MITEN TEKSTEJÄ TULISI KORJATA?	21
3.4 MITEN OPETTAJA KORJAA?	24
3.5 VIRHEANALYYSIN HISTORIA	25
3.6 VIRHEANALYYSITUTKIMUS SUOMESSA	27
4. MITEN TUTKIMUS ON TEHTY?	30
4.1 VIRHEANALYYSI MENETELMÄNÄ	30
4.1.1 Virheiden tunnistaminen	30
4.1.2 Virheiden kuvaus	32
4.1.2.1 Ortografis-fonologiset virheet	32
4.1.2.2 Morfologiset virheet	35
4.1.2.3 Leksikaaliset virheet	37
4.1.2.4 Syntaktiset virheet	38
4.1.2.5 Tekstitason virheet	41
4.1.2.6 Virheiden luokitteluun vaikuttaneet seikat	42
4.2 OPETTAJAN PALAUTTEEN KUVAUS	43
4.3 OPETTAJIEN HAASTATTELU	48
5. MITÄ OPETTAJA KORJAA?	50
5.1 ALKEISTASO	50
5.2 KESKITASO	54
5.3 TOINEN ASTE	58
5.4 KORKEA-ASTE	63
6. MITEN OPETTAJA KORJAA?	71

6.1 ALKEISTASO	71
6.2 KESKITASO	73
6.3 TOINEN ASTE	77
6.4 KORKEA-ASTE	80
7. PÄÄTÄNTÖ.....	87
7.1 TASON VAIKUTUS VIRHEIDEN KORJAUKSEEN	87
7.2 TEHTÄVÄTYYPIN VAIKUTUS VIRHEIDEN KORJAUKSEEN	90
7.3 TASON JA TEHTÄVÄTYYPIN VAIKUTUS KORJAUSTAPAAN	91
7.4 YLEINEN PALAUTE JA MITÄ SE KERTOO.....	93
7.5 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA.....	94
LÄHTEET.....	96
LIITTEET.....	99
LIITE 1 ALKEISTASO: MINUN PERHE JA SUKU.....	99
LIITE 2 ALKEISTASO: HAASTATTELU	100
LIITE 3 ALKEISTASO: VASTAA KYSYMYKSIIN	101
LIITE 4 KESKITASO: SÄHKÖPOSTIViesti	102
LIITE 5 KESKITASO: VALITUSKIRJE.....	103
LIITE 6 KESKITASO: MIELIPIDETEKSTI	104
LIITE 7 KESKITASO: MINUN KOTIMAANI.....	105
LIITE 8 TOINEN ASTE: KIELITAIDON KARTOITUS	106
LIITE 9 TOINEN ASTE: ESSEE	107
LIITE 10 TOINEN ASTE: MEDIA.....	108
LIITE 11 KORKEA-ASTE: TYÖHAKEMUS	109
LIITE 12 KORKEA-ASTE: ANSIOLUETTELO	110
LIITE 13 KORKEA-ASTE: REFERAATTI.....	111
LIITE 14 KORKEA-ASTE: ESSEE.....	112

Tuhannet kiitokset tutkimuksessa mukana olleille opettajille

- Te teitte tämän mahdolliseksi.

1. OPETTAJA KYSYMYSTEN ÄÄRELLÄ

Jokainen suomi toisena kielenä -opettaja on varmasti jossakin vaiheessa tuntenut epätietoisuutta oppijoiden tekstien herättämien kysymysten äärellä. Opettaja miettii, miten tekstistä pitäisi antaa palautetta, mihin palautteen tulisi keskittyä ja millainen palaute hyödyttäisi juuri tätä oppijaa parhaiten. Näihin kysymyksiin opettaja törmää erityisesti pintatekstiä korjatesaan. Opettajan tulee päättää, mitä virheitä hän jättää korjaamatta ja mitä virheitä hän painottaa. Lisäksi opettajan tulee päättää, miten hän korjaukset oppijalle ilmaisee, jotta oppija ymmärtäisi ne mutta joutuisi samalla myös itse pohtimaan niitä.

Näihin kysymyksiin ei ole helppo löytää yksiselitteisiä vastauksia, sillä korjaavaan palautteenantoon niin kuin kaikkeen palautteenantoon liittyy hyvin monia asioita. Opettajan korjaustavan valintaan voivat vaikuttaa esimerkiksi oppijan persoonallisuus ja toiveet, oppijan taitotaso ja tarpeet, tehtävän tyyppi, sisältö tai opettajan sille asettamat tavoitteet sekä yleisemmin kurssin tavoitteet ja opetussisällöt. Tässä tutkimuksessa on löytynyt viitteitä siitä, että ainakin näitä asioita opettajat pohtivat korjauksia tehdessään, mutta se ei tarkoita, ettei korjaukseen liittyviä kysymyksiä voisi olla vielä paljon enemmänkin. Opettajan korjaavaa palautetta ei ole Suomessa aikaisemmin tutkittu ja kansainvälisestikin sen tutkimus on suhteellisen uutta. Tällä tutkimuksella pyritään vastaamaan pieneen osaan tässä esitetyistä kysymyksistä ja kannustamaan tutkijoita tai tutkijaopettajia valaisemaan korjaavaa palautetta, sen hyödyllisyyttä ja siihen vaikuttavia seikkoja edelleen. Lisäksi tällä tutkimuksella pyritään lisäämään opettajien tietoisuutta omasta palautteenantotavastaan ja palautteen hyödyllisyyteen vaikuttavista asioista, jotta he voisivat muokata palautettaan vastaamaan entistä paremmin oppijoiden tarpeita. Nyt opettajien pohtiessa näitä asioita, heillä on lähde, josta aloittaa.

Tämä tutkimus tarjoaa neljän opettajan kautta läpivalaisun neljän eri tason palautteenannosta. Tutkimusta lukevalla opettajalla on mahdollisuus verrata omaa palautteenantotapaansa näiden opettajien palautteeseen ja saada siten mahdollisesti vertaistukea omalle toiminnalleen. Eniten tukea kuitenkin antanee ajatus siitä, ettei kukaan opettaja ole täydellinen, eikä täydellisuuden tarvitse edes pyrkiä. Kukaan opettaja ei voi silloin tällöin välttyä esimerkiksi kiireeltä tai väsymykseltä, joten nämä täytyy vain hyväksyä korjaavaan palautteeseen vaikuttaviksi tekijöiksi.

Tässä tutkimuksessa pyritään kuvaamaan mahdollisimman tarkasti opettajien palautetta. Tutkimusmetodiksi on valittu juuri kuvaava tutkimus siksi, että tällainen kuvaus voi toimia hyvin jatkotutkimuksen pohjana, ja siksi, että seuraavat kysymykset olivat askarruttaneet nuoren opettajan mieltä: 1) Mitä virheitä opettajat korjaavat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteistä ja mitä eivät? 2) Mikä on opettajien korjausten muoto ja sisältö?

Tutkimuskysymykset jakavat tutkimuksen selkeästi kahteen osaan. Ensimmäiseen kysymykseen vastataan vertaamalla oppijoiden tekstien virheanalyysin tuloksia opettajien korjaamien virheiden määrään. Tällöin saadaan kuva siitä, mihin virheisiin opettajat ovat korjauksissaan keskittyneet ja mitä he ovat jättäneet korjaamatta. Virheiden luokittelun pohjana ovat kielipilliset kategoriat, joita tässä tutkimuksessa ovat ortografis-fonologiset virheet, morfologiset virheet, leksikaaliset virheet, syntaktiset virheet ja tekstitason virheet.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa eli toisen kysymyksen kohdalla tarkastellaan virheiden sijaan opettajien korjauksia ja otetaan huomioon myös korjaava yleinen palaute ja teksteistä annetut muut kuin korjauksiin suoraan liittyvät kommentit. Opettajien kommenttien muotoa tarkasteltaessa selvitetään, ovatko opettajat käyttäneet suoraa vai epäsuoraa korjaustapaa. Suoralla korjauksella tarkoitetaan korjaustapaa, jossa opettaja antaa suoraan kohdekielisen muodon oppijalle. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi yhden kirjaimen tai kokonaisen lauseen kirjoittamista tekstiin. Epäsuorassa korjauksessa opettaja puolestaan jättää osan korjauksesta oppijan pääteltäväksi. Hän voi esimerkiksi antaa vihjeen virheen sijainnista tai virheen tyylistä. Korjauksen eksplisiittisyyden aste kuitenkin vaihtelee valitun korjaustavan mukaan; alleviivaus antaa oppijalle vähemmän informaatiota kuin esimerkiksi virhetyypin vihje. Tästä syystä analyysissä otetaan huomioon muodoltaan erilaisten epäsuorien korjausten esiintymät. Opettajien korjausten sisältöä tarkasteltaessa puolestaan selvitetään, keskittyvätkö suorat ja epäsuorat korjaukset tekstin sisällöllisiin, muodollisiin vai konventionaalisiin piirteisiin.

Tutkimuksessa virheanalyysin ja korjausten analyysin tuloksia tarkastellaan suhteessa kahteen muuttuajaan. Kaikista opettajan korjauksiin vaikuttavista muuttujista tarkastelun kohteiksi on valittu oppijoiden taitotaso ja tehtävätyypit. Rajaus on tehty aineiston perusteella; nämä kaksi muuttujaa nousivat tässä aineistossa eniten esille. Tutkimuksessa taitotasojen ilmaisimena toimivat kurssit. Tutkimukseen on pyritty valitsemaan tasoiltaan eriävät kurssit, jotta tason vaikutus palautteeseen olisi nähtävissä. Tarkasteltavat tehtävätyypit ovat puolestaan määräytyneet sen mukaan, mitä tehtäviä opettajat ovat tutkimukseen antaneet. Tutkimuksen ensim-

mäisessä vaiheessa siis verrataan, miten eri taitotasot tai tehtävätyypit vaikuttavat siihen, mitä virheitä opettajat teksteistä korjaavat. Tutkimuksen toisessa vaiheessa vastataan siihen, miten taitotaso ja tehtävätyyppi vaikuttavat opettajan korjausten muotoon tai sisältöön.

Seuraavassa luvussa esitellään tarkemmin tutkimuksessa mukana olevat kurssit sekä tehtävät eli tutkimuksen aineisto. Tämän jälkeen kolmannessa luvussa käsitellään aiheesta tehtyä aikaisempaa tutkimusta, mikä antaa taustatietoa tämän tutkimuksen pohjaksi. Neljännessä luvussa kerrotaan virheanalyysistä metodina ja tämän tutkimuksen virheiden ja korjausten luokitteluperusteet. Tutkimuksen viidennessä luvussa esitellään virheanalyysin ja opettajien korjausten vertailun tulokset, joita tarkastellaan taitotasojen ja tehtävätyyppien näkökulmista, sekä tuloksista tehdyt johtopäätökset. Kuudennessa luvussa esitellään opettajien korjausten ja yleisen palautteen analyysin tulokset ja johtopäätökset. Lopuksi esitetään tulosten yhteenveto ja ehdotuksia jatkotutkimuksen pohjaksi.

2. MISTÄ TEKSTIT OVAT TULLEET?

Tutkimuksen aineisto on keväältä 2007, ja se koostuu neljän suomi toisena kielenä -opettajan tutkijalle lähettämistä teksteistä, joista 89 kappaletta on otettu tutkimukseen mukaan. Tutkijalla on ollut käytettävissään kopiot teksteistä ennen palautteenantoa ja palautteenannon jälkeen. Näin opettajan merkinnät on ollut mahdollista erottaa oppijan kirjoituksesta ja merkinnöistä. Tekstien kirjoittajina oli yhteensä 29 oppijaa, jotka valittiin sillä perusteella, että he edustivat eri kielitaidon tasoja eli toisin sanoen opiskelivat eritasoisilla kursseilla. Taitotasoina tutkimuksessa ovat alkeistaso, keskitaso, toinen aste ja korkea-aste.

Oppijat täyttivät tutkimukseen osallistuessaan taustatietolomakkeet. Suurin osa oppijoista oli 20–40-vuotiaita naisia. Koulutustausta oppijoilla oli hyvin vaihteleva, mutta suurin osa oli saanut jonkinlaista koulutusta kotimaassaan. Suurimmat yksittäiset kansallisuusryhmät olivat afganistanilaiset, burmalaiset ja venäläiset, mutta yhteensä oppijoita oli 11 maasta. Aika, jonka oppijat olivat olleet Suomessa, vaihteli myös suuresti alle vuodesta yli kymmeneen vuoteen. Alkeiskurssilla sekä korkea-asteen kurssilla oli eniten vuoden sisällä Suomeen tulleita, kun taas suurin osa toisen asteen sekä keskitason oppijoista oli ollut suomessa yli viisi vuotta. Seuraavissa luvuissa esitellään tarkemmin tasoittain, millaisessa kontekstissa tutkimuksen aineisto on syntynyt. Opettajien haastattelut ovat olleet lähteinä tässä esittelyssä.

2.1 Alkeistaso

Alkeistasoa tutkimuksessa edusti suomen kielen hitaasti etenevä alkeiskurssi. Kurssin opettajalla oli noin kahdeksan vuoden kokemus maahanmuuttajakoulutuksesta ja hänellä on koulutuksessaan suomi toisena kielenä -painotus. Kurssi oli osa työvoimapoliittista kotoutumiskoulutusta. Tämä tarkoittaa, että kurssilla edettiin opetushallituksen antamien sisältösuositusten ja tavoitteiden mukaisesti. Kotoutumiskoulutuksen tavoitteena on antaa aikuiselle maahanmuuttajalle sellaiset tiedot ja taidot, joiden avulla hän pystyy selviytymään jokapäiväisen elämän tilanteissa uudessa ympäristössään, toimimaan työelämässä ja hakeutumaan jatko-opintoihin. Alkeista suomen kielen opiskelun aloittavalle koulutuskokonaisuuden tavoitteena on toimiva peruskielitaito. Arjen taitoja ja yhteiskunnallisia, kulttuurisia sekä työhön ja koulutukseen liittyviä sisältöjä opiskellaan alusta lähtien kielenopetuksen yhteydessä. (Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmasuositus 2007: 5, 10.)

Kurssilla oli ennen tutkimusta käsitelty yleistä tietoa Suomesta, harjoitettu kertomaan itsestä sekä opittu numerot, vuodenaajat, kellonaajat, fraaseja, vaatteita ja värejä. Kieliopista oli käsitelty omistusrakenne, kysymystyyppejä sekä verbityyppejä. Kurssin keskeisin tavoite opettajan mielestä oli kuitenkin se, että oppija ymmärtää kysymyksen ja osaa reagoida siihen oikein. Hän rakensi kurssin pitkälti tämän kommunikatiivisen tavoitteen eikä yksittäisten kielioppiasioiden opettamisen kautta. Yksittäisiä kielioppiasioita käytiin kurssilla läpi, mutta kokonaiskielitaidon kannalta hän ei pitänyt niitä niin olennaisina, koska oppija voi tulla elämässään toimeen ilmankin tai hän voi oppia käyttämään muotoja tiedostamattaan.

Kurssilta tutkimuksessa ovat tehtävät: 1) Vastaa kysymyksiin, 2) Haastattelu ja 3) Minun perhe ja suku. Aineistoa on rajattu niin, että jokaisesta tehtävästä on otettu yhtä monta tekstiä tutkimukseen. Rajaus on pitänyt tehdä, jotta eri tehtävätyypit olisivat vertailukelpoisempia keskenään. Ensimmäisessä tehtävässä Vastaa kysymyksiin oli erilaisia kysymyksiä, kuten 'Mikä päivä nyt on?' tai 'Onko nyt syksy?'. Kysymykset kokosivat siihen mennessä käsitellyt asiat samaan tehtävään, jolloin se toimi kertauksena oppilaille. Tehtävä antoi myös palautetta opettajalle siitä, miten hyvin oppijat muistavat opetetut asiat. Tehtävän tavoitteena oli, että oppilas ymmärtää kysymyksen ja antaa siihen loogisen vastauksen. Tehtävätyyppi oli oppilaille ennestään tuttu, ja he tekivät tehtävän kotitehtävänä.

Haastattelu-tehtävässä opettaja oli antanut oppijoille listan kysymyksiä, jotka käsitelivät kurssilla opetettuja asioita. Tehtävä tehtiin tunnilla ja ohjeistettiin huolellisesti, sillä tehtävätyyppi oli uusi oppijoille. Haastattellessaan kurssikaveriaan oppijat kirjoittivat muistiinpanoja, ja niiden pohjalta he kirjoittivat kokonaisen tekstin yksikön kolmannessa persoonassa. Näin tehtävässä yhdistyivät puhe- sekä kirjoitusharjoitus. Tehtävän päätavoitteena oli harjoitella toisesta kertomista ja opetella näin yksikön kolmannen persoonan käyttämistä. Tehtävän vaatimuksena ei ollut kuitenkaan kirjoittaa välttämättä kaikista kysymyksistä. Opettaja antoi näin oppilaille mahdollisuuden tehdä tehtävä oman taitotasonsa mukaisesti. Koska oppijat kirjoittivat tekstejä tunnilla, opettajalla oli myös mahdollisuus auttaa oppijoita kirjoittamisen aikana. Ensimmäinen ja toinen tehtävä tukivat molemmat selkeästi kurssin kommunikatiivista tavoitetta.

Kolmas tehtävä Minun perhe ja suku oli pidempi ja vapaamuotoisempi kirjoitelma, jonka oppijat kirjoittivat tietokoneella. Oppijat saivat valmiina vain otsikon ja listan sukulaisuussanoja. Ennen tekstin kirjoittamista kurssilla oli opeteltu perhe- ja sukulaisuussanoja sekä fraa-

sinomaisina persoonapronominien genetiivi ja omistusrakenne. Tehtävän tarkoituksena olikin näiden rakenteiden ja sanaston kertaaminen sekä laajentaminen ja teeman kokoaminen. Lisäksi tehtävän tarkoituksena oli yhdistää tietokoneella kirjoittamisen harjoittelu suomen oppimiseen. Tehtävässä oppijoilta odotettiin kokonaisen tekstin luomista. Tekstin jäsentely tai tiivistäminen ei ollut kuitenkaan vaatimuksena. Myös tämän tekstin kirjoituksen aikana opettaja oli läsnä luokassa ja häneltä pystyi kysymään neuvoa.

Minun perhe ja suku -tehtävän tekstit opettaja palautti korjauksen jälkeen oppijoille ilman, että korjauksia käsiteltiin tunnilla erikseen. Opettaja kuitenkin oletti oppijoiden kysyvän häneltä, jos joku korjauksista jäi epäselväksi. Vastaa kysymyksiin -tehtävän palautuksen yhteydessä opettaja antoi oppijoille tunnilla aikaa tutustua korjauksiin ja kysyä niistä. Haastattelussa opettaja oli käyttänyt erilaista käsittelytapaa. Haastattelut luettiin ääneen tunnilla korjatun version palauttamisen jälkeen. Samalla opettaja korjasi suullisesti, jos oppija ei ottanut korjausta huomioon lukiessaan.

Edellä esiteltyjen tehtävien lisäksi opettaja antoi tutkimusta varten kaksi kuuntelutehtävää. Näissä opettaja oli käyttänyt aikaisemmista hyvin poikkeavaa korjaustapaa. Hän oli painottanut tehtävien tavoitteissa ymmärtämistä ja äänteiden kuulemista eikä ollut korjannut oppijoiden vastauksista virheitä. Hän oli vain antanut yleistä palautetta oppijan suorituksesta. Nämä tehtävät oli kuitenkin jätettävä tutkimuksen ulkopuolelle, koska tutkimuksessa keskityttiin nimenomaan tutkimaan, mitä virheitä opettaja korjaa ja millä tavalla. Vaikka opettajan korjaustapa osoitti opettajan korjaustapojen vaihtelevan ja oli siksi kiinnostava, oli tutkimuksessa keskityttävä niihin tehtäviin, jotka tarjosivat vastauksia tutkimuskysymyksiin.

2.2 Keskitaso

Keskitason kurssina tutkimuksessa oli Yleisten kielitutkintojen suomen kielen testiin valmistava kurssi. Yleiset kielitutkinnot ovat kielitestejä, joissa arvioidaan erilaisissa kielenkäyttötilanteissa tarvittavaa suullista ja kirjallista kielitaitoa. Kielitutkinnon voi suorittaa yhdeksässä kielessä ja kolmella eri tasolla: perustasolla, keskitasolla ja ylimmällä tasolla. Tutkimuksen kurssi valmensi keskitason testiin osallistuvia. Tämä taso on merkittävin ulkomaalaiselle, koska Suomen kansalaisuuden saaminen edellyttää juuri keskitason todistusta (Kansalaisuuslaki 2003: 3 Luku, 17 §). Kaikissa kielitutkintojen testeissä on viisi osakoetta: tekstin ymmärtäminen, kirjoittaminen, rakenteet ja sanasto, puheen ymmärtäminen ja puhuminen. Jokaisen

osakoe tulee suorittaa tietyssä ajassa. (Yleiset kielitutkinnot – testiesite 2003: 5.) Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kurssilla harjoitelluista kirjoittamisen osakokeen tehtävistä.

Kurssin opettajalla oli tutkimushetkellä neljän ja puolen vuoden kokemus suomen kielen opettamisesta toisena kielenä. Hänellä on myös tutkinnossaan suomi toisena kielenä sivuaineena. Oppijat oli valittu kurssille ilmoittautumisjärjestyksessä, eikä opettaja ollut voinut vaikuttaa mitenkään oppijoiden valintaan. Opettajan mielestä kurssin oppijoiden taso yleisesti oli heikompi kuin aikaisemmilla kursseilla. Tämä näkyi hänen mukaansa erityisesti kirjoittamisessa. Kurssin jälkeen oppijoilla oli mahdollisuus mennä itsenäisesti tutkintoon. Kurssin tehtävät perustuivat autenttisiin materiaaleihin ja käsittelivät jokapäiväiseen elämään liittyviä aiheita, joita Yleisten kielitutkintojen keskitasolla edellytetään oppijoiden osaavan. Opettaja edellytti kurssilaisilta myös tutkinnossa vaadittavaa peruskieliopin osaamista. Opettajan mielestä kurssin päätavoitteena oli antaa oppijalle realistinen käsitys omasta taidostaan, jotta he tietävät vahvuutensa ja sen, mitä heidän pitää vielä harjoitella. Oppijoiden tasoa peilattiin siihen, mitä Yleinen kielitutkinto edellyttää. Ennen kaikkea kurssi antoi oppijoille tilaisuuden harjoitella tutkinnossa mahdollisia tehtävätyyppejä ja sisältöjä.

Kurssilla tärkein harjoiteltava kielitaidon osa-alue oli opettajan mielestä kirjoittaminen, koska muita osa-alueita oppijat voivat harjoitella myös itsenäisesti esimerkiksi internetissä tai keskustelemalla naapurin kanssa, mutta kirjoittamisesta he eivät voi saada yksilöllistä palautetta muualta. Kirjoittamisen osakokeessa arvioidaan oppijan kykyä tuottaa yhtenäisiä ja ymmärrettäviä tuttavallisia tekstejä, kuten sähköpostiviesti ystävälle, sekä puolivirallisia tekstejä, kuten asuntohakemus. Lisäksi oppijan tulee osata kirjoittaa myös abstrakteista aiheista. (Yleiset kielitutkinnot – testiesite 2003: 24.) Opettaja painotti selvästi tavoitteissaan tekstin ymmärrettävyyttä, mutta tärkeää oli myös tekstin loogisuus ja rakenteellinen monipuolisuus, koska oppijan tulee teksteillä antaa mahdollisimman tarkka kuva kielitaidostaan. Lisäksi kirjoittelun tulee täyttää tehtävänannon vaatimukset.

Kurssilta ovat mukana harjoitukset: Sähköpostiviesti, Valituskirje, Mielipideteksti ja Minun kotimaani. Eri tehtävistä oli eri määrä tekstejä, ja aineistoa on rajattu niin, että kaikista tehtävistä on vähintään kuusi ja enintään kahdeksan tekstiä. Kaikki tehtävät kirjoitettiin tunnilla, jolloin oppijoilla oli mahdollisuus kysyä opettajalta apua. Kolme ensimmäistä tehtävää muodostivat yhden harjoituspaketin, joka tehtiin kerralla. Minun kotimaani -tehtävä oli osa erillistä harjoituspakettia, joka tehtiin aivan kurssin alussa. Se oli pidempi kirjoitelma omasta koti-

maasta. Tehtävänannossa annettiin esimerkkejä, mitä sisältöjä tekstiin voi kirjoittaa, mutta niiden sisällyttäminen ei ollut pakollista. Tehtävä perustuu suoraan Yleisten kielitutkintojen aihealueisiin, joita ovat muun muassa omasta kotimaasta, sen luonnosta, kansasta, kielistä, ympäristöstä, sijainnista sekä ilmastosta kertominen (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2002: Liite 2, 21–22).

Sähköpostiviesti-tehtävässä sähköposti tuli lähettää Lastenkirjakerho Lukutoukalle, josta kirjoittaja on tilannut kirjan ja maksanut sen postiennakolla. Kun kirja oli tullut perille, oli kirjoittaja havainnut siitä puuttuvan monta sivua. Näin ollen sähköpostiviestin tekstilajina oli valituskirje. Tehtävänannossa sisältöön liittyvä vaatimus oli ensinnäkin se, että kirjoittajaa pyydetään esittelemään itsensä. Sitten hänen tuli kertoa tilanne, ja että hän lähettää kirjan takaisin. Hänen tuli ehdottaa, miten tilanne korjataan ja miten rahojen kanssa toimitaan. Tehtävänannossa muistutettiin myös aloituksesta sekä lopetuksesta, mikä tarkoittaa tekstilajin edellyttävän tietynlaista aloitusta ja lopetusta. Sisällöllisiä konvention edellyttämiä asioita voidaan valituskirjeessä ajatella olevan yhteystietojen ja asiakasnumeron antaminen. Sähköpostiviestin alkuun oppijan tuli kirjoittaa lähettäjän ja vastaanottajan sähköpostiosoite, päiväys ja viestin aihe. Opettaja ei edellyttänyt kaikkien alun kohtien täyttämistä, mutta idean ymmärtäminen oli hänen mielestään kuitenkin tärkeää.

Valituskirje on tekstilaji, joka ei noudata varsinaisesti virallista kaavaa, mutta siinä edellytetään kuitenkin olevan tiettyjä tietoja tai sisältöjä sekä tietty muoto. Tärkein pakollinen sisältö valituskirjeessä on kirjoittamisen syyn ilmaiseminen sekä muutostarpeen perusteleminen. Tätä edellytettiin myös tehtävänannossa. Tehtävässä valituksen syynä oli, että puhelinyhtiö oli laskuttanut sellaisesta ulkomaanpuhelusta, jota kirjoittaja ei ollut soittanut. Tehtävässä oli keskeistä tämän ongelman ilmaiseminen ymmärrettävästi. Tehtävänanto edellytti lisäksi, että oppija kysyy, mitä hänen tulee tehdä ja kertoo, että hän on yrittänyt aikaisemmin soittaa puhelimella. Valituskirjeen konvention edellyttämiä seikkoja ovat puolestaan päivämäärän, omien yhteystietojen sekä tässä tapauksessa myös lasku- tai asiakasnumeron kertominen. Asiakastai laskunumeroa ei vaadittu tehtävänannossa, mutta opettaja oli maininnut siitä tunnilla suullisesti. Tehtävänannossa kirjeen muotoon liittyi ohje: *muista aloittaa ja lopettaa kirje oikealla tavalla*. Tehtävän valituskirje tuli osoittaa puhelinyhtiölle.

Mielipideteksti oli otsikkopohjainen tehtävä Yleiset kielitutkinnot – Testiesitteestä (2003: 25). Tekstin otsikkovaihtoehdot olivat: 1. televisiossa on liikaa väkivaltaa, 2. nykymuoti on mau-

tonta ja 3. erilaisuus on rikkautta. Tehtävässä tuli siis kirjoittaa abstraktista aiheesta ja ottaa kantaa otsikon väittämään. Mielipidetekstissä keskeistä oli oman mielipiteen selkeä esille tuominen ja sen perusteleminen. Muodoltaan Mielipideteksti oli suhteellisen vapaa. Kun opettaja palautti tekstit palautteenannon jälkeen, hän antoi oppijoille aikaa katsoa korjaukset läpi ja kysyä niistä tarvittaessa. Tämän palautustavan opettaja oli valinnut kurssin tiukasta aikataulusta johtuen.

2.3 Toinen aste

Toisen asteen kurssi oli oppijoiden ensimmäinen kurssi eriytettyssä suomi toisena kielenä -opetuksessa. Kurssin opettaja oli opettanut suomea toisena kielenä yhteensä neljä vuotta. Hänellä on tutkinnossaan S2-opintoja ja hän on lisäksi täydentänyt tutkintoaan avoimen yliopiston S2-aineopinnoilla. Kurssi toimi johdantona oppijoiden suomen opiskelulle. Kurssin pää tavoitteina olivat oppijoiden tarpeiden ja lähtötason määrittäminen, yleiskielisen esitystavan harjoittelu, suomen kielen perusrakenteiden harjoittelu sekä suomen kielen käyttämisessä rohkaistuminen. Muita tavoitteita olivat opiskelukulttuurin ja opiskelutekniikoiden oppiminen sekä tavoitteiden asettaminen omalle opiskelulle. Keskeisiä kielioppiasioita kurssilla olivat muun muassa äänneoppi, kesto, vokaalisointu, astevaihtelu, objektin sijat ja johdokset. Oppijoita rohkaistiin myös tehtävien kautta pohtimaan oman äidinkielenensä sekä suomen kielen osaamisen merkitystä. Koulutuksen kokonaistavoitteena oli, että oppijat saavuttavat toimivan kaksikielisuuden. Kurssilla kirjoitettiin myös muutamia pienimuotoisempia tehtäviä, mutta tutkimukseen opettaja oli valinnut tehtävät, jotka muodostavat yhtenäisimmät kokonaisuudet. Näitä tehtäviä olivat Kielitaidon kartoitus, Essee sekä Media-teksti, joka oli kurssin koekirjoitelma. Aineistoa rajattiin niin, että jokaisesta tehtävästä oli mukana yhtä monta tekstiä.

Kielitaidon kartoitus -teksti kirjoitettiin aivan kurssin alussa. Kirjoittamisen pohjaksi oppijat miettivät ryhmissä, mihin he tarvitsevat suomen kielen taitoja nyt ja tulevaisuudessa. Lisäksi he pohtivat, onko syntyperäisen tasoista kielitaitoa mahdollista saavuttaa, missä he tarvitsisivat syntyperäisen tasoista kielitaitoa ja millä kielitaidon osa-alueilla se olisi järkevää saavuttaa. Lisäksi oppijoiden tuli arvioida omaa kielitaitoaan. Tässä heillä oli apuna Eurooppalaiseen viitekehykseen perustuva taitotasojen kuvausasteikko. Tehtävän tavoitteena oli oppilaiden reflektoinnin lisäksi se, että opettaja saa tekstien pohjalta käsityksen oppilaiden kielitaidon tasosta. Opettaja piti taitotasojen kuvausasteikon kieltä oppijoille haastavana ja siksi tehtävän yhtenä tavoitteena oli myös harjoituttaa oppijoita etsimään olennaiset tiedot vaikeasta tekstistä. Tekstin kirjoittaminen toimi kurssin alussa ikään kuin johdatuksena suomen opin-

toihin mutta saattoi vaikuttaa myös opiskelumotivaatiota lisäävästi aiheensa vuoksi. Tekstin sisältönä oli itsestä kirjoittaminen, mikä opettajan mukaan oli oppijoille helppoa. Tekstissä oli keskeisintä sisältö, eikä sen kautta pyritty varsinaisesti harjoittelemaan kielioppia.

Toisessa tehtävässä oppilaiden tuli kirjoittaa noin 250 sanan mittainen esse toisesta opettajan antamasta aiheesta. Tehtävän aihevaihtoehdot olivat seuraavat:

1. Kirjoita teksti, jossa pohdit äidinkielen tärkeyttä ja kielen merkitystä ihmisen identiteetille. Pohdi tekstissäsi, mitä kaikkea pystyt tekemään omalla äidinkielelläsi, mitä taas vierailta kielillä on vaikeaa. Otsikkoehdotuksia: *Äidinkieli ei ole mikä tahansa kieli* tai *Äidinkieli ja identiteetti*.
2. Kuvittele, että maailmassa puhuttaisiin vain yhtä kieltä. Pohdi, mitä hyötyä ja haittaa siitä olisi. Otsikoi itse.

Oppijoita pyydettiin kiinnittämään huomiota erityisesti vokaalisointuun sekä astevaihteluun ja käyttämään mahdollisimman paljon erilaisia johdoksia. Näitä asioita oli juuri käsitelty kurssilla. Oppijoiden tuli ympäröidä tekstistään kaksi astevaihtelussa olevaa sanaa ja kaksi johdosta. Näin tehtävässä yhdistettiin kieliopin harjoittelu ja tekstin tuottaminen. Tehtävän tavoitteena oli myös harjoitella koulumaailmassa tarvittavaa tehtävätyyppiä, esseetä, ja sen edellyttämää yleiskieltä. Yleiskielellä tarkoitetaan valtakunnallista käyttökieltä, joka on yhteistä eri ikä-, murre- ja ammattiryhmille. Se on kirjakielen normien mukainen kielimuoto. Tehtävä edellyttää myös asiatyyliä, jolle on ominaista sujuvasti etenevä, selvä, havainnollinen, tiivis sekä kieliopillisesti korrekti ilmaisutapa. (Hirsjärvi, S. et al. 1997: 273–274.) Tehtävän tavoitteissa kiinnitettiin siis edellistä enemmän huomiota muotoseikkoihin. Myös sisältö oli kuitenkin tärkeä, sillä tekstin tuli muodostaa yhtenäinen kokonaisuus.

Kolmas kurssilta tutkimukseen annettu tehtävä oli noin 100–200 sanaa pitkä koekirjoitelma, joka kirjoitettiin aivan kurssin loppuun. Tehtävässä oppilaiden tuli kuvailla, millaisia he ovat median käyttäjinä ja miten media vaikuttaa ihmisiin. Tehtävässä edellytettiin siis itsestä kertomista mutta myös aiheen käsittelyä yleisemmällä tasolla. Otsikko heidän tuli keksiä tekstille itse. Tehtävässä kiinnitettiin huomiota kurssilla opittujen kielioppiasioiden hallintaan, mutta myös aiheen käsittely ja tekstin loogisuus vaikuttivat palautteeseen.

Tehtävistä ensimmäisessä sekä viimeisessä ei käytetty mitään erityistä tapaa tehtävien palautuksessa. Oppijoilla oli kuitenkin tarvittaessa mahdollisuus kysyä korjauksista opettajalta. Esseetehtävässä puolestaan opettaja käytti enemmän aikaa tekstien läpikäyntiin, sillä hän kävi tekstit läpi jokaisen oppijan kanssa erikseen. Näissä tapaamisissa opettaja pyysi oppijaa

lukemaan tekstin ääneen ja korjaamaan löytämänsä virheet. Mikäli oppija ei osannut korjata virhettä, auttoi opettaja häntä esimerkiksi antamalla vihjeen. Tällä tavoin opettaja auttoi oppijaa vain sen verran kuin oli tarpeellista. Hän piti tätä tapaa erittäin hyödyllisenä, koska se pakotti oppijat kiinnittämään huomiota korjauksiin. Samalla varmistettiin myös se, että oppija sai tietää syyn kaikkiin korjauksiin.

2.4 Korkea-aste

Korkea-astetta tutkimuksessa edusti vaihto-opiskelijoille suunnattu kirjoittamisen kurssi. Kurssin opettajalla oli opetuskokemusta seitsemän vuoden ajalta. Hänellä on suomi toisena kielenä -opintoja tutkinnossaan ja lisäksi hän on perehtynyt S2-alaan tutkimuksessaan. Kurssin tavoitteena oli harjoitella suomen kielen rakenteiden hallintaa ja tutustua suomenkielisen akateemisen kirjoittamisen konventioihin. Myös muiden oppijoiden elämän kannalta keskeisten tekstilajien, kuten työhakemuksen, konventioihin tutustuttiin. Kurssilla keskeistä opettajan mukaan oli kirjoittamisen kehittämisprosessi eli se, miten oppilaat kehittyivät suhteessa omaan tasoonsa. Kirjallinen ja suullinen palaute on prosessin ja taidon kehittymisen kannalta merkityksellistä, joten myös palautteen antamista ja saamista sekä palautteen hyödyntämistä kirjoittamisessa harjoiteltiin. Työtapana kurssilla käytettiin tästä syystä myös prosessikirjoittamista, jossa oppijat muokkasivat tekstejään palautteen pohjalta. Oppilaat kirjoittivat tekstejä pääosin kotona. Tunnit olivat ikään kuin tietoiskuja oppijoiden itsenäisen harjoittelun väleissä. Tietoiskujen aiheita olivat muun muassa essee, aloitus, luonnostelu, akateemisen tekstin piirteet, koheesio, viittaamisen konventiot, lähdeluettelo, viimeistely ja kielioppiharjoittelu.

Kurssilta ovat mukana tutkimuksessa tekstit Työhakemus, Ansioluettelo, Referaatti ja Essee. Työhakemus on opettajan mukaan vaikea tekstilaji, koska se on tiivis ja siinä on selkeät konventiot. Siitä huolimatta hakemuksen pitäisi pystyä erottumaan. Hakemuksessa on myös omat kulttuuriset konventionensa, joita tehtävässä harjoiteltiin. Hakemuksen konventiot näkyvät muun muassa siinä, mitä asioita kerrotaan. Ansioluetteloita on erityyppisiä, mutta sen tehtävä on täydentää hakemuksessa kerrottuja asioita. Hakemuksesta on syytä tulla ilmi, miksi hakija hakee paikkaa, miksi hän soveltuisi siihen parhaiten sekä hakijan koulutus ja työkokemus. Lisäksi se tulee lopettaa ja aloittaa tietyllä tavalla. Hakemuksessa niin kuin ansioluettelossa-kin pitää myös olla tietty ulkoasu eli asettelu, selkeä jäsentely ja sen kielen tulee olla idiomaattista, kieliopillisesti korrektaa sekä ytimekästä. Tehtävän tavoitteena oli luoda hakemuksen ja ansioluettelon muodostama kokonaisuus, jolla voi hakea työtä Suomessa. Lähtökohtana oli myös, että hakemus keskustelee ilmoituksen kanssa; ilmoituksen tyyli määrää

hakemuksen tyylin. Työhakemuksista ja Ansioluetteloista oli tutkimuksessa mukana lopulliset versiot, joita oppijat olivat jo kerran muokanneet palautteen pohjalta.

Referaatin pohjatekstinä oppijoilla oli tutkimusraportti BlogiSuomi 2006, joka koostui suurimmaksi osaksi graafisesta ja numeerisesta informaatiosta. Referaatin tarkoituksena oli harjoitella pääasioiden etsimistä alkuperäistekstistä sekä tiivistämistä. Tehtävänantona oli: *kirjoittakaa lyhyt selostus, jossa referoitte tutkimuksen tuloksia*. Tekstilaji tulee siis ilmi tehtävänannosta. Referaatilla tarkoitetaan tekstin selostamista niin, että pohjatekstin olennainen sisältö ja sen painotukset välittyvät muuttumattomina. Referaatin tulee olla kattava, tarkka ja selkeä mutta samalla tiivis. Tässä tapauksessa referaatin tuli myös olla objektiivinen, sillä kirjoittajan ei odotettu ottavan kantaa lukemaansa. (Lonka, I. et al. 1996: 51.) Oppijat tutustuivat aineistoon ryhmissä, ja jokainen ryhmä tarkasteli tiettyä osaa aineistosta. He saivat avuksi kysymyksiä, joihin heidän tuli aineistosta löytää vastaukset. Vastausten pohjalta jokainen kirjoitti tekstin itsenäisesti.

Essee-tehtävän tavoitteena oli harjoitella pohtivan tekstin kirjoittamista, kokonaisen tekstin rakentamista ja akateemisen tekstin konventioita. Akateemisen tekstin piirteisiin kuuluvat muun muassa tieteellinen eli puolueeton argumentointi, alan käsitteiden käyttö ja määrittely, tekstin reflektointi, lähteiden referointi sekä lähteiden ja viitteiden merkitseminen (Kangasharju, H. 1996: 152–153). Myös akateemiseen tekstiin pätevät edellä mainitut yleiskielen ja asiatyylin vaatimukset; tekstin tulee olla luettavaa eli jäsentelyltään johdonmukaista, jolloin jokainen kappale palvelee kokonaisuutta, sekä selkeä ulkoasultaan ja sanastoltaan. Hyvä teksti on siis koherentti rakenteeltaan, asiasisällöltään ja kieliasultaan. Kokonaisuudessaan ilmaisussa tulee pyrkiä yksiselitteisyyteen ja täsmällisyyteen, missä auttavat muun muassa käsitteet sekä havainnollistaminen. (Hirsjärvi, S. et al. 2007: 275–282.)

Oppijat saivat valita Esseensä aiheen itse. Esseetä kirjoitettiin kuudessa osassa niin, että ensin oppijat ideoivat ja sitten saivat ensimmäisestä luonnoksesta vertaispalautetta. Tämän jälkeen oppijat kirjoittivat tekstin uudestaan kolmessa vaiheessa, joissa he keskittyivät jokaisessa tekstin eri puoliin, ja opettaja antoi vaiheiden välissä palautetta. Tämän jälkeen kirjoitettiin lopullinen versio tekstistä, jonka tehtävänannossa oppijoita pyydettiin kiinnittämään huomiota siihen, että teksti on ehjä kokonaisuus ja otsikko tekstiin sopiva. Lisäksi muistutettiin tekstin asettelusta ja pintatekstin kielenhuollosta. Tutkimuksen analyysiin on valittu mukaan tämä viimeinen versio, koska siinä opettaja antoi myös yleistä palautetta. Lisäksi se on vertailukel-

poinen muiden tehtävien kanssa, koska se sijoittui kirjoittamisprosessissa samaan vaiheeseen kuin esimerkiksi Ansioluettelo ja Työhakemus. Koska kaikista teksteistä on kurssilta mukana viimeiset versiot, oppijoiden ei edellytetty kirjoittavan tutkimuksen tekstejä enää uudestaan palautteenannon jälkeen, mutta oppijoille annettiin mahdollisuus kysyä korjauksista ja tarvittaessa keskustella niistä opettajan kanssa.

2.5 Kielitaitokäsitys palautteen taustalla?

Se, mitä ja miten opettaja korjaa ja miten hän kommentoi tekstejä, määräytyy pitkälti hänen kielitaitokäsityksensä kautta. Tässä luvussa tarkastellaan opettajien kielitaitokäsityksiä ja niiden vaikutusta tehtävien tavoitteisiin ja opettajan korjaukseen heidän haastattelujensa pohjalta. Opettajien ajatuksia korjaamisesta verrataan päätännössä tutkimusten tuloksiin. Perinteisesti kielitaidon on nähty koostuvan puhumisen, puheen ymmärtämisen, lukemisen ja kirjoittamisen osataidoista. Tässä tarkastelussa kielitaitoa jäsennetään kuitenkin sujuvuuden, tarkkuuden ja kompleksisuuden käsitteiden kautta, joita Nissilä, Martin, Vaarala ja Kuukka ovat soveltaneet suomen kielen oppimiseen toisena kielenä.

Kirjoittamisen sujuvuus on alussa sitä, että oppija pystyy ilmaisemaan itseään ja välittämään viestiä, vaikka ei osakaan vielä kirjoittaa tarkasti tai kompleksisesti. Edistyneemmällä kirjoittajalla sujuvuuteen kuuluu mielekkään ja yhtenäisen tekstin luominen tietyssä ajassa. Kielitaidon kehittyminen tarkemmaksi eli kohdekielen kaltaiseksi kuuluu myös olennaisesti kielitaidon kehitykseen. (Nissilä et al. 2006: 47, 90.) Tarkkuutta harjoittavat esimerkiksi kieliopin sääntöihin keskittyvät tehtävät ja palaute. Kieliopillinen tarkkuus lisää myös tuotoksen ymmärrettävyyttä. Martinin mukaan tarkkuuden kannalta tärkeimpiä oppia ovatkin merkitykseen vaikuttavat kielenpiirteet, kuten taivutus päätteet. Tieto kielisysteemistä on myös tärkeää, jotta oppija voi tuottaa uusia lauseita ja ymmärtää hänelle ennestään outoja ilmaisuja. Kielitaito ei edisty, jos oppija ei kykene käyttämään kielen rakenteellisia resursseja uusien asioiden viestimiseen. Kielitaidon kompleksisuudella tarkoitetaan puolestaan aiheiden, rakenteiden ja sanojen monipuolisuutta sekä ilmaisun tilanteista vaihtelevuutta ja vivahteikkautta, mutta sillä voidaan tarkoittaa myös oppijan hallitsemien tekstilajien monipuolisuutta. (Martin, M. 2003: 84–85.)

Alkeisopettajan kielitaitokäsityksessä korostui käsitys kielestä vuorovaikutustaitona. Hänen mielestään oli tärkeää, että ”niille itselle [oppijoille] tulee semmonen käsitys siitä, että mitä se kielitaito on, että se on pikemminkin sitä ymmärtämistä ja reagoimista kuin sen partitiivin

muodostamista tai yksittäisen sanan opiskelua ulkoa”. Hänen mukaansa tehtävien tavoitteissa sujuvuuden harjoittelu painottuu alkuvaiheessa tarkkuuden vaatimusta enemmän. Koska monesti ilmaisut ovat ymmärrettäviä, vaikka niitä ei olisikaan taivutettu oikein, oppilaita ei saa rangaista pienistä virheistä, vaan heitä tulee rohkaista käyttämään kieltä: ”Kun suomikin on semmonen kieli, että ei voi vaan niitä sanoja tunkea peräkkäin. Sitten kun se strategia siinä alussa on semmonen, että tungetaan vaan niitä sanoja peräkkäin, niin eihän siitä tietenkään tuu oikein.” Alkeisopettaja keskittyy korjauksessaan omien sanojensa mukaan opetettuihin, oppijoille tuttuihin asioihin. Hän vaihtelee kuitenkin piirteitä, joihin hän keskittyy: ”joskus mä korjaan kaikki ä:n pisteet ja joskus en”. Hän sanoo myös antavansa eri oppijoille erilaista korjaavaa palautetta, sen mukaan, minkä hän uskoo hyödyttävän heitä eniten. Esimerkiksi kun oppija on saatu tiedostamaan jonkin ongelma-alueensa, hän ei näe syytä mainita siitä joka tekstissä.

Keskitason opettajan kielitaitokäsitys vastasi hyvin Yleisten kielitutkintojen kommunikatiivista painotusta. Opettajan mukaan kielitaidossa keskeisintä on siis kyky viestiä luontevasti ja sujuvasti arkipäivän tilanteissa. Yleisissä kielitutkinnoissa edellytetään tietynasteista sujuvuutta myös siksi, että testin tehtävät tulee suorittaa tietyssä ajassa. Lisäksi tekstin tulee olla riittävän pitkä, jotta sen voi arvioida. Kompleksisuus liittyy puolestaan luontevuuteen eli siihen, että teksti sopii tilanteeseen. Testissä edellytetään myös perusrakenteiden ja sanaston hallintaa. Niinpä opettaja kannusti oppilaita kirjoittamaan niin vaihtelevasti kuin he osasivat ja esimerkiksi yhdistämään lauseita sidoskeinoilla. Viestin välittyminen ja tekstin konvention täytyminen korostuivat yleisesti tehtävien tavoitteissa tarkkuutta enemmän. Tarkkuus oli kuitenkin tärkeää opettajan mielestä silloin, kun virheet vaikuttivat merkitykseen tai olivat toistuvia. Toisaalta hän sanoi korjaavansa kaikki virheet. ”Mä pyrin niinku korjaamaan kaikki, mitä mä huomaan, mutta joskus lipsahtaa, menee ohi silmien, niin niitä ei, ja sit ne ei yleensä oo sellasia niin pahoja virheitä, että ne haittais ymmärtämistä”. Hän sanoi lisäksi kiinnittävänsä korjauksissa huomiota lauseiden idiomaattisuuteen ja sanajärjestykseen.

Toisen asteen opettajan kielitaitokäsityksessä painottui edellisten opettajien tapaan viestinnällinen kielitaito. Hän halusi siis pitää kurssin pääpainon ymmärrettävien tekstien tuottamisessa ja peruskieliopin kertaamisessa eli siis sujuvuudessa. Kompleksisuutta opettaja pyrki kehittämään erityyppisten tehtävien ja niiden tekstilajien kautta. Tarkkuus oli opettajan mielestä näistä kolmesta vähiten tärkeä, mutta oppijoiden koulutuksen asettamien vaatimusten vuoksi hän ei kuitenkaan voinut sulkea sitä pois. Toisen asteen tehtävissä toteutui kaikkien osa-

alueiden kehittäminen rinnakkain. Kurssin ensimmäisen tekstin päätarkoituksena oli sujuvan tuottamisen harjoittelu. Kompleksisuuden tavoite painottui puolestaan Essee-tehtävässä, jossa oppijoiden tuli käyttää mahdollisimman paljon erilaisia johdoksia. Tarkkuuden harjoittelu oli selkeä osa Esseetä ja Media-tekstiä. Opettaja sanoi tehtävän tavoitteen vaikuttavan eniten hänen palautteeseensa, mutta myös opettajien asioiden, oppijan tason ja oppijan toiveiden vaikuttavan. Hän piti korjausta hyödyttömänä, mikäli oppijoiden ei odoteta käyvän korjauksia läpi. Opettaja sanoi antaneensa koekirjoitelmasta eksplisiittisempää palautetta kuin tavallisesti, koska tekstien palautukselle oli vain vähän aikaa. Hän sanoi yleisesti kuitenkin suosivansa epäsuoraa korjausta ja piti suoraa korjausta kaikista hyödyttömimpänä.

Korkea-asteen opettajan kielitaitokäsityksessä painottuivat kirjoittamisen kurssin kohdalla tarkkuuden ja kompleksisuuden tavoitteet. Idiomaattisen ja kieliopillisesti tarkan ilmaisun sekä tekstilajin konvention harjoittelu oli osa kaikkia tutkimukseen annettuja tehtäviä. Opettaja sanoi kompleksisuuden tavoitteen korostuneen kuitenkin erityisesti Esseessä ja tarkkuuden tavoitteen Työhakemuksessa. Koska teksteistä kirjoitettiin useampia versioita, oli tehtävissä mukana myös sujuvuuden harjoittelua. Opettaja näki tulevan prosessin suuntaamisen yleisesti palautteen tehtävänä. Hänen mukaansa korjaustavan valintaan vaikuttavat sekä tehtävän tavoitteet että oppijan yleinen taitotaso: ”jos siellä vilisee virheitä ihan hirveesti, niin mun mielestä ei ole lainkaan tarkoituksenmukaista korjata niitä kaikkia, koska siis eihän se opiskelija pysty niitä kaikkia hahmottamaan”. Se, mitä valikoidaan korjattavaksi, riippuu hänen mukaansa tekstin kokonaisuudesta ja siitä, mitä virheitä oppija tekee. Toistuviiin virheisiin hän saattaa puuttua kerran selkeämmin mutta ohjaten ja sen jälkeen vain viitaten edelliseen. Toisaalta hyvästä tekstistä, jossa on vain vähän virheitä, hän piti mahdollisena kaikkien virheiden korjaamista. Opettajan mukaan oppijan taso vaikuttaa lisäksi kommenttien kompleksisuuteen ja pituuteen: ”jos antaa hirveen pitkiä ohjeistuksia niin sitten sekin kuormittaa opiskelijaa”.

3. AIEMPIEN TUTKIMUSTEN TUOMAT VASTAUKSET

Tässä luvussa esitellään aikaisempaa opettajan korjaavaan palautteeseen liittyvää tutkimusta. Keskeinen opettajan palautetta koskeva tutkimuskysymys on ollut, kehittääkö palaute oppilaiden kielitaitoa odotetulla tavalla. Sen kautta on siirrytty pohtimaan, millä edellytyksillä korjaava palaute on toimivaa eli tehokasta. Näiden kysymysten vastaukset tarjoavat olennaista taustatietoa tämän tutkimuksen pohjaksi ja osoittavat palautteenannon prosessiin liittyvien asioiden moninaisuuden. Tästä moninaisuudesta johtuen kokonaiskuva palautteen hyödyllisyydestä ja siihen vaikuttavista asioista on vasta hahmottumassa. Sillä, miten opettaja korjaa, on kuitenkin ajateltu olevan selkeä yhteys palautteen hyödyllisyyteen. Kuvaavia tutkimuksia opettajan palautteesta on kuitenkin tehty hyvin vähän kansainvälisesti ja suomen kielen näkökulmasta ei lainkaan. Tämä tutkimus pyrkii osaltaan paikkaamaan tätä puutetta.

3.1 Korjatako vai eikö korjata?

Useat tutkimukset ovat todenneet oppilaiden odottavan opettajan antavan palautetta ja arvostavan sitä (mm. Lee 2004, Chandler 2003 ja Ferris 1995). Myös se, että opettajat panostavat palautteen antamiseen ja käyttävät siihen aikaa, osoittaa, että he pitävät sitä tärkeänä osana kirjoittamisen opetusta. (Ferris, D. 1995: 34.) Tutkimustulokset opettajan palautteen ja erityisesti korjausten hyödyllisyydestä ovat olleet kuitenkin hyvin ristiriitaisia. Tämä voi johtua siitä, että aihetta on tutkittu suhteellisen vähän, ja eri tutkimusten tutkimusasetelmat ja -kysymykset ovat vaihdelleet suuresti. Niinpä tutkimustulosten pohjalta on mahdotonta tässä vaiheessa tehdä yleistyksiä palautteen hyödyllisyydestä. (Ferris, D. 1999: 4–5.)

Truscott tarjoaa artikkelissaan *The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes* (1996: 329–341) yleiskuvan siihenastisesta korjauksen tutkimuksesta. Hänen mukaansa tutkimustulosten perusteella voidaan tehdä päätelmä, että kieliopillisten virheiden korjaaminen teksteistä on hyödytöntä tai jopa vahingollista ja tulisi siksi hylätä. Truscottin mukaan syinä tehottomuuteen ovat välikielen kehitysprosessien monimutkaisuus, luonnollisen omaksumisjärjestyksen ja opetusjärjestyksen eriaikaisuus sekä kielen osaamisen ja kielestä tietämisen välinen ero. Tieto kielestä eli metalingvistinen tieto ei tarkoita automaattisesti sitä, että oppija osaa käyttää kyseisiä muotoja todellisissa kielenkäyttötilanteissa. Truscottin johtopäätöksenä onkin, että korjaus antaa vain pinnallista tietoa kielestä ja luo vain hetken kestävästä valeoppimista, koska korjaus keskittyy tyypillisesti yksittäisiin, toisistaan erillisiin asioihin eikä ota

huomioon kielen kehitysprosessia tai oppijan kehityksen vaihetta. (Truscott, J. 1996: 342–347.)

Todisteena virheiden korjauksen hyödyttömyydestä ja jopa vahingollisuudesta on pidetty esimerkiksi Kepnerin tutkimustulosta. Kepner tarkkaili lukukauden mittaisessa tutkimuksessa espanjaa vieraana kielenä opiskelevien oppijoiden tekstejä. Tutkimuksen mukaan oppijat, joiden teksteihin merkittiin pintavirheet ja korjausten selitykset, eivät käyttäneet niin paljon arvioivia, vertailevia, analysoivia tai tulkitsevia väitelauseita eli eivät osoittaneet niin kriittistä ajattelua teksteissään kuin ne oppijat, jotka saivat sisältöön keskittyvää palautetta. Tutkimus osoitti myös, ettei virheiden korjaus lisännyt oppijoiden tarkkuutta verrattuna sisällöllistä palautetta saaneisiin oppijoihin. (Kepner, C. 1991: 305, 308–310.) Truscottin mukaan korjaukseen käytetty aika tulisikin käyttää muiden kirjoittamisen osa-alueiden, kuten loogisen argumentoinnin ja tekstin kokonaisrakenteen, harjoitteluun (Truscott, J. 1996: 355–356).

Kepnerin tutkimustulosta voi kuitenkin pitää todisteena siitä, että sisältöön keskittyvä palaute hyödyttää oppijoita. Myös Fathman ja Whalley tutkivat sisältöön ja muotoon liittyvän palautteen tehokkuutta toisen kielen opiskelijoiden kirjoitelmissa. Tutkimuksessa muotoon keskittyvä palaute oli alleviivauksen muodossa. Sisältöön keskittyvä palaute ei liittynyt tekstin tiettyihin kohtiin vaan oli yleistä, kuten 'lisää yksityiskohtia', ja se oli kirjoitettu paperin yläosaan. Tutkimus osoitti, että oppijat kehittivät merkittävästi tarkkuudessa vain, jos opettaja antoi muotoon keskittyvää palautetta. Kaikki oppijat kehittivät sisällön suhteen, mutta sisältöön liittyvää palautetta saaneet oppijat kehittivät siinä eniten. Kuitenkin suurempi osa oppijoista kykeni hyödyntämään muotoon liittyvää palautetta kuin yleistä sisältöön liittyvää palautetta. Myös oppijat, jotka eivät saaneet minkäänlaista palautetta, kehittivät kirjoitusharjoituksen ansiosta. Tutkimus siis osoitti niin sisältöön kuin muotoonkin liittyvän palautteen hyödyllisyyden. Useimmat tutkijat ovatkin olleet sitä mieltä, että opettajan tulisi palautteessaan kiinnittää huomiota sekä sisältöön että muotoon. Fatman ja Whalley havaitsivat, että mikäli sisältöön ja muotoon liittyvää palautetta annetaan samanaikaisesti, kielioppiin keskittyminen ei vähennä oppijan kykyä hyötyä sisältöön liittyvistä kommentteista. (Fatman, A. K. & Whalley, E. 1990: 180–183, 186.) Myös Ferris (1997: 332) ja Ashwell (2000: 243) ovat havainneet näiden yhdistelmän toimivaksi.

Ferrisin mukaan Truscott vähätteleekin artikkelissaan korjauksen hyödyllisyydestä todistavia tutkimuksia. Ferris korostaa, että sillä, miten ja millaisessa kontekstissa korjataan, on suuri

merkitys korjauksen tehokkuudelle. Kepnerin korjauksen kannalta negatiivista tutkimustulosta voi Ferrisin mukaan selittää esimerkiksi se, että tutkimukseen osallistuneet oppijat olivat vieraan kielen eivätkä toisen kielen opiskelijoita. (Ferris, D. 1999: 4-5.) Aikaisemmin muun muassa Hedgcock ja Lefkowitz ovat tulleet siihen tulokseen, että palautteen vastaanottaminen on erilaista riippuen siitä, opiskellaanko kieltä vieraana vai toisena kielenä. Syiksi näille eroille he esittävät muun muassa ryhmien erilaisen kohdekielen käyttötärpeen ja kirjoittamisen harjoittelumenetelmissä olleet erot eli sen, onko kirjoittaminen ollut prosessiluonteista vai ei. (Hedgcock, J. & Lefkowitz, N. 1994: 152, 156.) Vieraan kielen opiskelijoita koskevia tutkimustuloksia ei voi siis suoraan yleistää myös kieltä toisena kielenä opiskeleviin.

Ferrisin mukaan virheiden korjaus on tärkeää, koska oppijat haluavat sitä ja saattavat turhautua, elleivät saa palautetta. Toiseksi virheet saattavat vaikuttaa negatiivisesti oppijan tekstien kokonaisarviointiin esimerkiksi lukio- ja yliopistotasolla. Lisäksi on tärkeää, että oppijat oppivat itse korjaamaan omia virheitään. (Ferris, D. 1999: 8.) Yleinen peruste korjauksen puolesta on myös virheellisten kieliopillisten muotojen fossiloitumisen estäminen (Truscott, J. 1996: 357–358). Keskeinen kysymys onkin siis, millainen palaute auttaa tehokkaimmin oppijoita oppimaan.

3.2 Millainen korjausprosessi on tehokas?

Korjaus on prosessi, jonka tehokkuus tai onnistuminen riippuu sekä oppijasta että opettajasta. Korjauksen edellytyksenä käytännössä on, että opettaja havaitsee virheen ja tietää, mikä on kohdekielen mukainen muoto. Virheiden korjaus edellyttää opettajalta siis vahvaa kohdekielen tuntemusta. Opettajan tulee pystyä tämän jälkeen selittämään ja merkitsemään korjaus oppijalle niin, että oppija ymmärtää sen. Opettajan tulee tässä ottaa huomioon oppijan kieli-tausta, kohdekielen taitotaso, aikaisempi kieliopin opetus sekä tieto korjausstrategioista. Mikäli oppijalla ei esimerkiksi ole aikaisempaa kokemusta formaalista kielen opiskelusta, ei opettaja voi käyttää kieliopillisia termejä korjausten selityksissä. (Ferris, D. 1999: 7.) Oppijan tulisi myös ymmärtää korjauksen taustalla vaikuttava yleinen sääntö, jotta hän ei toistaisi virhettä uudestaan. Tämä edellyttää luonnollisesti oppijalta hyvää motivaatiota, jotta hän jaksaa paneutua opettajan korjauksiin. (Truscott, J. 1996: 349–351.)

Opettajan korjaukset ovat turhia, ellei oppija kiinnitä niihin huomiota. Tutkimustulosten mukaan se, että oppijoiden edellytetään kirjoittavan tekstinsä uudestaan palautteen antamisen jälkeen, saa oppijat kiinnittämään enemmän huomiota opettajan korjauksiin (Ferris, D. 1995:

39–40). Ferrisin kanssa samaan tulokseen on tullut myös Chandler, joka tutki virheiden korjausten vaikutusta pitkällä aikavälillä ja havaitsi, että virheiden korjaus vähentää oppijoiden virheitä erityisesti silloin, kun edellytetään, että oppijat tekevät tekstiin muutoksia korjausten perusteella. Tutkimus osoitti, että jos oppilaat eivät korjanneet tekstejään palautteen pohjalta, virheiden määrä säilyi samana tai jopa kasvoi jatkossa. Chandlerin mukaan se, että oppijoilta ei edellytetty uudelleenkirjoitusta, voi selittää myös Kepnerin (1991) tutkimustulosta. (Chandler, J. 2003: 279–280.)

Truscott (1996: 351, 354) tuo esiin, että korjausprosessi voi epäonnistua myös silloin, jos virheitä on korjattu paljon ja jos opettaja ei korjaa virheitä systemaattisesti. Epäjohdonmukaisuus ja korjausten liiallinen määrä vaikeuttavat niiden muistamista ja voivat vähentää oppijoiden motivaatiota. Useat tutkijat puolustavatkin valikoivaa korjaamista. Jos opettaja keskittyy tiettyihin tärkeisiin virheisiin ja jättää vähemmän tärkeät huomioimatta, hänen on helpompi olla johdonmukainen. Tällöin myös oppijoiden on helpompi kiinnittää huomiota korjauksiin ja hyödyntää saamaansa tietoa tulevaisuudessa. Valikoivaan korjaamiseen perustuva palaute ei ole myöskään niin lannistavaa kuin kaikkien virheiden korjaaminen. (Truscott, J. 1996: 352.) Ferrisin mukaan toimivan korjauksen edellytyksenä onkin, että korjaus on selkeää, valikoivaa ja priorisoivaa. Virheiden korjausta tulisi hänen mukaansa valikoida ja priorisoida niin, että vain vakavimmat ja toistuvat virheet korjataan. (Ferris, D. 1999: 4, 7.) Opettaja voi lisätä korjausten selkeyttä selittämällä oppijoille käyttämiensä korjausmerkkien ja termien merkitykset ja antamalla heille aikaa kommentoida palautetta ja kysyä kysymyksiä (Ferris, D. 1995: 49). Zamelin (1985: 85) mukaan selkeyttä voi lisätä myös korvaamalla epämääräiset kommentit ja viittaukset abstrakteihin sääntöihin kyseiseen tekstiin liittyvillä suosituksilla.

Lähikehityksen vyöhykkeeseen ja oikea-aikaiseen tukeen liittyvä uusi tutkimus on myös pyrkinyt osaltaan vastaamaan kysymykseen siitä, mihin opettajan palautteen tulisi keskittyä. Alun perin lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen on luonut Venäläinen psykologi L. S. Vygotsky. Vygotsky erotti toisistaan kaksi kehityksen tasoa: oppijan aktuaalisen kehityksen tason, jossa esiintyvät ongelmat oppija pystyy itsenäisesti ratkaisemaan, ja potentiaalisen kehityksen tason, jossa esiintyvät ongelmat oppija pystyy ratkaisemaan kokeneemman henkilön tai vertaisoppijoiden tuen avulla. Lähikehityksen vyöhyke on näiden kahden tason välinen tila ja kuvaa siis tulevaa kehitystä. Vygotskyn oppimisenäkemyksessä keskeistä on se, että toimintojen sisäistäminen edellyttää oppijan ja hänen ympäristönsä ihmisten välistä vuorovaikutusta. Tämän vuorovaikutuksen ei tulisi kuitenkaan keskittyä jo opittuun, vaan sen tulisi tähdätä

oppijan lähikehityksen vyöhykkeen eli seuraavan kehityksen asteen asioihin ja viedä näin oppijan todellisen kehityksen tasoa eteenpäin. (Vygotsky, L. S. 1978: 86–90.) Lähikehityksen vyöhyke muuttuu jatkuvasti vuorovaikutuksen kautta. Oppijat voivat siis olla kaikki eri kehityksen asteilla tietyn kohdekielen piirteen suhteen, ja opettajan tehtävä on ottaa tämä huomioon tukea antaessaan. (Aljaafreh, A. & Lantolf, J. 1994: 473.)

Tukea antaessaan opettajan tehtävä on auttaa oppijaa yleistämään oppimaansa. Tämä on mahdollista, jos opettaja liittyy uudet asiat aikaisemmin opittuun, jolloin oppija pystyy hyödyntämään aikaisempia tietojaan ja taitojaan uuden ongelman ratkaisemisessa. Uutta tietoa jäsentämällä opettaja tarjoaa oppijalle ikään kuin tukipuita ongelmanratkaisun tueksi. (Rogoff, B. & Gardner, W. 1984: 95–96, 98.) Aljaafreh ja Lantolf ovat tutkineet virheiden korjauksen ja kielen oppimisen välistä suhdetta lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen näkökulmasta. Heidän mukaansa oikea-aikainen tuki on tehokasta silloin, kun se on asteittaista niin, että oppijaa autetaan juuri sen verran kuin on tarpeellista eikä enempää. Riittävää tuki on silloin, kun oppija pystyy suorittamaan itsenäisesti kyseessä olevan tehtävän. Tuen tulee olla ehdollista eli sitä tulee tarjota vain tarvittaessa.

Yhteistyö ja dialogi oppijan kanssa ovat välttämättömiä oppijan tarvitseman tuen määrittämiseksi. Tukeminen tulee Aljaafrehin ja Lantolfin mukaan aloittaa mahdollisimman implisiittiseltä tasolta, kuten ”löydätkö tästä lauseesta virheen”. Mikäli oppija ei kykene itse löytämään virhettä, rajataan virheen paikkaa ensin rivin, lausekkeen ja lopulta sanan tasolle. Mikäli rajaaminen ei tuota vastausta, annetaan vihje virheen tyypistä esim. ”kiinnitä huomiota aika-muotoon” ja tarvittaessa ohje siitä, mikä muoto olisi oikein, esimerkiksi ”käytä imperfektiä”. Jos mikään vihjeistä ei auta oppijaa, opettaja antaa oikean muodon. Näin opettaja ja oppija siirtyvät vähitellen tarkempaan ja konkreettisempaan apuun, kunnes oikea taso on saavutettu. Opettajan tulee siis jatkuvasti arvioida oppijan avun tarvetta ja muokata palautteensa sen mukaisesti. (Aljaafreh, A. & Lantolf, J. 1994: 468–470.)

Ne virheet, jotka oppija pystyy tuen avulla havaitsemaan mutta ei itse korjaamaan, muodostavat lähikehityksen vyöhykkeen potentiaalisen kehityksen tason alkupisteen. Vähitellen muun muassa oikea-aikaisen tuen ansiosta oppija pystyy ottamaan itse enemmän vastuuta näiden piirteiden korjauksesta, jolloin opettajan palaute on implisiittisempää. Lopulta nämä kielenpiirteet automatisoituvat ja tulevat osaksi oppijan aktuaalista kehityksen tasoa. (Aljaafreh, A. & Lantolf, J. 1994: 470.) Aljaafrehin ja Lantolfin näkemys vaikuttaa siis vahvistavan useiden

tutkijoiden tukemaa käsitystä, että kieliopillisten muotojen havaitseminen edeltää niiden oppimista (Truscott, J. 1998: 103–104). Kun opettaja keskittyy palautteessaan oppijan lähikehityksen vyöhykkeen asioihin, palaute ottaa huomioon välikielen kehityksen ja oppijan luonnollisen omaksumisjärjestyksen, jotka Truscottin (1996: 347) mukaan olivat pääsyitä palautteen tehottomuudelle.

3.3 Miten tekstejä tulisi korjata?

Useat muutkin tutkimukset ovat pyrkineet selvittämään, tulisiko opettajan tehdä suoria vai epäsuoria korjauksia ja kuinka eksplisiittistä epäsuoran korjauksen tulisi olla. Suoralla korjauksella tarkoitetaan oikean muodon antamista oppijalle. Epäsuorassa korjauksessa opettaja osoittaa, että kyseinen muoto on virheellinen, tarjoaa mahdollisesti vihjeen virheen tyyppistä, mutta jättää korjauksen oppijan vastuulle. Epäsuoran korjauksen eksplisiittisyyden aste voi siis vaihdella suuresti riippuen siitä, annetaanko virhetyypistä vihje ja ilmoitetaanko virheen sijainti vai ei. Yleisesti epäsuoraa palautetta on pidetty oppijoille hyödyllisempänä, koska siinä oppija joutuu pohtimaan korjauksia, mikä voi auttaa heitä muistamaan muodot paremmin pitkällä aikavälillä. (Ferris, D. & Roberts, B. 2001: 163–164.)

Esimerkiksi Lalanden tutkimus tukee epäsuoraa palautetta. Tutkimuksessa puolet informanteista korjasi itse virheensä opettajan antaman koodin avulla. He saivat tarvittaessa tukea ongelmanratkaisussaan aikaisemmista harjoituksista tai opettajalta. Toisen ryhmän teksteistä opettaja korjasi kaikki virheet suoralla korjauksella, ja oppijoiden tehtäväksi jäi siirtää korjaukset toiseen versioon. Implisiittisempää palautetta saaneen ryhmän virheet vähenivät kurssin aikana, kun jälkimmäisen ryhmän virheet puolestaan lisääntyivät. Ryhmien välistä eroa saattaa kuitenkin osaltaan selittää myös se, että epäsuoraa palautetta saanut ryhmä sai lisäksi muistutuksen yleisimmistä ja toistuvimmista virheistään ennen seuraavan tekstin kirjoittamista. (Lalande, J. F. 1982: 142–145.)

Aljaafreh ja Lantolf (1994: 480) tulivat tutkimustensa perusteella puolestaan siihen tulokseen, että suora ja epäsuora palaute ovat molemmat merkittäviä oppimisen kannalta riippuen siitä, missä oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä kyseessä oleva kielen piirre sijaitsee. Lalanden (1982: 143) tutkimuksen ensimmäisen ryhmän oppijat saivat lähikehityksen vyöhykkeensä mukaista palautetta eli implisiittistä niistä virheistä, jotka he osasivat korjata, mutta eksplisiittistä apua tarvittaessa. Tutkimus siis vahvistaa lähikehityksen vyöhykkeen mukaisen palautteen tehokkuuden. Lisäksi Lalanden tutkimustulos tukee Truscottin (1996: 354) näkemystä,

että oppijoiden on vaikea oppia kaikkien virheiden korjauksesta. Samalla se tukee myös Ferrisin (1999: 5) näkemystä, että implisiittinen palaute on suositeltavampaa ja oppijoiden tietoisuus toistuvista ja yleisistä virheistään on tärkeää.

Päinvastoin kuin Lalande (1982) Chandler tuli tutkimuksessaan siihen tulokseen, että suora korjaus vähentää virheitä tulevissa teksteissä tehokkaammin kuin epäsuora korjaus. Tämän Chandler arveli johtuvan siitä, että suoran korjauksen jälkeen oppijoiden oli helpointa korjata tekstinsä. Chandlerin mukaan on mahdollista, että korjausten näkeminen pian kirjoittamisen jälkeen auttoi heitä sisäistämään korjaukset paremmin. Kuitenkin alleviivaus oli lähes yhtä tehokas korjaustapa. Näiden paremmuus verrattuna Lalanden suositteluun epäsuoraan korjaukseen, jossa virheen tyyppi ilmaistaan, oli tilastollisesti merkitsevä. (Chandler, J. 2003: 286, 291.) Ferrisin ja Robertsin tutkimuksen oppijat osasivat korjata tekstinsä yhtä hyvin pelkän alleviivauksen kuin alleviivauksen ja virhetyypin vihjeen jälkeen, mutta he eivät tarkastelleet oppijan kehitystä pitkällä aikavälillä (Ferris, D. & Roberts, B. 2001: 176–177).

Ferrisin ja Robertsin (2001) tutkimustulos tuki kuitenkin Robbin, Rossin ja Shortreedin tutkimusta, jossa neljä ryhmää sai erityyppistä palautetta lukuvuoden aikana. Korjaustyyppit olivat suora korjaus, virhetyypin vihje, alleviivaus ja virheiden lukumäärän ilmoittaminen marginaalissa. Korjaustyyppin vaikutusta mitattiin suhteessa tutkimuksen alussa kirjoitettuihin kirjoitelmiin. Lisäksi oppijat kirjoittivat viisi testikirjoitelmaa tasaisin väliajoin vuoden aikana. Tekstejä tarkasteltiin suhteessa eri muuttujien virheettömyyteen (tarkkuus), sanojen ja lauseiden määrään (sujuvuus) ja täydentävien lauseiden määrään (kompleksisuus). Kuten ei myöskään Ferrisin ja Robertsin tutkimuksessa, tässäkin ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja eri korjaustyyppien välillä. Keskeistä oppijoiden kehityksen kannalta oli siis kirjoitus-harjoittelu, ei korjaustyyppi. Tehokkain korjaustapa tarkkuuden suhteen oli kuitenkin alleviivaus. Ferris ja Roberts (2001: 177) tukevatkin tutkijoiden päätelmää, että mikäli alleviivaus riittää, opettajalla ei pitäisi olla tarvetta eksplisiittisempään palautteen antoon. (Robb, T. Ross, S. & Shortreed, I. 1986: 85–91.)

Fatmanin ja Whalleyn; Robbin, Rossin ja Shortreedin; Ferrisin ja Robertsin sekä Chandlerin tutkimusten tulokset voi lähikehityksen vyöhykkeen näkökulmasta tulkita kuitenkin myös niin, että oppijat olivat tutkittujen kielenpiirteiden suhteen jo edistyneitä, koska heille riitti alleviivaus eli hyvin implisiittinen palaute. Tulokset eivät siis kerro paljoakaan alkeistason oppijoiden tarpeista. Chandlerin mukaan valinta suoran ja epäsuoran palautteen välillä tulisi-

kin tehdä kurssin tavoitteiden ja sen mukaan, kuinka paljon oppijat itse osaavat virheitä korjata (Chandler, J. 2003: 293).

Myös Schwartzin ajatukset ovat saaneet tutkijat pohtimaan suoran ja epäsuoran palautteen työnjakoa. Schwartz on esittänyt, että syntaktinen, morfologinen ja leksikaalinen tieto omaksutaan eri tavoin. Hänen mukaansa eksplisiittinen tieto voi auttaa sanojen ja morfologisten muotojen oppimisessa, jos ne opitaan erillisinä yksiköinä, mutta on tehotonta syntaksin kohdalla, koska se omaksutaan syötöksestä ilman tietoista muodon analysointia. (Schwartz, B. D. 1993: 157, 159.) Truscott (1996: 343) onkin tuonut esiin ajatuksen, että sama korjaustapa ei välttämättä ole tehokas kaikissa kolmessa. Ferris on tältä osin samaa mieltä Truscottin kanssa. Ferris on yleisesti suositellut epäsuoraa korjaustapaa yhdistettynä oppijoiden toistuvien ja vakavien virheiden havaitsemisen ja korjaamisen harjoitteluun, oppijoiden itsekorjauksen merkityksen painottamiseen sekä eksplisiittiseen sääntöjen opetukseen. Hän kuitenkin toteaa, että epäsuora korjaus toimii vain virheisiin, joihin on kielessä olemassa selkeä sääntö, joten esimerkiksi epäidiomaattisiin sanavalintoihin ja virkerakenteisiin liittyviin virheisiin pelkkä alleviivaus on riittämätön korjaus. Näihin hän suosittelee suoraa korjausta yhdistettynä korjausstrategioiden opetukseen. Tällöin oppija saa syötökseenä oikean muodon. (Ferris, D. 1999: 5–6.) Syötös ruokkii sekä oppijan tiedostamatonta kielen analysointimekanismia että hänen tietoista oppimistaan (Martin, M. 2003: 94).

Virheiden korjaus kytkeytyy siis keskusteluun eksplisiittisen kielitiedon opetuksen hyödyllisyydestä. Virheiden korjaus on selkeä osa kielitiedon opetusta, jos korjauksen avulla pyritään saamaan oppija tietoiseksi jostakin kieliopin säännöstä. Opettajan tulee siis korjatessaan päätätä, mitä hän nostaa tietoiseen käsittelyyn ja mitä hän jättää oppijan tiedostamattoman oppimisen varaan. Martinin mukaan kielen piirteen nostaminen tietoiselle tasolle on hyödyllistä, kun opetettava sääntö on laajasti yleistettävissä. Tällöin sen omaksuminen auttaa oppijaa useiden sanojen tai lauseiden kohdalla. Martin on myös samaa mieltä Ferrisin (1999: 6) kanssa siinä, että yksinkertaisella säännöllä opetettavat asiat voi opettaa eksplisiittisesti ja nostaa korjauksissa esille. Lisäksi Martin puolustaa oppijan huomion kiinnittämistä niihin asioihin, jotka ovat syötöksestä vaikeasti havaittavissa. Tällainen vaikeasti havaittava mutta selvästi säännönmukainen kielenpiirre on suomen kielessä esimerkiksi kvantitatiivinen astevaihtelu. Näissä vihje virhetyypistä yhdistettynä eksplisiittiseen opetukseen voi olla toimiva ratkaisu. Suora korjaus, joka tarjoaa oikean muodon syötökseenä, voi puolestaan olla perusteltua, kun

säännöstä on paljon poikkeuksia tai se on monimutkainen sekä silloin, kun ilmiö on selkeästi havaittavissa syötöksestä. (Martin, M. 2003: 96–97.)

Tutkimusten perusteella voidaan siis todeta, että virheiden korjauksen hyödyllisyyteen vaikuttavat useat asiat. Ennen kaikkea palautteen tulisi ottaa huomioon oppijan taso niin kommentoitavassa kuin korjausten valinnassakin. Oppijan tulee ymmärtää korjaukset sekä niiden selitykset, ja korjausten tulisi keskittyä kunkin oppijan kohdalla kehittymässä oleviin kielenpiirteisiin. Martinin ajatusten valossa kehittymässä olevista kielenpiirteistäkään ei ole syytä nostaa kaikkia tietoiseen käsittelyyn. Tosinaan esimerkit ja runsas syötös voivat riittää (Martin, M. 2003: 96, 100). Toisaalta usein on ehdotettu vakavimpiin ja toistuviin virheisiin puuttumista. Nämä kaksi näkökulmaa eivät välttämättä kuitenkaan ole toisensa poissulkevia. Lisäksi oppijalla on aktiivinen rooli korjausprosessissa. Oppijan tulee kiinnittää huomiota korjauksiin ja kommentteihin, jotta niistä on hyötyä. Tutkimus on yleisesti osoittanut, että toimet, jotka saavat oppijat tarkastelemaan korjauksia tarkemmin ja pohtimaan niitä, lisäävät niiden hyödyllisyyttä.

3.4 Miten opettaja korjaa?

Opettajan palautteen tutkimus on selkeästi keskittynyt siihen, pitäisikö opettajan korjata virheitä ja miten niitä pitäisi korjata. Kuvaavia tutkimuksia opettajan palautteesta toisen kielen oppimisen alalta on tehty suhteellisen vähän. Ferris, Pezone, Tade ja Tinti ovat listanneet artikkelissaan *Teacher Commentary on Student Writing: Descriptions & Implications* aiheesta tehtyjä tutkimuksia. He toteavat aikaisemmissa tutkimuksissa olevan kuitenkin vakavia rajoituksia tai metodologisia puutteita. (Ferris, D. et al. 1997: 157.) Tässä luvussa tuodaan esiin kahden hiukan uudemman ja tämän tutkimuksen kannalta olennaisen tutkimuksen päätulokset: Leen sekä Ferrisin, Pezonen, Taden ja Tintin tulokset.

Lee on tutkinut yliopistossa ja toiseen asteen oppilaitoksessa englantia toisena kielenä opettavien asenteita korjaamista kohtaan sekä sitä, miten opettajat itse asiassa korjaavat. Leen tutkimuksen 58 opettajasta 67 % korjasi kaikki virheet oppijoiden teksteistä. Opettajien motiivit vaihtelivat. Suurin osa oletti koulun tai koulun englannin paneelin edellyttävän sitä. Osa teki niin, koska uskoi oppijoiden pitävän siitä. Osa toimi niin, koska piti sitä velvollisuutenaan, jotta oppijat tietävät, mitä virheitä he ovat tehneet. Niistä opettajista, jotka korjasivat valikoiden, suurempi osa sanoi korjaavansa virheitä summittaisesti (35 %) kuin kielioppiopetuksen perusteella (26 %). Korjaustapoina opettajat käyttivät suoraa korjausta ja koodattua virhetyy-

pin vihjettä. Tutkija suosittelee, että opettajat eivät käyttäisi kaikkia virheitä kattavaa korjausta, koska se on käytännössä mahdotonta toteuttaa, ja varoittaa, että koodeihin perustuvat virhetyypin vihjeet voivat olla oppijoille vaikeita ymmärtää. Hän kannustaakin opettajia käyttämään kieliopin opetukseen perustuvaa valikoivaa korjaustapaa ja vaihtelevia korjaustyyppisiä oppijan tason mukaan. (Lee, I. 2004: 290, 293–294, 300–301.) Opettajat eivät korjanneet tutkimuksessa kuitenkaan aitoa oman oppijansa tekstiä, joten tulosten perusteella ei voida sanoa, olisivatko opettajien korjaustavat vaihdelleet oppijan tason mukaan.

Ferris, Pezone, Tade ja Tinti tutkivat, miten tehtävätyyppi, palautteenantoaika ja oppijoiden taitotaso vaikuttavat opettajan palautteeseen. Tutkijat analysoivat opettajan palautteen muotoa (tiedon kysyminen, ehdotus, tiedon antaminen) tarkasti ja pyrkivät näin valaisemaan kommenttien taustalla vaikuttavia tavoitteita. (Ferris, D. et al. 1997: 159, 163.) Tutkijoiden käyttämä analysointimalli on ollut pohjana myös tämän tutkimuksen korjausten analyysille. Tehtävätyypin vaikutusta tarkastellessaan tutkijat havaitsivat, että kun oppija kirjoitti henkilökohtaisista kokemuksistaan, kysyi opettaja enemmän kysymyksiä tekstistä. Sen sijaan, kun oppijat kirjoittivat toisen kirjoittajan tekstin pohjalta, antoi opettaja palautteessaan enemmän tietoa. Opettaja puuttui esimerkiksi pohjatekstin väärin ymmärrettyihin tai puuttuviin kohtiin. Opettaja antoi lukukauden loppua kohden vähemmän palautetta. Tutkijat olettivat tämän johuvan siitä, että opettajan ja oppijan jaettu tieto oli lisääntynyt lukukauden aikana ja toivoivat myös sen vaikuttaneen, että oppijat olivat kehittyneet kirjoittajina. Oppijoiden taitotaso puolestaan vaikutti yllättävän vähän opettajan palautteeseen. Opettajalla oli taipumus antaa heikoille kirjoittajille enemmän kielioppiin liittyvää palautetta, mutta erot keskitason ja vahvoihin kirjoittajiin nähden eivät olleet suuria. Tulosten perusteella tutkijat kannustavat opettajia vapaasti varioimaan palautettaan eri tehtävätyyppien välillä ja ottamaan oppijoiden tarpeet, kyvyt ja persoonallisuudet huomioon palautteessaan. (Ferris, D. et al. 1997: 172–174, 176, 178.)

3.5 Virheanalyysin historia

Tämän tutkimuksen virheiden kuvauksessa on hyödynnetty virheanalyysia, joka on 1960-luvulta asti käytössä ollut tutkimusmenetelmä. Seuraavissa luvuissa esitellään virheanalyysin historiaa ja virheanalyysitutkimuksia. Virheanalyysin menetelmä kehitettiin, koska behavioristinen käsitys, että opetuksen tulee keskittyä oppijoiden äidinkielestä eroaviin kielenalueisiin, oli havaittu käytännössä tehottomaksi (Ellis, R. 1994: 47). Kontrastiivisen analyysin avulla oli yritetty ennustaa kaikki negatiivista transferenssia eli virheitä aiheuttavat kielenpiir-

teet. Kontrastiivisen analyysin uskottavuus kuitenkin kyseenalaistettiin, koska sen avulla muodostetut ennusteet olivat osoittautuneet hyödyttömiksi, koska opettajat olivat jo tienneet niistä virheistä, ja virheellisiksi, koska kaikki ennustetut virheet eivät esiintyneetkään oppijoiden välikielessä. Oli myös huomattu, että oppijat tekivät virheitä myös niillä kielenalueilla, jotka olivat samanlaisia äidinkielessä ja kohdekielessä. (James, C. 1998: 4–5.)

Kontrastiivisen analyysin esiin nostamat havainnot saivat tutkijat keskittymään oppijoiden kielen ja kohdekielen vertailuun oppijoiden äidinkielen ja kohdekielen vertailun sijasta (James, C. 1998: 5). Kontrastiivisen tutkimuksen rinnalle otettiin käyttöön virheanalyysi eli systemaattinen toisen kielen oppijoiden virheiden tutkimus. Virheanalyysin käyttöönotto mahdollisti sen, että virheille hyväksyttiin muitakin syitä kuin äidinkielen vaikutus ja äidinkielestä johtuvat virheet voitiin erottaa muista. (Lähdemäki, E. 1995: 55.) Kontrastiiviselle analyysille luotiin heikko hypoteesi, jonka mukaan kontrastiivisen analyysin avulla voidaan selittää ja analysoida oppijan äidinkielen vaikutuksesta johtuvia virheitä. Tämä heikko hypoteesi voitiin helposti yhdistää virheanalyysiin. (James, C. 1998: 5.)

Virheanalyysi tunnustettiin osaksi soveltavaa kielitiedettä suureksi osaksi S. P. Corderin työn ansiosta (Ellis, R. 1994: 48). Corder toi esiin artikkelissaan *Significance of Learner's Errors* (1976: 167), että oppijoiden virheet ovat merkittäviä kolmesta syystä. Ensinnäkin ne kertovat opettajalle, kuinka paljon oppija on oppinut ja mitä hänellä on vielä opittavanaan. Toiseksi ne kertovat tutkijalle, kuinka kieltä opitaan ja mitä strategioita oppija käyttää havainnoissaan kieltä. Kolmanneksi virheet ovat oppijalle oppimisen apuväline, koska niiden avulla oppija voi aktiivisesti testata hypoteesejaan kohdekielestä. Virheistä ja niiden analyysistä on siis ilmeistä hyötyä opettajalle, tutkijalle ja oppijalle. Aikaisemman negatiivisen asenteen sijaan virheet alettiinkin nähdä luonnollisena ja välttämättömänä osana oppimista ja seurauksena muun muassa sääntöjen yllleistämisestä, vääristä kohdekieltä koskevista hypoteeseista tai siitä, ettei oppija tunne vielä kohdekielen sääntöjen rajoituksia tai käyttöyhteyksiä (Kroll, B. M. & Schafer J. C. 1978: 242–244).

Virheanalyysin kukoistusaikaa olivat 1960- ja 1970-luvut. 1970-luvun alussa virheanalyysi sai osakseen kritiikkiä muun muassa sen elvyttäjältä S. P. Corderilta. (James, C. 1998: 12–15.) Corderin mielestä on väärin kutsua oppijan tekemiä virheitä koodin rikkeiksi, koska oppija ei voi rikkoa sääntöä, jota hän ei tunne. Corder kritisoi virheanalyysia myös siitä, että se tuomitsee oppijan virheet kieliopin vastaisiksi, vaikka ne ovat oppijan välikielen kieliopin

mukaisia. (Corder, S. P. 1971: 152.) Corderin mukaan virheanalyysin teoreettisena tavoitteena tulisikin olla oppilaan oman välikielen kuvaaminen (Corder, S. P. 1976: 273). Virheanalyysia on myös kritisoitu virheiden tulkintaan liittyvästä subjektivisuudesta, kieliopin mukaisten muotojen kuvauksen laiminlyönnistä sekä sen unohtamisesta, että oppijoilla on taipumus välttää itselleen vaikeiden muotojen käyttämistä. Myöhempi tutkimus on ottanut tämän kritiikin kuitenkin huomioon. (James, C. 1998: 17–18.) Nykyään virheanalyysi on noussut jälleen arvostetuksi tutkimusmetodiksi ja sitä käytetään usein muiden analyttisten metodien rinnalla. Virheanalyysia käytetään kuitenkin enemmän tiettyyn tutkimuskysymykseen vastaamiseen kuin kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi oppijan välikielen muodoista. (Ellis, R. 1994: 70.)

3.6 Virheanalyysitutkimus Suomessa

Virheanalyysin avulla on Suomessa tutkittu paljon kirjallisia aineistoja, sanaston oppimista ja jonkin verran suullisia aineistoja. Kirjallisten aineistojen analyysin avulla on pyritty selvittämään oppijankielen piirteitä sekä oppijoille vaikeimpia suomen kielen muotoja. Tutkimukset ovat osoittaneet, että suomen kielen objekti tuottaa eniten syntaksiin liittyviä ongelmia. Paikallissijojen valinnassa tuottaa ongelmia erityisesti suomen kielen dynaamisuus; esimerkiksi sijan suunnan valinta on hankalampaa kuin sen ulkoisuuden tai sisäisyyden valinta. Keskeisen syntaktis-semanttisen ongelmakentän muodostavat myös verbit, esimerkiksi erityyppiset refleksiiviset ja kausatiiviset verbijohtimet sekä verbirektiot. Metodologisesti myös sanaston oppimisen tutkimus on ollut pääosin virheanalyttistä: virheitä on luokiteltu niiden tyyppin ja mahdollisen aiheuttajan mukaan. Sanaston tutkimus on keskittynyt kuitenkin suomenruotsalaisiin oppijoihin. (Aalto, E. ym. 1997: 534, 538, 550.) Lähdemäki tarjoaa lisensiaatintyössään laajan katsauksen aikaisempiin suomenruotsalaisten suomen kielen virheistä tehtyihin tutkimuksiin, sekä sanastovirheisiin keskittyviin että muihin virheanalyysihin (Kts. Lähdemäki, E. 1995: 65–92, 267–270).

Laajimmat Suomessa S2-oppijoiden kirjoituksista tehdyt virheanalyysit ovat Lähdemäen (1995) ja Åkersin (1997) lisensiaatintyöt. Näiden tutkimusten virheiden luokittelu on ollut pohjana myös tämän tutkimuksen analyysille. Lähdemäki on tehnyt sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista analyysia muodollista opetusta saaneiden suomenruotsalaisten ainekirjoituksessa tekemistä virheistä. Hänen aineistonsa koostui 400:sta valtion ns. pienen kielikokeen aineesta ja 400:sta suomen kielen ylioppilasaineesta. Lähdemäki luokitteli aineista löytyneet 5341 virhettä kieliopillisten kategorioiden mukaan ortografisiin, fonologisiin, morfofonologisiin, morfologisiin, syntaktisiin, leksikaalisiin, fraseologisiin ja muihin virheisiin. Lisäksi hän

tutki, mitä virheisiin johtavia strategioita kielenoppijat käyttävät, kuinka suuri vaikutus ruotsin kielen interferenssillä on ja missä kielellisissä kategorioissa interferenssiä esiintyi. (Lähdemäki, E. 1995: 1–2, 33–34)

Åkers on puolestaan tutkinut muodollista opetusta saaneiden 18 ulkomaalaisen opiskelijan ja 18 suomenruotsalaisen opiskelijan kirjoitelmia. Åkers vertaa näiden hyvin erityyppisten ryhmien virheiden määrää ja laatua. Hän kuvaa Lähdemäen tavoin oppijoiden tekemiä virheitä kieliopillisten kategorioiden avulla, vain sillä erolla, että hän on jättänyt pois fraseologisten virheiden kategorian. Åkers pyrkii myös selittämään virheiden syitä, vaikka myöntääkin, ettei se ole aina mahdollista. Lisäksi tutkimus vertaa suomen kielen muotoja kontrastiivisesti oppijoiden äidinkieliin. (Åkers, A-M. 1997: 7–10.) Åkers on myös huomionut tutkimuksessaan alun perin Schachterin (1974: 212) esittämän kritiikin siitä, että virheanalyysitutkimus ei ole ottanut huomioon oppijoiden taipumusta välttää muotoja, joista he ovat epävarmoja. Schachterin ja Celce-Murcian (1977: 446–447) mukaan oppijoiden virheiden määrät tulisikin ilmoittaa suhteellisesti eikä absoluuttisesti. Åkers on teki näin ilmoittamalla oppijoiden virheiden määrät suhteessa siihen, kuinka monta kertaa oppijan olisi ollut mahdollista tehdä kyseinen virhe. Virheiden laskeminen kaikista tuotetuista muodoista antoi Åkersin mukaan paremman kuvan tarkasteltavan ilmiön hallinnasta. Tutkimuksen tavoitteena olikin tuoda esiin, mitkä kielen rakenteet tuottavat suomen alkeisoppijalle vaikeuksia ja mitkä eivät. Åkers ei kuitenkaan antanut suhteellisia virhemääriä kaikissa virhekategorioissa. (Åkers, A-M. 1999: 9–10.)

Lähdemäen aineistossa syntaktiset virheet olivat suurin virheryhmä. Yksittäisistä virhetyypeistä yleisimmät olivat kvantiteettivirheet, sanavirheet ja objektivirheet. (Lähdemäki, E. 1995: 33–34.) Lähdemäki katsoi kvantiteettivirheisiin kuuluvaksi myös esimerkiksi A-infinitiivissä (suoritta, po. suorittaa) ja monikon 3. persoonan preesensissä tehdyt virheet (haluavat, po. haluavat). Nämä Åkers (1999: 54) luokitteli morfologisiksi verbin taivutusvirheiksi. Lähdemäki näki, että osaan kvantiteettivirheistä ruotsin interferenssillä oli vaikutusta, koska ruotsissa ei koskaan osoiteta äänteen pituutta kahdella samanlaisella vokaalilla peräkkäin. (Lähdemäki, E. 1995: 37–39.) Sanavirheet olivat tyypillisesti sananvalintavirheitä, kuten *Seilasin samaa lehteä eilen* (po. selasin). Näihin virheisiin oli syynä parafasia, kuten esimerkiksi, vaillinainen ekvivalenssi eli tilanne, jossa yhdelle ruotsin sanalle on suomessa kaksi vastinetta, sanojen semanttinen lähekkäisyys ja suoraan ruotsin kielestä kääntäminen. (Lähdemäki, E. 1995: 61–74.) Objektin kohdalla eniten vaikeuksia aiheutti valinta akkusatiivin ja partitiivin välillä, mutta myös päätteellisen tai päätteettömän akkusatiivin valinta oli vaikeaa.

Lähdemäen mukaan objektivirheet eivät johtuneet interferenssistä vaan siitä, että päätteen valinta riippuu usein tekstikontekstista. (Lähdemäki, E. 1995: 88–89.)

Myös Åkersin aineistossa syntaktiset virheet olivat suurin virheryhmä. Erityisesti sijan valinta tuotti oppijoille vaikeuksia. Oppijoiden äidinkielen vaikutus näkyi Åkersin mukaan siinä, että oppijoilla oli vaikeuksia hahmottaa suomen paikallissijojen kolmijakoisuutta: vaaditun tulosijan asemasta oli käytetty olosijaa. Suuntasijojen valinnassa tehtiin siis enemmän virheitä kuin l- ja s-sijan valinnassa. (Åkers, A-M. 1999: 196.) Myös Lähtenmäki (1995: 201) tuli tutkimuksessaan sijojen osalta samaan tulokseen. Åkersin aineistossa toiseksi eniten virheitä oli tehty leksikossa. Virheitä tehtiin enemmän sanavalinnassa kuin uudismuodosteissa, joten tulokset olivat samansuuntaisia Lähtenmäen tulosten kanssa. Kolmanneksi suurin ryhmä olivat morfologiset virheet. Verbin taivutusvirheet olivat morfologisten virheiden suurin ryhmä. Virheiden syinä Åkers näkee muun muassa kompetenssin puutteen, opetuksen sekä yleistämisen ja yksinkertaistamisen strategiat. Oppijat eivät kuitenkaan olleet pyrkineet välttämään verbimuotoja. (Åkers, A-M. 1999: 123–142, 95–114.) Verbin taivutusvirheiden osalta Åkersin tulokset eroavat Lähtenmäen tuloksista. Syynä tähän on varmasti informanttien tasoero mutta myös erot luokittelussa.

4. MITEN TUTKIMUS ON TEHTY?

Tämän tutkimuksen metodiksi valittiin virheanalyysi, koska vain kaikkien virheiden määrittämisen kautta voitiin havaita, mihin virheisiin opettajat olivat korjauksissaan keskittyneet. Virheanalyysi ei siis tässä tutkimuksessa ollut perinteisessä tehtävässään kuvaamassa oppijan välikieltä vaan se oli keino vastata toiseen kysymykseen. Tästä syystä esimerkiksi oppijoiden taipumusta välttää heille vaikeita muotoja ei tarvinnut ottaa analyysissa huomioon. Tässä tutkimuksessa virheet ja korjatut muodot määritettiin laadullisesti, minkä jälkeen näitä verrattiin määrällisesti toisiinsa. Virheanalyysin lisäksi tehtiin korjausten analyysi, jossa palaute erotettiin muotoon tai sisältöön keskittyväksi. Aikaisemmin virheanalyysia ja korjausten analyysia ei ole näin yhdistetty. Tällä tavalla pyrittiin saamaan aikaisempaa kokonaisvaltaisempi kuva siitä, miten opettajat tekstejä korjaavat.

4.1 Virheanalyysi menetelmänä

Corder (1974: 126) erottaa virheanalyysitutkimuksen neljä vaihetta: 1. kielinäytteen keräämisen oppijoilta tai oppijalta, 2. virheiden tunnistamisen, 3. virheiden kuvauksen ja 4. virheiden selityksen. Joissakin virheanalyysitutkimuksissa on mukana myös viides vaihe, virheiden arviointi. Virheiden arvioinnilla pyritään määrittelemään, miten virheet vaikuttavat puhuteltujen henkilöiden ymmärtämiseen tai tunteisiin. Virheiden arviointi on kuitenkin tavallisesti käsitelty erillisenä asiana ja se onkin muodostunut omaksi tutkimussuuntaukseksi. (Ellis, R. 1994: 48, 63.) Nykyään virheanalyysiin liitetään usein myös ns. terapiavaihe, joka on virheanalyysin käytännöllinen osa. Terapiavaiheessa yritetään keksiä keinoja välttää virheitä mm. opetusta parantamalla. (Lähdemäki, E. 1995: 29.) Tässä tutkimuksessa ovat virheanalyysin vaiheet 1–3. Koska tutkimus ei kohdistu oppijan kieleen, ei virheiden syitä pyritä selittämään tai virheiden vaikutusta arvioimaan. Tämä tutkimus ei sisällä myöskään ns. terapiavaihetta, mutta kannustaa opettajia itse käymään läpi terapiavaiheen ja analysoimaan omia korjauksiaan.

4.1.1 Virheiden tunnistaminen

Virheiden tunnistamisen edellytyksenä on määrittää, mikä on normi, johon oppijan kieltä verrataan, ja mikä on virhe. Tässä tutkimuksessa oppijoiden kieltä verrataan suomen kirjoitettuun yleiskieleen eli kohdekieleen. Virhe on silloin poikkeama kohdekielen säännöistä. Virhettä määriteltäessä on kuitenkin syytä erottaa toisistaan lipsahdukset, erehdykset ja virheet. Lipsahduksia, kuten segmenttien vaihtumista keskenään, niiden paikanvaihdosta tai poisjättöä, esiintyy usein esimerkiksi, kun puhuja on väsynyt tai hermostunut. Erehdys puolestaan on

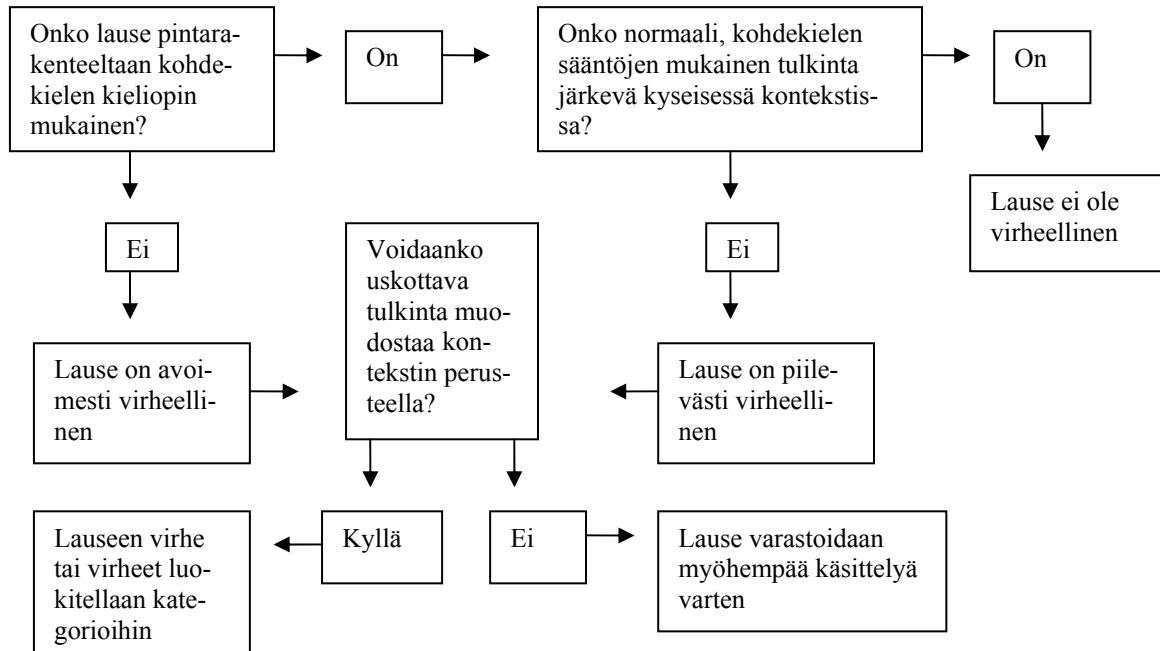
väärän tyylin, murteen tai variantin valinta, kun puhuja ei onnistu sovittamaan kieltänsä tilanteeseen. Erehdys voi olla esimerkiksi väärän termin valinta jostakin erikoisalasta puhuttaessa. Syntyperäiset puhujat ja kielen oppijat ovat yhtä lailla alttiita lipsahduksille ja erehdyksille, mutta suurin osa kielen oppijoiden tekemistä virheistä on kuitenkin erilaisia. Paremman termin puuttuessa tässä tutkimuksessa kutsutaan virheiksi koodin rikkeitä, jotka eivät ole tyypillisiä syntyperäisille puhujille. Sekä lipsahdukset että virheet tuottavat siis hylättäviä lausumia. Virheet voidaan kuitenkin nähdä seurauksena koodin riittämättömästä hallinnasta. (Corder, S. P. 1976: 260–264.)

Tämän tutkimusaineiston pohjalta on mahdotonta tunnistaa, mitkä kieliopin vastaiset muodot johtuvat lipsahduksista ja mitkä koodin riittämättömästä hallinnasta. Siksi lipsahduksia ja virheitä ei eroteta toisistaan. Sen sijaan erehdykset luokitellaan virhekategoriioihin. Erehdykset voivat olla referentiaalisia tai tyyllisiä. Referentiaalinen erehdys on tutkimuksessa luokiteltu tarkoitevirheeksi. Tarkoitevirheellä tarkoitetaan, että oppija on viitannut epäsovinnalla sanalla johonkin ulkomaailman kohteeseen, kuten *vuori*-sanalla mäkeen. Tyylivirheenä puolestaan voi pitää esimerkiksi ylimääräisiä sanoja tai puhekielen ilmaisuja asiategistissä. Referentiaaliset tai tyylliset erehdykset voivat olla kieliopillisesti oikein muodostettuja, mutta virheellisiä kyseisessä kontekstissa, eli piilovirheitä, tai ne voivat olla lisäksi kieliopillisesti virheellisiä. (Corder, S. P. 1976: 286–287.) Corderin mukaan piilevien virheiden olemassaolon takia kaikkia lauseita tulee pitää virheellisinä kunnes toisin todistetaan (Corder, S. P. 1981: 21). Todistaminen tapahtuu lauseiden huolellisen analysoinnin avulla.

Seuraava Kuvio 1 osoittaa, kuinka tutkimuksessa on edetty virheiden analysoinnissa. Kuvio on mukailtu Corderin (1974: 129) esittämästä mallista. Malli tuo esiin tulkinnan merkityksen virheiden tunnistamisessa ja erottaa kaksi tulkinnan tyyppiä: normaalin tulkinnan ja uskottavan tulkinnan. Normaali tulkinta tapahtuu silloin, kun analysoija pystyy ymmärtämään lauseen merkityksen helposti kohdekielen sääntöjen pohjalta. Lauseen täytyy siis olla pintarakenteeltaan oikein ja sopiva juuri siinä käyttöyhteydessä. Uskottava tulkinta tulee kyseeseen, kun lause on avoimesti virheellinen tai piilevästi virheellinen. Avoimesti virheellisiä ovat lauseet, jotka ovat kieliopillisesti virheellisiä kyseisessä kontekstissa. Uskottava tulkinta eli päätelmä siitä, mitä oppija halusi sanoa, voidaan muodostaa tekstikontekstin ja maailmantiedon perusteella. Myös mahdollinen oppijan ja hänen taitojensa tunteminen auttaa tulkinnan tekemisessä. (Corder, S. P. 1976: 277–279.) Myöhempää käsittelyä varten varastoituihin lauseisiin pa-

lattiin jälkeensä ja niiden luokittelussa kysyttiin myös toisen tutkijan tai asiantuntijan mieltä.

Kuvio 1. Virheiden analysointimalli



4.1.2 Virheiden kuvaus

Virheet kuvataan luokittelemalla ne kieliopillisten kategorioiden mukaisesti. Tämä on tyypillistä perinteisille pedagogisiin tarkoituksiin tehdyille virheanalyysille (Ellis, R. 1994: 54). Tutkimuksessa on otettu huomioon kaikki kategoriat, joissa virheitä on tehty. Jos jokin kategoria näyttää puuttuvan, johtuu se siitä, ettei siinä esiintynyt ollenkaan virheitä tai sen kategorian muotoja ei esiintynyt ollenkaan. Seuraavissa luvuissa on esitelty virheiden kieliopilliset jaotteluperusteet pääluokkiin ja alaluokkiin. Pääluokkia ovat ortografis-fonologiset virheet, morfologiset virheet, leksikaaliset virheet, syntaktiset virheet ja tekstitason virheet. Alaluokat on lueteltu kunkin luvun alussa.

4.1.2.1 Ortografis-fonologiset virheet

- Kvantiteetti
- Diftongit
- Vokaalisointu
- Puuttuva tai ylimääräinen diakriittinen merkki
- Alkukirjaimen koko
- Kirjainsekaannukset
- Puuttuva kirjain

- Liikaa kirjaimia
- Yhteen ja erilleen kirjoittaminen
- Välimerkit
- Lyhenteet
- Tavutus
- Numeron kirjoittamistapa

Äänteiden pituus on suomessa sanojen merkityksiä erottava piirre. Pituusasteita on kaksi: pitkä ja lyhyt. Kaikilla vokaaleilla ja konsonanteilla paitsi *v*:llä, *j*:llä, *h*:lla ja *d*:llä on kaksi pituusastetta. (ISK 2005: 42) Kvantiteetin vaikeaksi asiaksi ulkomaalaiselle oppijalle tekee se, että kvantiteettioppositio voi esiintyä niin painollisissa kuin painottomissakin tavuissa ja samassa sanassa saattaa esiintyä useita pitkiä kvantiteetteja, kuten sanassa *taakkaammekaan* (Åkers, A-M. 1999: 53). Tässä tutkimuksessa kvantiteettivirheet jaetaan kahteen luokkaan: konsonantti- ja vokaalikvantiteettivirheisiin. Astevaihteluvirheet voidaan myös nähdä konsonanttikvantiteettivirheinä, mutta koska persoonapäätteen tai sijapäätteen liittäminen vartaloon laukaisee astevaihtelun, astevaihteluvirhe johtuu siitä, että päätte on liitetty väärään vartaloon. Oikean taivutusvartalon tietäminen on olennainen osa taivutusta, ja siksi astevaihteluvirheet luokitellaan verbin tai nominien vartalovirheisiin. Myös muut morfologiset ja syntaktiset virheet, kuten objektinpäättevireet pyritään erottamaan kvantiteettivirheistä.

Diftongi on kahden samaan tavuun kuuluvan eri vokaalin jono. Suomen kielen diftongeissa potentiaalisen virhelähteen suomenoppijalle aiheuttaa se, että samat äänteet voivat esiintyä kahdessa eri järjestyksessä. Esimerkiksi suppenevat diftongit *ei* tai *ou* voivat helposti sekoittua avartuviin diftongeihin *ie* ja *uo*. Esimerkkejä diftongivirheistä ovat *ammattikulo* (po. koulu) ja *sialla* (po. siellä). Eri tavuihin kuuluvien peräkkäisten vokaalien jonoja kutsutaan vokaaliyhtymiksi. Näitä ovat esimerkiksi *puolu-e* tai *muse-o*. (ISK 2005: 54, 56.) Vokaaliyhtymissä tehdyt virheet on erotettu diftongivirheistä ja luokiteltu muun muassa kirjainsekaannusten luokkaan.

Vokaalisointu eli vokaaliharmonia tarkoittaa vokaalien mukautumista toistensa laatuun saman sanan sisällä. Vokaalisointurajoituksen mukaan yhdessä sanassa voi olla vain joko takavokaaleja *a*, *o*, *u* tai vain etuvokaaleja *ä*, *ö*, *y*. Vokaalit *i* ja *e* ovat vokaaliharmonian suhteen neutraaleja ja voivat esiintyä sekä etu- että takavokaalien kanssa. Vokaalisointuvirheet on luokiteltu ortografisiin virheisiin puuttuvan tai ylimääräisen diakriittisen merkin alaluokkaan *a*:n ja *ä*:n sekä *o*:n ja *ö*:n osalta, koska usein on mahdotonta sanoa, johtuuko virhe vokaalisointusäännön rikkeestä vai diakriittisessä merkissä tehdystä virheestä. Vokaalisointuvirheisiin lue-

taan kuitenkin *u:n* ja *y:n* valintavirheet, kuten partisiipin päätteessä *en soitanyt* (po. en soittanut).

Alkukirjaimen koossa tehdyt virheet on myös luokiteltu fonologis-ortografisten virheiden luokkaan. Näiden virheiden luokittelua vaikeutti se, että välillä oli vaikeata päätellä oppijan käsialasta, oliko kyseessä iso vai pieni alkukirjain. Tähän luokkaan on otettu vain kieliopilliset kirjaimen kokoon liittyvät virheet, kuten *Kiinalaiset*, *Kaakko-aasiassa* tai virkkeen aloittaminen pienellä kirjaimella, jotta tulokset eivät vääristyisi. Tutkimuksen ulkopuolelle on näin jätetty muissa asemissa esiintyvät oppijoiden puutteellisesta kirjoitusjärjestelmän tuntemuksesta tai käsialasta johtuvat virheelliset kirjainkoot. Esimerkiksi keskellä sanaa olevaa isoa kirjainta tai keskellä lausetta isolla kirjaimella aloitettua sanaa ei ole laskettu virheiksi, kuten virkkeessä *Minä SoItanyt. Monta KErta Mutta PuheLin varattu*. Sen sijaan sivulauseen aloittaminen isolla kirjaimella on katsottu virheeksi. Ne *i:t* ja *j:t*, joista puuttui piste, oli mahdotonta erottaa virheellisistä isoista kirjaimista, joten niitä ei luokiteltu puuttuvan diakriittisen merkin luokkaan, vaan myös ne jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle.

Kirjainsekaannuksilla tarkoitetaan virheitä, joissa on käytetty väärää vokaalia tai konsonantia. Näitä ovat Lähdemäellä (1995: 140–143) *e:n* ja *ä:n* sekaannukset, *u:n* ja *o:n* sekaannukset suomenkielen vastaiset konsonantit, *i:n* ja *j:n* sekaannukset sekä *i:n* sekaannukset *e:hen* tai *ä:hän*. Åkersilla (1999: 66) esiintyvät omana luokkana vain *e:n* ja *ä:n* sekaannukset ja lainasanoissa esiintyvät konsonantit. Muut on luokiteltu luokkaan muut kirjainsekaannukset. Tässä tutkimuksessa luokitellaan kaikki kirjainsekaannukset samaan alaluokkaan. Kirjainsekaannuksiin on luokiteltu myös kahden vierekkäisen kirjaimen paikan sekaantuminen, kuten sanassa *auskkaita*. Monikossa väärän monikon tunnuksen valintaa ei katsota kuitenkaan kirjainsekaannukseksi vaan monikkovirheeksi. Puuttuva kirjain ja liikaa kirjaimia luokissa ovat muut tapaukset kuin kvantiteettivirheet. Esimerkiksi virheet *jrvia* (po. järviä) ja *lämmi* (po. lämmin) on luokiteltu puuttuvan kirjaimen luokkaan ja virhe *ilaiha* (po. laiha) on luokiteltu ylimääräisen kirjaimen luokkaan.

Yhteen ja erilleen kirjoittaminen -luokkaan on luokiteltu virheellisesti yhteen tai erilleen kirjoitetut sanat. Tähän luokkaan kuuluvat myös yhdyssanat, joissa alkuosa on väärässä muodossa, kuten sanassa *kotinmaa*, ja yhdysmerkkivirheet. Osa aineiston teksteistä on kirjoitettu tietokoneella ja silloin tähän luokkaan katsotaan kuuluvaksi myös välilyöntivirheet. Välilyöntivirheisiin kuuluvat muun muassa seuraavan tyyppiset virheet: 55% tai 22- *vuotias*. Välimerk-

kien paikkaan liittyvät välilyöntivirheet on jätetty kuitenkin tutkimuksen ulkopuolelle, koska näiden virheiden määrittelemistä käsin kirjoitetusta tekstistä voidaan pitää subjektiivisena. Myöskään turhia välilyöntejä keskellä lausetta, kuten lauseessa *Meillä ei ole lapsia*, ei ole laskettu mukaan. Tällaiset virheet johtuvat varmasti vain tottumattomuudesta tietokoneen käytössä. Muut välimerkkivirheet kuuluvat luokkaan välimerkit. Åkers ja Lähdemäki eivät ole tutkineet muita välimerkkivirheitä kuin yhdysmerkkivirheitä. Lähdemäki ei pitänyt niitä tärkeänä virhetyyppinä suomenruotsalaisten suomen kielen hallinnan kokonaisuudessa. (Lähdemäki, E. 1995: 2.) Tässä aineistossa välimerkkivirheiden tarkasteleminen on kuitenkin relevanttia, sillä opettajatkin ovat puuttuneet niihin.

Viimeiset kolme ortografisiin virheisiin kuuluvaa alaluokkaa ovat lyhenne- ja tavutusvirheet sekä numeron kirjoittamistapa. Esimerkkejä lyhennevirheistä ovat *mln.* (po. miljoona) ja *N* (po. numero). Tavutusvirheestä esimerkkinä on *työhaasta-ttelussa*. Numeron kirjoittamistavan luokkaan on luokiteltu kymmentä pienemmät numerot, jotka on merkitty numerolla eikä kirjaimin. Tämä luokka on otettu mukaan siksi, että osa opettajista oli reagoinut näihin virheisiin.

4.1.2.2 Morfologiset virheet

- Nominien yksikön taivutusvartalovirheet
- Nominien monikkovirheet
- Väärän sijapäätteen valinta (esim. illatiivin mahdollisista päätteistä)
- Verbien taivutusvartalovirheet
- Verbien päätte- ja tunnusvirheet
- Negaatio
- Adjektiivien ja adverbien vertailu

Kaikilla nomineilla on sekä taivutusvartalo että monikkovartalo. Nominien yksikön taivutusvartalovirheisiin luetaan vartalon taivutusvirheet ennen sijapäätettä ja päätteen liittäminen väärään vartaloon, kuten sanassa *lastaa* (po. lasta), jossa partitiivin päätte on liitetty sanaan kahdesti. Mikäli oppilas ei ole taivuttaessa noudattanut astevaihtelusääntöjä oikein, katsotaan myös se taivutusvartalovirheeksi. Nominien monikkovirheet voidaan jakaa useiden muiden virhetyyppien tavoin muodostus- ja valintavirheisiin. Muodostusvirheet ovat morfologisia ja valintavirheet syntaktisia virheitä. Muodostusvirheiksi luokitellaan vartalontaivutusvirheet ennen monikon tunnusta sekä väärän monikon tunnuksen valinta: monikon tunnus *i*, muuttuu *j*:ksi vokaalien välissä (*kaali – kaaleja*). Virheellinen monikon tai yksikön valinta kuuluu puolestaan syntaktisiin virheisiin.

Myös väärän sijapäätteen valinta niissä sijoissa, joissa on useita mahdollisuuksia, kuuluu morfologisiin virheisiin. Tällainen on esimerkiksi partitiivin päätteen *-a* valitseminen *-ta* päätteen sijasta. Mikäli oppija on valinnut *-ta* päätteen *-tä* päätteen sijasta, katsotaan se kuitenkin diakriittisessä merkissä tehdyksi virheeksi eli ortografisiin virheisiin kuuluvaksi. Verbien taivutusvartalovirheisiin kuuluvat infinitiivien ja partisiippien muodostusvirheet, verbien persoonataivutusvirheet sekä aikamuodoissa ja moduksissa tehdyt muodostusvirheet. Verbien taivutusvartalovirheisiin kuuluu esimerkiksi tapaus, jossa oppija on liittänyt oikean persoonapäätteen väärään vartaloon (*minä soittan* po. soitan). Jos persoonapäite laukaisee astevaihtelun, eikä oppilas ole huomionnut sitä, katsotaan astevaihteluvirhe verbin taivutusvartalovirheeksi, kuten esimerkissä edellä. Myös passiivin muodostuksessa tehdyt virheet kuuluvat tähän ryhmään. Mikäli modus, infinitiivi-, partisiippi- tai aikamuoto on muodostettu oikein mutta liitetty väärään kontekstiin, kuuluu se sen sijaan syntaktisiin virheisiin. Tällainen on esimerkiksi virhe, jossa kirjoittaja on käyttänyt A-infinitiiviä MA-infinitiivin asemasta: *siksi pyygän lähettää mulle laskuneritely* (po. pyydän lähettämään).

Verbin päätte- ja tunnusvirheisiin luokitellaan ensinnäkin tapaukset, joissa verbiin on liitetty väärän persoonan päätte (*Hän haluan* po. Hän haluaa) tai päätte on jätetty pois (*Mathias kavele* po. kävelee). Myös Åkers luokittelee kaikki verbin persoonakongruenssivirheet morfologisiin virheisiin, koska hän pitää niitä muodostusvirheinä erityisesti alkeisoppijoilla ja näkee ne seurauksena yliyleistämistä tai persoonataivutuksen yksinkertaistamisesta. Hän kuitenkin myöntää, että edistyneemmillä oppijoilla kyse on luultavammin kongruenssivirheistä. (Åkers, A-M 1999: 93.) Luokittelun yhtenäisyyden ja selkeyden vuoksi kaikki persoonapäätteen valintavirheet luokitellaan Åkersin tapaan kuitenkin verbin päättevirheisiin. Verbin päättevirheisiin kuuluvat myös passiivin päätteissä tehdyt virheet tai päätteen pois jättäminen, kuten sanassa *puhuta* (po. puhutaan). Verbin tunnusvirheisiin luokitellaan puolestaan virheet passiivin, modusten, partisiippien tai infinitiivin tunnuksissa tai tunnusten pois jättäminen.

Negaativirheisiin luokitellaan rikkeet kieltotaivutuksessa. Esimerkiksi ilmaisussa *nyt ei tuulee* (po. ei tuule) on kieltotaivutusvirhe. Nämä erotetaan kieltotaivutuksen yhteydessä tehdyistä persoonapäättevirheistä, kuten ilmaisussa *en tuulee* (po. ei tuule), jossa on verbin päättevirhe sekä negaativirhe. Viimeinen morfologisten virheiden luokkaan kuuluva alaluokka on adjektiivien ja adverbien vertailussa tehdyt virheet. Adjektiivien tai adverbien vertailuvirheiksi luokitellaan vartalon muutoksissa tehdyt virheet, vartalon astevaihteluvirheet ja tunnuksen valintavirheet. Lisäksi vertailuvirheeksi katsotaan se, jos oppija on liittänyt tunnuksen väärään

vartaloon. Jos oppija on käyttänyt väärää vertailuastetta mutta muodostanut sen oikein tai jättänyt käyttämättä vertailumuotoa, katsotaan se syntaktiseksi virheeksi.

4.1.2.3 Leksikaaliset virheet

- Epäsana
- Uudismuodoste
- Tarkoitevirhe
- Puhekielisyys
- Vieraskieliset sanat
- Väärä johdin

Leksikaaliset virheet ovat muun muassa sanavalintoihin ja oppilaiden välikielen sanastoon liittyviä virheitä. Epäsanat ovat oppilaiden itse keksimiä sanoja tai kirjainyhdistelmiä, jotka eivät ole merkityksellisiä suomen kielessä, kuten *norbe*, *varea* ja *piolan*. Uudismuodosteet ovat oppijoiden keksimiä, ymmärrettäviä, mutta suomen sanastoon kuulumattomia sanoja, kuten *sivunetista* (po. internetistä) ja *puhelunumero*, joka vaikuttaa sanojen *puhelu* ja *puhelinnumero* sekoitukselta.

Tarkoitevirheet ovat puolestaan suomen kielen korrekteja sanoja, joita on käytetty väärässä kontekstissa. Tällainen on esimerkiksi *näyttämöt elokuvassa* (po. kohtaukset). Tarkoitevirheiksi katsottiin kuitenkin myös kaikki sanavalintavirheet, kuten *Voisitteko tarkistaa uuden minun laskusi?* (po. uudestaan), ja verbien valintavirheet. Tarkoitevirheiden kohdalla osa alkuperäisessä sanassa olleista muista virheistä oli merkityksellisiä myös sanan vaihdoksen jälkeen. Tällaisia olivat tyypillisesti syntaktiset virheet, kuten sijapäätte- tai aikamuotovirheet. Esimerkiksi *ennen olin käynyt tietokonetta tosi paljon* (po. olen käyttänyt) sisälsi verbin valintavirheen sekä aikamuotovirheen. Tällöin molemmat luokiteltiin virhekatgorioihin. Sellaiset virheet, jotka koskivat vain alkuperäistä sanaa, jätettiin kuitenkin huomioimatta. Ne olivat tyypillisesti ortografis-fonologisia virheitä. Esimerkiksi lauseessa *Kiinassa on 56 tyyppia kansallisuuksia*, sana *tyypia* oli korjattu sanaksi *eri*. Tällöin *tyypia*-sanan nominin taivutusvirhe ja diakriittisen merkin puuttuminen nähtiin toissijaisina virheinä, eikä niitä luokiteltu.

Puhekielisyys on tyylivirhe, joka rikkoo tehtävien edellyttämää yleiskielisyyden normia. Puhekielisyysvirheitä aineistossa olivat esimerkiksi *netti* (po. internet) ja *mulle* (po. minulle). Puhekielisyysvirheistä on kuitenkin erotettu syntaktiset tai morfologiset virheet, jotka aiheutuvat puhekielen vaikutuksesta, kuten *tiedät paljon enemmän, kuin jotkut, jotka vain lukee lehtiä*. Tyylivirheitä ja tarkoitevirheitä on esitelty myös luvussa 4.1.1.

Vieraskieliset sanat ovat oppijoiden äidinkielen tai muun kuin suomen kielen sanoja, joita oppijat ovat käyttäneet esimerkiksi, kun eivät ole tienneet suomen kielen vastinetta tai eivät ole olleet siitä varmoja. Vieraskieliset sanat luokitellaan myös sanastovirheisiin. Esimerkki vieraskielisen sanan käytöstä on *Oskan työskennellä ryhmässä ja itsenäisesti myös*. Johdin on suffiksi, joka kiinnittyy sanavartaloon ja muodostaa sen kanssa uuden sanan. Suomessa on kaiken kaikkiaan toistasataa erilaista johdinta. (ISK 2005: 179–180.) Johdosvirheisiin luokitellaan kaikki kontekstiinsa sopimattomat mutta oikein muodostetut johdokset. Tällainen oli esimerkiksi *Tämän perinnön vuoksi kotikissat pysyvät ainakin osittain jatkuvasti petoeläiminä ja aika kesyttämättöminä* (po. kesyttöminä). Mikäli johdos on oikeassa kontekstissa mutta väärin muodostettu, luokitellaan se nominin tai verbin taivutusvartalovirheeksi.

4.1.2.4 Syntaktiset virheet

- Väärän aikamuodon valinta
- Väärän verbimuodon valinta
- Väärin valittu yksikkö tai monikko
- Väärän vertailumuodon valinta
- Possessiivisuffiksi
- Puuttuva sana
- Vajaa lause
- Ja-sana puuttuu luettelosta
- Ylimääräinen sana
- Ylimääräinen predikaatti
- Puuttuva predikaatti
- Sanajärjestys
- Objektin sijapäätte
- Muu sijapäättevirhe
- Lukukongruenssi
- Liitepartikkeli
- Viittaus

Syntaktisiin virheisiin on luokiteltu muodot, joiden valintaan vaikuttaa tekstikonteksti ja joiden tarkkailua ei voida rajata yhden lekseemin alueelle. Tempuksilla on kullakin oma merkitystehtävänsä. Esimerkiksi suomen kielessä käytetään perfektiä, kun puhutaan elossa olevan ihmisen syntymäajasta tai talon rakentamisvuodesta, vaikka virkkeessä voikin olla tarkka ajan ilmaus (White, L. 2006: 181). Esimerkki aikamuodon valintavirheestä oli aineistossa työha- kemuksessa kohdassa, jossa oppija kertoi aikaisemmista työtehtävistään: *Pidän huolta ihmistä, keskustelen heidän kanssa ja paljastun että millaiset he ovat* (po. pidin, keskustelin ja paljastin).

Verbin modusten eli tapaluokkien avulla ilmaistaan suhtautumista kuulijaan tai verbin ilmai- semaan tekemiseen. Lähdemäen (1995: 120) mukaan muodostuksessa ja verbimuodon valin-

nassa tehdyt virheet oli vaikea erottaa toisistaan siksi, että tutkija ei voi tietää, ovatko muodot tarkoituksellisesti vai vahingossa tuotettuja. Tästä syystä Lähdemäki luokitteli väärän verbimuodon valintavirheiksi kaikki olemassa olevat verbimuodot, jotka esiintyivät väärässä ympäristössä. Tässä tutkimuksessa tehtiin samoin lukuun ottamatta ilmauksia, joissa on mukana persoonapronomini. Tällöin esimerkiksi lauseessa *Hän keita yuoka* (po. hän keittää ruokaa) virheellisesti valittu imperatiivimuoto nähtiin verbin pääte- ja taivutusvartalovirheenä. Väärän verbimuodon valinta -luokkaan luokiteltiin kaikki modusten, infinitiivien ja partisiippien valinnassa tehdyt virheet sekä finiittimuodon valitseminen infinitiivin sijasta, kuten lauseessa *Hän töytyy asuu kotona* (po. Hänen täytyy asua kotona).

Lähdemäki on luokitellut monikon ja yksikön valintavirheet morfologisiin virheisiin, mutta tässä tutkimuksessa ne luokitellaan syntaktisiin virheisiin, koska monikon ja tai yksikön valintaan vaikuttaa sanan laajempi tekstikonteksti, kuten ilmaisussa *Venäjällä puhuta venäjän kieliä* (po. kieltä). Samoin perustein vertailumuotojen käyttämättä jättäminen tai valintavirhe on luokiteltu tässä tutkimuksessa syntaktisiin virheisiin. Vertailumuodon valintavirhe on esimerkiksi *isommista numeroista pieneen* (po. pienempiin). Possessiivisuffikseja on kuusi: 1. persoonassa *-ni* ja *-mme*, 2. persoonassa *-si* ja *-nne* ja 3. persoonassa *-nsA* tai *-Vn*. Kolmas persoona on luvun suhteen neutraali, mutta sillä on kaksi mahdollista suffiksia. Possessiivisuffiksi liittyy pääsanaan, ei määritteeseen, vaikka sen merkitys koskeekin koko lausetta. (ISK 2005: 122–124.) Väärän possessiivisuffiksin valinta, sen puuttuminen, sen liiallinen käyttö ja sen liittäminen väärään sanaan katsotaan syntaksiseksi possessiivisuffiksivirheeksi.

Puuttuvan sanan luokkaan luokiteltiin puuttuvat subjektit ja objektit sekä lauseen mahdollisesti vaatimat muut täydennykset ja määritteet. Täydennys on lauseessa pakollinen eli sanan luontaisen valenssin tai kieliopillisen konstruktion edellyttämä. Esimerkiksi verbi *luottaa* vaatii seurakseen luottajan eli subjektin ja luottamuksen kohteen: *Minä luotan häneen*. Lisäksi lauseessa voi olla valinnaisia laajennuksia eli määritteitä, jotka antavat lisätietoa tai määrittelevät pääsanaa. Myös määritteiden läsnäolo on kuitenkin joskus pragmaattisista syistä pakollista, kuten lauseessa *Löysin virheen viimeisestä kohdasta*. Lause ei olisi täysin ymmärrettävä ilman määritettä *viimeisestä*. (ISK 2005: 429, 438–439.) Lause voi siis olla vajaa joko syntaktisesti tai semanttisesti. Mikäli lauseesta puuttui enemmän kuin yksi vaadittava sana, luokiteltiin lause vajaan lauseen luokkaan. Tällainen oli esimerkiksi lause *Pakistan iran ja ozbekistan*. Erikseen luokiteltiin luetteloista puuttuvat *ja*-sanat, koska ne eivät kuulu pakollisiin täydennyksiin tai määritteisiin mutta kuitenkin asiatekstin vaatimuksiin.

Ylimääräisen sanan luokkaan katsottiin kuuluvaksi sanat, jotka poistamalla lauseesta saatiin mielekäs. Tällainen oli esimerkiksi lause *Se on iso maa maailmassa, jossa on 1,300,000,000 asukkaita*. Poistamalla *maailmassa*-sana viittausvirhe korjaantui ja väärinymmärryksen mahdollisuus poistui. Ylimääräisiä sanoja ovat myös turhaan toistetut sanat. Kun sana luokiteltiin ylimääräisen sanan luokkaan eli poistettavaksi, ei sanasta luokiteltu virhekatgorioihin muita siinä mahdollisesti olleita virheitä. Puuttuvista ja ylimääräisistä sanoista on erikseen erotettu predikaatit. Ylimääräisen predikaatin luokkaan kuuluivat muun muassa tapaukset *Minun perhessä on ei ole suomessa* ja *Hän on pidän peruna ja kala, kana muna*. Puuttuvan predikaatin luokkaan kuului puolestaan lause *Hänen ammatti opettaja tietokone*.

Sanajärjestysvirheet kuuluvat myös syntaktisiin virheisiin. Suomen sanajärjestys on melko vapaa, mutta se ei merkitse sitä, että erilaiset sanajärjestykset olisivat kussakin yhteydessä yhtä luontevia (Itkonen, T. 2002: 84). Lause, jossa on subjekti, verbi ja objekti tai predikaatiivi, on järjestykseltään tavallisesti SVX. Muutenkin subjekti edeltää yleensä finiittiverbiä. Lisäksi lausekkeiden sisäinen järjestys, esimerkiksi substantiivin ja sen määritteiden järjestys, on suhteellisen kiinteä. (ISK 2005: 1303, 1334.) Esimerkki sanajärjestysvirheestä on *Minä aamulla teetä juon* (po. *Minä juon aamulla teetä*).

Sijapäätte ilmaisee, missä semanttisessa tai syntaktisessa suhteessa sana on muuhun lauseeseen. Sijapäätte liittyy sanan vartaloon ja vaihtelee vokaalisoinnun mukaisesti. Päätteen valinta voi määräytyä rakenteellisin tai semanttisin perustein. (ISK 2005: 109, 1173–1174.) Aineiston sijapäättevirheistä erotettiin omaksi ryhmäkseen objektin sijavirheet, sillä objektin sijan valinta on suomen oppijoille erityisen vaikeata, koska se määräytyy usein kontekstin perusteella (Lähdemäki, E. 1995: 89). Aineistossa oli esimerkiksi seuraava objektin sijavirhe: *Kotona allalla tekee Kotitetävä* (po. *kotitehtävän tai kotitehtävät*). Muiden sijavirheiden luokkaan luokiteltiin muun muassa adverbiaalien paikallissijavirheet, sisä- ja paikallissijojen sekaannukset ja rajallisten komitatiivin, instruktiivin ja abessiivin käytössä tehdyt virheet. Mikäli sijapäätte on luokiteltu väärän sijapäätteen luokkaan, siinä mahdollisesti olevaa muuta virhettä, kuten diakriittisen merkin puuttumista, ei ole luokiteltu.

Myös rektiovirheet on luokiteltu muiden sijapäättevirheiden luokkaan. Rektiolla tarkoitetaan, että tietyn sanan täydennys on tietyssä sijassa. Esimerkiksi *pitää*-verbi vaatii täydennyksen elatiiviin: *pidän peruna ja kala* (po. *perunasta ja kalasta*). Kongruenssitapauksissa, kuten *pie-*

nessä talossa, määritteen tulee noudattaa pääsanansa sijaa ja lukua. Sija määräytyy tällöin ilmauksen rakenteen perusteella. (ISK 2005: 1173.) Sijakongruenssivirheet luokiteltiin myös muiden sijavirheiden luokkaan. Lukukongruenssivirheet luokiteltiin persoonakongruenssitapauksia lukuun ottamatta kuitenkin kongruenssivirheisiin. Aineistossa olivat muun muassa lukukongruenssivirheet *He ovat pakistanilainen ja iranilainen ja 113 vastaajia* (po. 113 vastaajaa).

Viimeiset kaksi syntaktisten virheiden luokkaa ovat liitepartikkelivirheet ja viittausvirheet. Liitepartikkelit ovat sanan loppuun liittyviä lisäkkeitä, jotka antavat sanalle tai lauseelle lisämerkityksiä, vivahteita ja sävyjä (White, L. 2006: 297). Muut liitepartikkelit liittyvät lauseen ensimmäiseen lausekkeeseen, mutta liitepartikkelit *-kin* ja *-kAAn* voivat sijoittua vapaasti virkkeessä muualle paitsi kieltoverbiin. (ISK 2005: 155.) Liitepartikkelivirheisiin kuuluvat väärään sanaan liitetty liitepartikkeli, liitepartikkelin turha käyttö, sen käyttämättä jättäminen ja väärän liitepartikkelin käyttö. Muita viittausvirheitä ovat persoona-, demonstratiivi- ja relatiivipronominien viittausvirheet sekä adverbien viittausvirheet. Lisäksi viittausvirheiksi tulkitaan ilmaukset, joiden viittaussuhde on epäselvä. Esimerkiksi jälkimmäisen lauseen *siellä*-adverbin viittaus on epäselvä. *Venäjällä on paljon napureitä idän, lännen ja etelän puolesta. Siellä asuu aika paljon kansallisuuksia, mutta niiden enemmistö on Venäläiset.*

4.1.2.5 Tekstitason virheet

- o Kappalejako

Kappalejakovirheiksi on katsottu neljä erityyppistä virhettä. Ensimmäkin kappalejakovirheisiin on laskettu mukaan kappalejaon puuttuminen tekstistä kokonaan. Tämä puutos on kuitenkin ajateltu olevan vain pidemmissä ja vapaamuotoisissa kirjoitelmissa. Esimerkiksi sähköpostiviestissä tai valituskirjeessä kappalejaon puuttumista ei ole luokiteltu virheeksi. Toiseksi kappalejakovirheinä pidettiin kappalejaon merkitsemisessä tehtyjä virheitä. Esimerkiksi jos oppija oli käyttänyt sekä tyhjää riviväliä että sisennystä kappalejaon merkitsemiseen, katsottiin se virheeksi. Kolmanneksi tähän luokkaan kuuluvat kappaleiden jakamisessa tehdyt virheet. Tässä otettiin kuitenkin huomioon vain tapaukset, joissa kappaleen aloittava ilmaisu selvästi liittää virkkeen edelliseen kappaleeseen. Näin oli esimerkiksi virkkeessä *Muina syinä mainittiin viihdettä ja informaatiota*. Lisäksi mukaan on otettu tapaukset, joissa opettaja on puuttunut kappaleiden jakamiseen niiden sisällön perusteella. Muita kappalejakovirheitä ei ole luokiteltu sisällöllisin perustein, koska usein virhe olisi ollut mahdotonta määritellä siksi, että kappalejaon voi tehdä useilla eri tavoilla.

4.1.2.6 Virheiden luokitteluun vaikuttaneet seikat

Useat tutkijat ovat huomanneet, ettei oppijoiden virheiden analysointi ole aina helppoa tai yksiselitteistä. Ensinnäkin tutkijan voi olla vaikeata päättää, onko joku tietty ilmaus kohdekieleen mukainen vai ei (Schachter, J. & Celce-Murcia, M. 1977: 455). Toiseksi oppijoiden käyttämiä taivutusmuotoja tai lauserakenteita ei ole välttämättä aina mahdollista luokitella ja selittää kohdekieleen perustuen (Aalto, E. ym. 1997: 534). Kolmanneksi tulkinnan tekeminen ei ole aina yksiselitteistä. Oppijan lauseelle voi olla useita mahdollisia tulkintoja kohdekielessä. Lauseen tulkinta vaikuttaa kuitenkin suuresti virheiden luokitteluun. (Ellis, R. 1994: 57.) Neljänneksi tutkijan on joskus mahdotonta tietää varmasti, mihin luokkaan oppijan virhe tulisi sijoittaa, jos on olemassa useita mahdollisuuksia. Esimerkiksi sijavirhe ja kvantiteettivirhe voivat näyttää ulkoisesti samanlaisilta, kuten sanassa *naimisissaa* (po. naimisissa). Tällöin tutkija joutuu tekemään valintoja, jotka joku toinen ehkä tekisi toisin. (Lähdemäki, E. 1995: 30.) Tutkijan tekemät valinnat vaikuttivat siis merkittävästi virheiden luokitteluun. Tärkeää oli kuitenkin tehdä päätös ja noudattaa sitä systemaattisesti.

Eniten virheiden analyysiin vaikuttanut seikka tässä tutkimuksessa oli se, että lauseiden tulkinnassa ja virheiden luokittelussa noudatettiin opettajien korjausten linjaa siltä osin, kun opettajat olivat virheitä korjanneet. Näin tehtiin, jotta virheanalyysin vertaaminen opettajan korjauksiin oli mahdollista. Esimerkiksi, kun opettaja oli merkinnyt sanan ylimääräiseksi sanaksi eli poistettavaksi, sanasta ei luokiteltu mahdollisia muita virheitä. Opettajien korjausten linjan noudattaminen on toisaalta aiheuttanut virheiden määrän lisääntymistä perinteisiin virheanalyysiin verrattuna siinä mielessä, että tyyllillisten korjausten seurauksena kieliopillisesti oikeinkin pidettäviä muotoja on luokiteltu virhekategorioidiin.

Opettajan tekemät korjaukset siis luokiteltiin riippumatta siitä, olivatko ne kieliopillisia vai tyyllillisiä korjauksia. Ensimmäisenä pääsääntönä luokittelussa oli, että silloin kun opettajat olivat tehneet muutoksia oppijan tekstissä oikein olleisiin sanoihin tai ilmaisiin, korjauksista jätettiin huomioimatta ne, jotka aiheutuivat muista korjauksista. Lause *Ne voidaan tulkita symbolina hyvästä ja pahasta, kieltämisestä ja hyväksymisestä, naisellisesta ja miehekkyydestä* oli korjattu muotoon *Ne voidaan tulkita hyvän ja pahan, kieltämisen ja hyväksymisen, naisellisen ja miehekkyyden symboleina*. Lauseesta luokiteltiin *symbolina*-sanana yksikkövirhe sekä sanajärjestysvirhe, mutta ei sijavirhettä, koska sijan muuttuminen oli seurausta sanajärjestyksen muuttamisesta. Myös kieliopillisissa virheissä korjauksista aiheutuvat korjaukset on jätetty huomioimatta. Esimerkiksi ilmaisussa *minun appi nimi* genetiivikorjaus sanaan *appi*

merkittiin, mutta astevaihtelukorjausta ei. Näin tehtiin, koska oppijan ilmaisussa ei ollut taivutusvirhettä nähtävissä, eikä sitä siis voitu luokitella. Myöskään *enkä jaksa etsiä jokaisen sanan* -tyyppisissä rakenteissa tai luetteloissa esiintyneitä sijavirheitä ei luokiteltu useaan kertaan, vaan luettelo sekä määre ja pääsana nähtiin rakenteellisena kokonaisuutena. Määreen sijavirheen ajateltiin johtuvan pääsanana sijavirheestä ja samoin luettelon sanojen toistuvat sijavirheet kongruenssin vaatimuksesta.

Toisena pääsääntönä luokittelussa oli, että mikäli muu korjaus sai oppijan alun perin virheellisen muodon näyttämään oikealta, luokiteltiin virhe myös siinä tapauksessa. Virhe myös luokiteltiin korjatuksi, vaikka varsinaista korjausmerkintää ei olisi ollutkaan. Tällöin ajateltiin, että yhden virheen korjaus kattaa myös toisen virheen. Esimerkiksi jos oppijan tekstissä oli ilmaus *hän opettaa Sama paika* (po. samassa paikassa), luokiteltiin sekä nominin taivutusvirhe (*paika*) sekä sijavirhe korjatuiksi, vaikka opettaja oli merkinnyt vain sijavirheen.

Tyylillisten virheiden kategoriaa ei ole tutkimukseen otettu tyylivirheisiin liittyvän subjektiivisuuden vuoksi. Ylimääräisen sanan ja puhekielisyyden luokat voidaan kuitenkin nähdä tyyliin liittyvinä kategorioina. Näiden kohdalla pyrittiin luokittelemaan vain selkeimmät tyylivirheet. Ylimääräisen sanan kohdalla selkeinä virheinä nähtiin sanat, jotka poistamalla lauseesta saatiin mielekäs sekä ylimääräinen toisto. Lauseen mielekkyyttä lisäksi esimerkiksi *lempiruoka*-sanana poistaminen lauseesta *Lempiruoka häneä pitää hedenlmästä*. Esimerkki ylimääräisestä toistosta on puolestaan lause *Sarah illalla kun on kotona laitaruoka ja sivon kotona*. Toisaalta seuraavasta virkkeestä ei ole luokiteltu turhia *vaikka* ja *niin* -sanoja, koska järkevä tulkinta on mahdollista muodostaa niistä huolimatta: *Jos minä olisin Suomessa vaikka 30 vuotta, niin luulen, että en kuitenkaan pysty ilmaisemaan tunteitani vihaisena suomen kielellä*. Puhekielisyyksistä selvimpinä tapauksina pidettiin puhekielen persoonapronominien käyttöä sekä usein toistuneita *netti* ja *semmoinen* -sanoja. Muut puhekielisiksi luokiteltavissa olevat sanat olivat yksittäistapauksia tai niiden käyttöä saattoi pitää mahdollisena kyseisissä teksteissä, vaikka sanat eivät olleetkaan yleiskielen tyylin mukaisia. Esimerkiksi *pleikkarilla*-sana jätettiin ensiksi mainitusta syystä ja *kaveri*-sana jälkimmäisestä syystä luokittelematta.

4.2 Opettajan palautteen kuvaus

Oppijoiden kielitaidon tason ja tehtävätyyppien näkökulmasta vertailtiin viittä eri asiaa:

1. Merkittyjen virheiden määrä ja tyyppi
2. Korjaustapa
3. Muotoon tai sisältöön keskittyvien kommenttien määrä

4. Tehtävänannon toteutumiseen tai konventioon liittyvien kommenttien määrä
5. Yleinen palaute

Ensinnäkin laskettiin, kuinka suuren osan virheistä opettajat olivat korjanneet ja minkä tyyppisiin virheisiin he olivat keskittyneet eri kielitaidon tasoilla ja eri tehtävätyyppien kohdalla. Tämän jälkeen vertailtiin, vaikuttivatko nämä muuttujat näiden opettajien palautteeseen eli syntyikö eri tehtävätyyppien välille tai eri taitotasojen välille eroja. Toiseksi tutkittiin, komentoivatko opettajat tekstejä eri kielitaidon tasoilla tai eri tehtävätyyppien kohdalla eri tavalla. Korjauksiksi laskettujen kommenttien lisäksi tässä vaiheessa tutkimukseen on otettu mukaan myös muu tekstiin liitetty korjaava palaute. Tutkimuksen toisessa vaiheessa siis laskettiin opettajien kommenttien määrä ilman että sitä suhteutettiin kaikkien tehtyjen virheiden määrään, kuten ensimmäisessä vaiheessa. Korjaustapa viittaa kommenttien muodon analyysiin ja kohdat kolme ja neljä kommenttien sisällön analyysiin. Lopuksi analysoitiin teksteistä annettu yleinen korjaava palaute. Tutkimuksessa siis keskityttiin korjaavan palautteen analysointiin ja siitä syystä positiiviset kommentit jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Niiden merkityksen analysoinnista saisi aikaan kokonaan toisen tutkimuksen.

Korjaustavalla tarkoitetaan menetelmää, jota opettaja on käyttänyt virheiden merkitsemiseen. Korjaustapoja ovat suora korjaus ja epäsuora korjaus. Suoraa korjausta ovat kirjaimen, päätteen, sanan tai lauseen poistaminen yli vetämällä, suoraan oikean muodon antaminen tai lisääminen, lauseen täydentäminen, sanajärjestyksen merkitseminen numeroin tai viivalla ja kappalejaon merkitseminen. Mikäli opettaja oli merkinnyt korjaukset muuten kuin suoraan tekstiin, esimerkiksi käyttämällä tietokonekorjausohjelmaa, eikä siitä johtuen voinut merkitä pilkkuja ja yhdysmerkkejä suoraan, katsottiin pilkun tai yhdysmerkin tarpeen ilmaiseminen ja niiden paikan osoittaminen yhdessä suoraksi korjaukseksi. Lisäksi ”näitä kahta sanaa ei tarvita” -tyyppisten sanojen poistojen, joissa sanat oli lisäksi selvästi osoitettu, ajateltiin olevan verrattavissa sanojen yliviivaukseen.

Epäsuoran palautteen osalta tuli määrittää, missä yksi kommentti tai palaute loppuu ja toinen alkaa. Pääsääntöisesti rajana toimi lauseen tai virkkeen raja, mutta mikäli sama asia oli sanottu kahdessa tai useammassa virkkeessä, sisältö oli muotoa tärkeämpi kriteeri. Yhdeksi muotoon liittyväksi kommentiksi on esimerkiksi ajateltu ”Joka viittaa edelliseen sanaan, joten tämä virke on hieman epälooginen. Ihmiset eivät käytä mediumia. ☺” Kommentti oli reaktio oppijan virkkeeseen *Media on otettu latinan sanasta medium, jota ihmiset käyttävät päivittäin useita tunteja*. Opettajan kommentin jälkimmäinen lause selventää viittauksen epäloogisuutta

ja liittyy siis selkeästi samaan korjaukseen. Toisaalta opettajan yhdessä kommentissa saattoi olla myös kaksi eri funktiota sisältävää palautetta. Esimerkiksi seuraavassa kommentissa ensimmäinen virke voidaan nähdä sisältöön liittyvänä kommenttina ja toinen muotoon liittyvänä korjauksena, jossa yhdistyvät sekä epäsuora että suora korjaus: ”Tämä virke sisältää paljon informaatiota. Sen voisi sanoa myös pää- ja sivulausetta käyttäen: Jos nuori on altistunut lap-
sesta saakka väkivaltaisille kuville, sillä voi olla pysyviä vaikutuksia häneen.”

Epäsuora korjaus voi muodoltaan olla ensinnäkin alleviivaus tai kysymysmerkki, jotka ilmai-
sivat usein, että ilmauksessa oli jotakin virheellistä tai että opettaja ei ollut ymmärtänyt ilma-
usta. Alleviivaus ja kysymysmerkki saattoivat esiintyä myös yhdessä, jolloin ne tulkittiin yh-
deksi korjaukseksi. Toinen epäsuoran palautteen muoto on metalingvistisen vihjeen antami-
nen, joka tarkoittaa kieleen tai kielioppiin liittyvän vihjeen antamista virheen tyyppistä. Vihje
saattoi olla esimerkiksi ”opiskella + partitiivi”.

Epäsuoraa palautetta ovat myös muotoon ja sisältöön liittyvät kysymykset. Kysymyksillä
opettaja esimerkiksi tarkisti, oliko hän ymmärtänyt oppilaan tarkoituksen oikein. Kysymys-
merkin käyttäminen suoran korjauksen perässä saattoi siis olla merkki opettajan epävarmuu-
desta. Toinen syy kysymysten esittämiselle saattoi olla se, että näin opettaja vältti suoran kor-
jaamisen ja sai oppilaan ajattelemaan muotoa itse. Muotoon liittyviksi kysymyksiksi ajateltiin
muun muassa sanavalintaan liittyvät korjaukset, kuten ”vai melko?”, jolla korjattiin *melkein*-
sanaa, ja viittaukseen liittyvät kysymykset, kuten ”Mihin ’tällaisessa tapauksessa’ viittaa?”.
Näistä ensimmäisen esimerkin kaltainen korjaus on siis hyvin lähellä suoraa korjausta, mutta
luokiteltiin epäsuoraksi kysymysmerkin vuoksi. Sisältöön liittyvä kysymys oli esimerkiksi
”Kiinnostavatko väkivaltaelokuvat?”, jolla opettaja kommentoi oppijan virkettä *Minun mieli-
piteesi että televisiossa ei ole paljon liikaa väkivaltaa ja nämä ohjelmat erittäin kiinnostat*.

Muotoon tai sisältöön liittyvä kommentti voi olla muodoltaan myös väitelause. Tällainen oli
esimerkiksi ”Jos haluat lisätä vielä yhden argumentin edellisen jatkoksi, ’sitä paitsi’ on vah-
vempi kuin ’muuten’”. Sisältökommenttina pidettiin myös ”Kirjoituksesi on vähän liian ly-
hyt” -tyyppisiä kommentteja. Muotoon liittyvä kommentti oli puolestaan esimerkiksi ”Ihmiset
ovat islaminuskoisia tai kristittyjä”, joka pyrki selventämään oppijalle, millä sanoilla viitataan
ihmisiin. Viimeinen epäsuoran palautteen tyyppi tutkimuksessa oli muun kuin lingvistisen
tiedon antaminen. Näillä kommentteilla opettajat antoivat yleistietoa maailmasta tai Suomesta,
jos oppija oli ymmärtänyt jotakin väärin tai vain antaakseen tietoa, jota oppija voi hyödyntää

kirjoituksessa. Tällainen väärinymmärryksestä johtuva oli esimerkiksi ”näyttämö on paikka eli esiintymislava”. Aineistosta vertailtiin kvantitatiivisesti eri taitotasojen ja tehtävätyyppien vaikutusta korjaustapaan (suora vai epäsuora) ja epäsuoran palautteen muotoon.

Kieliopillisten virheiden korjauksista on erotettu suorat ja epäsuorat epäidiomaattisiin ilmauksiin liittyvät korjaukset. Epäidiomaattisella ilmaisulla tarkoitetaan lausetta tai lausekettä, joka on rakenteeltaan tai sanavalinnoiltaan outo tai virheellinen suomen kielessä. Epäidiomaattisen ilmauksen korjaukseksi katsottiin sellainen, joka muutti koko lauseen rakennetta ja sanoja toisenlaisiksi, jolloin virheiden ja niiden korjausten erittely olisi ollut vaikeaa. Esimerkiksi lause *Siellä on erilaisia luontoja* oli korjattu muotoon *Ilmasto on erilaista eri paikoissa*. Epäidiomaattisen ilmaisun luokan ajateltiin sisältävän kaiken mitä lauseessa on, joten mahdollisia kielipillisiä virheitä ei erikseen luokiteltu virheanalyysin virhekategorioidiin. Epäidiomaattisen ilmaisun luokkaa ei liitetty mukaan virhekategorioidiin, koska lauseiden idiomaattisuuden arvioimista voidaan pitää subjektiivisena. Opettajien kommenttien määrän perusteella voidaan kuitenkin saada käsitys siitä, kuinka paljon opettajat ovat kiinnittäneet huomiota lauseiden idiomaattisuuteen eri tekstilajien ja taitotasojen kohdalla.

Suora tai epäsuora korjaus oli sisältöön liittyvä, mikäli opettaja teki sisältölisäyksen tai sisältökorjauksen. Sisältölisäyksellä tarkoitetaan sitä, että opettaja lisäsi uutta sisältöä oppijan tekstiin. Esimerkiksi oppija oli kirjoittanut *voitko lähettää kirje postimella*, johon opettaja oli lisännyt ”jossa kerrotte miten minun pitää toimia”. Sisältökorjauksella puolestaan tarkoitetaan sitä, että opettaja muutti oppijan olemassa olevan lauseen sisältöä. Esimerkiksi opettaja oli muuttanut oppijan ilmaisua *Hän opettaa 1 vuosi ja puoli* – – muotoon *Hän opetti 4 vuotta* – –. Epäsuora sisältölisäys oli esimerkiksi ”Sitaattiin voi viitata kappaleen lopussa jotenkin. Nyt niiden yhteys saattaa jäädä epäselväksi”. Epäsuora sisältökorjaus oli puolestaan esimerkiksi: ”Oletko varma? Kyllä Suomessa syödään myös paljon lihaa”, joka liittyi oppijan lauseeseen *Etupäässä käytetään kalaa* suomalaisesta ruokakulttuurista puhuttaessa.

Oppijoiden tekstien sisältöpuutteiden ja -virheiden arviointi on epäidiomaattisten ilmaisuiden tapaan subjektiivista ja siksi opettajien tekemät sisältölisäykset ja -korjaukset huomioitiin vasta tutkimuksen toisessa vaiheessa, jossa opettajan kommentteja ei suhteutettu kaikkien virheiden määrään. Oppijoiden teksteissä oli kuitenkin muutamia analyysin ulkopuolelle jätettyjä tapauksia, joissa opettaja ei ollut reagoinut, vaikka oppijan virke ei näyttänyt vastaavan oppijan tarkoitusta. Tällainen oli esimerkiksi *Kiinassa englannin kielen opetus alkaa vasta*

viidennellä luokalla, joten olen jättänyt paljon väliin, jossa oppija on mahdollisesti tarkoittanut, että häneltä on jäänyt paljon opetusta saamatta (verrattuna suomalaisiin). Tällaisissa tapauksissa virheellisyyden selvittäminen olisi edellyttänyt kuitenkin oppijalta itseltään kysymistä.

Sisältöön tai muotoon liittyvän lisäyksen, korjauksen, kysymyksen tai kommentin tarkoituksena voi olla myös muuttaa tekstiä, jotta se noudattaa paremmin tehtävänantoa tai konventionia. Nämä erotettiin muista muotoon ja sisältöön liittyvistä kommentteista, kysymyksistä lisäyksistä tai korjauksista. Konventionaalisuudella tarkoitetaan tekstilajin prototyypin rakenteen, sisällön sekä muodon noudattamista. Esimerkiksi kirjeen konvention muodolliseen täyttymiseen liittyivät epäsuorat kommentit ”Päiväys” kirjeen yläkulmassa ja ”Lopetus = Oma nimi” kirjeen lopussa. Esseessä lähdeviittauksen kommentoinnin on katsottu liittyvän konvention muotoon. Konvention sisällölliseen täyttymiseen liittyvä kommentti oli puolestaan esimerkiksi ”Huom! Referaatissa ei yleensä ole kirjoittajan mielipiteitä”. Esimerkki tehtävänannon poikkeamasta puolestaan on: *ja maksan kun tule uuden kirjan*, jota opettaja oli kommentoinut näin: ”ohjeessa sanotaan, että olet jo maksanut”. Tehtävänannon toteutumiseen tai konvention noudattamiseen liittyvät kommentit laskettiin yhteen ja niiden lukumäärää ja muotoa (suora vai epäsuora) vertailtiin eri tehtävätyyppien ja taitotasojen osalta.

Sisältöön ja muotoon keskittyvän palautteen esiintymät laskettiin erikseen. Korjaustavat jaettiin muotoon ja sisältöön keskittyvään korjaavaan palautteeseen seuraavalla tavalla:

Muotoon keskittyvä palaute

1. suoraan oikean muodon antaminen
2. alleviivaus tai kysymysmerkki
3. metalingvistisen vihjeen antaminen
4. muotoon liittyvä kommentti
5. muotoon liittyvä kysymys
6. tehtävänannon tai konvention muodolliseen täyttymiseen liittyvä kommentti
7. epäidiomaattisen ilmauksen korjaus

Sisältöön keskittyvä palaute

1. sisältöön liittyvä kommentti
2. sisältölisäys
3. sisältökorjaus
4. sisältöön liittyvä kysymys
5. muun kuin lingvistisen tiedon antaminen
6. tehtävänannon tai konvention sisällölliseen täyttymiseen liittyvä kommentti

Tämän jälkeen opettajan antama yleinen palaute analysoitiin. Yleisellä palautteella tarkoitetaan tyypillisesti tekstin loppuun kirjoitettua, tekstistä kokonaisuutena annettua palautetta. Myös yleinen palaute luokiteltiin muotoon tai sisältöön liittyväksi. Yleisestä palautteesta jätettiin siis analyysin ulkopuolelle kaikki muu kuin korjaava palaute. Tällainen oli esimerkiksi virke, jossa opettaja reflektoi oman palautteensa sisältöä ja merkitystä: ”Olen tehnyt tekstiin

melko paljon kielellisiä korjausehdotuksia, joista voi ehkä olla hyötyä sinulle myöhemmin.” Analyysi osoittaa, minkä tyyppiset tehtävät ovat saaneet eniten yleistä korjaavaa palautetta ja vaikuttaako tehtävätyyppi tai taitotaso kyseisillä opettajilla sen määrään tai sisältöön.

4.3 Opettajien haastattelu

Opettajia on haastateltu tutkimuksen kirjallisen aineiston tueksi. Haastatteluilla on pyritty saamaan mahdollisimman tarkka kuva opettajan taustasta, kurssista, kurssilla opetetuista asioista, tehtävistä ja niiden tavoitteista sekä opettajan käsityksistä korjaamisesta ja sen vaikutuksista. Haastatteluista kolme on nauhoitettu ja litteroitu karkeasti olennaisilta osin. Yhden haastattelun pohjalta on kirjoitettu muistiinpanot, jotka opettaja on hyväksynyt. Kukin haastattelu oli noin tunnin mittainen. Haastatteluja täydennettiin muutaman kysymyksen osalta myöhemmin sähköpostitse ja puhelimitse. Päättäessä vertaillaan laadullisesti haastatteluaineistoa ja tutkimuksen tuloksia keskenään. Laadullisen analyysin avulla tarkastellaan, korjaavatko opettajat niin kuin sanovat tai näkyykö heidän asenteensa palautetta kohtaan jollakin tavalla heidän palautteessaan. Myös näin tutkimus siis yhdistää määrällistä ja laadullista tutkimusta.

Opettajilta kysyttiin seuraavat kysymykset:

Tietoa opettajasta itsestään

1. Mikä on koulutuksesi? Kuuluiko siihen S2-opintoja?
2. Kuinka kauan olet opettanut S2-oppilaita?
3. Missä kouluissa tai mitä tasoja olet opettanut?
4. Millainen oli tutkimuksen kurssi aikaisempiin verrattuna?
5. Mikä on kielitaitokäsityksesi? Mitä kielitaidon osa-aluetta pidät tärkeänä ulkomaalaisten opetuksessa?

Tietoa kurssista

1. Milloin kurssi alkoi ja milloin päättyi?
2. Mitkä olivat kurssin opetussisällöt?
3. Mitkä olivat kurssin yleiset tavoitteet?
4. Mitkä olivat mielestäsi kurssin keskeisimmät tavoitteet?
5. Mitä kielitaidon osa-aluetta pidit erityisen tärkeänä harjoitella kurssilla?

Tietoa tehtävistä

1. Miksi teetit oppijoilla juuri kyseiset tehtävät?
2. Mitkä olivat tehtävien tavoitteet?
3. Mitä asioita olitte käsitelleet juuri ennen tutkimuksen tehtäviä?
4. Miten tehtävät mielestäsi liittyivät kurssin tavoitteisiin?
5. Miten tekstejä käsiteltiin palautteenannon jälkeen?

Tietoa oppijoista

1. Miten arvioisit oppijoiden taitotasoa?
2. Suoriutuivatko oppijat tehtävistä taitotasonsa mukaisesti vai yllättikö jokin?

Tietoa palautteesta

1. Mikä on mielestäsi positiivisen ja mikä negatiivisen palautteen tehtävä?
2. Kumpaa pidät ensisijaisena?
3. Miten yleensä annat palautetta?
4. Pitääkö kaikki virheet korjata vai ei?
5. Mitä virheitä voi jättää korjaamatta?

5. MITÄ OPETTAJA KORJAA?

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta. Luvussa tarkastellaan siis sitä, mitä virheitä opettajat korjasivat teksteistä ja mitä he jättivät korjaamatta. Näitä tuloksia tarkastellaan tason ja tehtävätyypin näkökulmista. Jokaisen alaluvun alussa kuvataan korjaamista tasolla yleisesti ja tämän jälkeen virhetyypeittäin. Korjauksen eroja tasojen välillä hahmotetaan muun muassa korjausprosenttien jakaantumisen kautta. Korjausprosenttien jakauma kertoo, kuinka vaihtelevasti tai systemaattisesti opettaja oli eri virhetyyppejä korjannut. Mikäli opettajat olivat korjanneet valikoiden, valinnoille esitetään mahdollisia syitä. Samalla vertaillaan korjausta eri tehtävien välillä. Kaikkien tehtävien virhetyyppien korjausprosentit löytyvät myös liitteistä 1–14.

5.1 Alkeistaso

Alkeistason opettajan virheiden ja korjausten vertailussa esille nousi selvästi se, että hän oli korjannut valikoivasti ja systemaattisesti. Tämän osoittaa se, että suurin osa virhetyyppien korjausprosentista sijoittuu välille 90–100 tai 0–9. Tämä tarkoittaa, että opettaja on korjannut useista virhetyypeistä lähes kaikki virheet tai vastaavasti jättänyt ne systemaattisesti korjaamatta. Minun perhe ja suku -tehtävässä 21,9 % (n = 32), Haastattelussa 20,7 % (n = 29) ja Vastaa kysymyksiin -tehtävässä 16,7 % (n = 24) virhetyypeistä jäi näiden kategorioiden ulkopuolelle eli niissä esiintyi vaihtelua korjaustavassa.

Taulukko 1. Korjausprosenttien jakaantuminen alkeistasolla

Minun perhe ja suku		Haastattelu		Vastaa kysymyksiin	
%	virhekategorioiden määrä	%	virhekategorioiden määrä	%	virhekategorioiden määrä
0–9	7	0–9	4	0–9	4
10–19		10–19	1	10–19	2
20–29		20–29	2	20–29	1
30–39		30–39		30–39	1
40–49	1	40–49		40–49	
50–59	2	50–59		50–59	
60–69	1	60–69	1	60–69	
70–79		70–79	1	70–79	
80–89	3	80–89	1	80–89	
90–100	18	90–100	19	90–100	16
YHT	32	YHT	29	YHT	24

Tehtävyyppien vertailu osoitti, että eri tehtävyyppien välillä ei ollut suuria eroja siinä, mihin virhetyyppeihin opettaja oli keskittynyt. Ortografis-fonologisista virheistä opettaja oli korjannut kaikissa tehtävissä kaikki kvantiteettivirheet, diftongit sekä puuttuvat ja ylimääräiset kirjaimet yksittäisiä lipsahduksia lukuun ottamatta. Numeron kirjoittamistapa -virheet, alkukirjainten virheelliset koot sekä välimerkit opettaja oli puolestaan jättänyt suurimmaksi osaksi korjaamatta. Korjatuista alkukirjaimista 100 % (n = 2) ja välimerkeistä 80 % (n = 10) opettaja oli korjannut muun korjauksen yhteydessä. Välimerkeistä siis vain 20 % (n = 10) oli korjattu ilman muuta korjausta. Numeron kirjoittamistapa -virheitä opettaja oli korjannut vain yhden koko aineistosta. Tulos kertoo siitä, että opettaja on painottanut korjauksissaan sanojen oikeinkirjoitusta. Sanahahmojen ja kvantiteetin hahmottaminen on oppimisen alkuvaiheessa tärkeää, koska ne vaikuttavat merkitykseen ja sitä kautta viestin välittymiseen. Välimerkit ja isot alkukirjaimethan vain selventävät tekstiä ja helpottavat sen lukemista.

Diakriittisen merkin merkitseminen ja kirjainsekaannukset voivat myös olla merkitykseen vaikuttavia kategorioita, ja opettaja olikin korjannut ne kattavasti Minun perhe ja suku sekä Vastaa kysymyksiin -tehtävissä. Haastattelu-tehtävässä hän oli kuitenkin korjannut näitä virheitä muita tehtäviä vähemmän. Tämä voi osittain johtua näiden virheiden suuremmasta määrästä, jolloin niitä saattaa myös mennä enemmän ohi silmien, mutta osittain myös oppilaiden käsialaan liittyvästä tulkinnanvaraisuudesta. Minun perhe ja suku -tehtävähän oli kirjoitettu tietokoneella, jolloin tulkinnanvaraisuutta ei ollut. Opettaja oli esimerkiksi korjannut yhdessä tekstissä kaksi puuttuvaa *t:n* viivaa mutta ei kolmatta, *kansalaiopislöön*, jossa opettaja oli varmasti tulkinnut *t:n* viivan heilahtaneen *o*-kirjainten päälle. Myös yhteen ja erilleen kirjoittamisen kohdalla korjausprosentteissa oli vaihtelua eri tehtävien välillä. Minun perhe ja suku -tehtävässä opettaja oli korjannut 23 *vuotias* -tyyppiset yhdysmerkkivirheet kahdelta oppilaalta seitsemästä. Tämä osoittaa hänen antavan erilaista palautetta eri oppilaille. Vaihtelua yhteen ja erilleen kirjoittamisen kategoriassa aiheutti myös se, että opettaja oli korjannut suurimman osan yhdyssanavirheistä ja yhdyssanan alkuosan taivutusvirheistä mutta yleensä ei yhdysmerkkivirheitä. Esimerkiksi *pohjoi Suomessa* oli korjattu muotoon *pohjois Suomessa*.

Morfologisista virheistä opettaja oli korjannut kaikissa tehtävissä kattavasti kaikki virhetyypit. Kaikista morfologisista virheistä oli korjattu 96,7 % (n = 66). Nominin ja verbin taivutustyyppihän ovat suomen kielen perusrakennusmateriaalia, ja verbityyppejä oli myös käsitelty kursilla. Tavallisimpien nimitystyyppien taivutus kuului kuitenkin myös kurssin sisältöihin. Opettaja piti siis tärkeänä alusta asti kiinnittää huomiota vartaloihin ja päätteisiin. Myös leksikaali-

set virheet oli korjattu yhtä lukuun ottamatta kaikki. Korjaamatta jätetty virhe oli johdos. *Hän on sama äidin koska äidin on kaunis* oli korjattu muotoon *hän on sama kuin äiti koska äiti on kaunis*. Sananvalintavirheet ja epäsanat oli nähty siis vakavampina virheinä kuin johdoksen puuttuminen.

Syntaktisten virheiden kohdalla verbin keskeisyyttä suomen kielessä ja sen merkitystä oppimisen alkuvaiheessa osoittaa se, että opettaja oli korjannut kahta lukuun ottamatta kaikki ylimääräiset sekä puuttuvat predikaatit ja verbimuodon valinnassa tehdyt virheet (n = 57) kaikista tehtävistä. Sanajärjestys-, lukukongruenssi- ja viittausvirheet oli korjattu myös kaikki. Esimerkki viittausvirheestä on *Minun nimi Ksor Huang¹ nyt ei ole ammatti Hän on opiskelija* (po. Minä olen opiskelija). Sen sijaan aikamuotovirheitä opettaja ei pitänyt niin keskeisinä. Opettaja ei esimerkiksi ollut korjannut aikamuotoa lauseesta *Siten [vanhempien kuoltua] minä asun minun sisko kansa*. Kurssin tavoitteisiin ei kuulunutkaan muiden aikamuotojen kuin preesensin opiskelu.

Sijamuotovirheistä oli korjattu 95,7 % (n = 163) ja objektinsijavirheistä 61,1 % (n = 18) eli sillä, oliko sija juuri objektin sija vai muu sijapäätte oli vaikutusta opettajan korjaustapaan. Opettaja oli korjannut objektinsijavirheitä Vastaa kysymyksiin ja Minun perhe ja suku - tehtävissä selvästi vähemmän kuin Haastattelu-tehtävässä, jossa niistä oli korjattu 90,9 % (n = 11). Haastattelu-tehtävän objektinsijavirheet olivat pääosin tavallisissa arkipäivää kuvaavissa lauseissa, kuten *Hän keita ruoka ja katso televisio*. Sen sijaan 71,4 % (n = 7) korjaamatta jätetyistä objektinsijavirheistä oli tyyppiä *hän on asunt Suomessa yksi vuotta* tai *minä katsen 1 tunti*, joten ero tehtävätyyppien välillä ei johtunut tehtävästä vaan tuotetuista virheistä. Opettaja oli selvästi painottanut korjauksissaan sääntöä, jonka mukaan lukusanaa *yksi* seuraa nominatiivi ja muita yksikön partitiivi, kuten lauseessa *minä katsot kuusi tunti* (po. kuusi tuntia). Näistä muita lukusanoja koskevista sijanvalintavirheistä oli jätetty korjaamatta vain yksi. Objektin monimutkaisemmat päätteenvallintasäännöt tulevat varmasti ajankohtaiseksi vasta myöhemmin. Korjaamatta jätetyistä muista sijavalintavirheistä yleisin tyyppi oli *hän ammatti on myyruoka*, joita oli 42,9 % (n = 7) tapauksista. Näiden korjaamatta jättäminen on varmasti aiheutunut niiden suuren lukumäärän seurauksena lipsahduksesta, koska opettaja oli vastavissa ilmaisuissa muuten kyllä korjannut sijavirheen. Loput korjaamatta jätetyistä sijavirheistä

¹ Esimerkeissä esiintyviä paikkojen ja henkilöiden nimiä on muutettu.

olivat hajanaisia, kuten *minä en tiedä onko minulla on **täti**, seuravaa hän menee opettaa sama paika mutta **uusi** kursilla ja hän kottikaupunki on **sanltosta**.*

Puuttuvan ja ylimääräisen sanan luokissa vaihtelua korjausprosentteissa aiheutti varmasti se, että puuttuvan tai ylimääräisen sanan määrittäminen voi riippua tulkitsijasta. Toinen syy voi olla se, että opettaja ei edellyttänyt määreiden tai täydennysten osaamista oppijoilta. Opettaja oli korjannut enemmän ylimääräisiä sanoja kuin puuttuvia sanoja. Opettaja oli muun muassa puuttunut muualla kuin lauseen alussa olleisiin ylimääräisiin *ja*-sanoihin, kuten lauseessa *Hän lukee thai sanomalehti **ja** internetista*. Opettaja oli korjannut myös ylimääräistä toistoa, esimerkiksi *minun sisko numero 6 **hän** nimi on Thong*. Opettaja ei kuitenkaan ollut poistanut turhaan toistettuja sanoja joka kohdasta. Samassa tekstissä oli esimerkiksi lause *Minun anoppi **hän** on tosi hyvää nainen*, josta ylimääräistä *hän*-pronominia ei ollut poistettu. Lisäksi opettaja oli poistanut sanoja, jos niiden poistaminen teki lauseesta mielekkään tai lisäsi sen ymmärrettävyyttä. Näin oli esimerkiksi lauseessa *Lempiruoka **hänee** pitää hedenlmästä*.

Puuttuvan sanan kohdalla opettaja oli korjannut myös vaihtelevasti niin, että samantyyppinen virhe oli toisessa tekstissä korjattu ja toisessa ei. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että opettaja uskoi eri oppilaiden hyötyvän erilaisesta palautteesta. Esimerkiksi *Ei ole ammatti* -lauseeseen *hänellä*-sana oli lisätty, mutta *Nyt ei ole ammatti* -lauseeseen ei. Opettaja oli myös lisännyt lauseisiin herkästi subjekteja, esimerkiksi *hän*-pronomini oli lisätty lauseeseen *kun hän menee kotiin laittaa ruoka*. Toisaalta *Roman illalla kun on kotona laitaruoka* oli jätetty korjaamatta. Näissä tapauksissa ensimmäinen kirjoittaja oli aina vahvempi ja toinen heikompi, mutta opettaja oli jättänyt sanoja lisäämättä myös vahvoilla kirjoittajilla. Lisäksi opettaja oli täydentänyt seuraavat rakenteet: *minä lähden minun kotiin tosi **pitkä aika*** (po. lähden minun kotoa kauan aikaa sitten), *hän on sama **äidin*** (po. sama kuin äiti) ja *kello on nyt **25 vaille*** (po. 25 vaille kaksitoista). Possessiivisuffiksin sisältävää omistusrakennetta ei ollut täydennetty: *mihensä nimi on Jari*. Tämä on varmasti yhteydessä siihen, että possessiivisuffiksivirheitä ei ollut korjattu ollenkaan. Myös luetteloista ja rinnastuksista puuttuvat *ja*-sanat oli pääosin jätetty korjaamatta. *Ja*-sana oli liitetty vain yhteen rinnastukseen: *Una **ja** perhe asuuvat Suomessa*.

Ainoat virhetyyppi, joissa tehtävätyyppi näytti vaikuttavan opettajan korjaukseen, oli vajaa lause. Opettaja oli korjannut vajaita lauseita huomattavasti vähemmän Vastaa kysymyksiin -tehtävässä kuin muissa tehtävissä, vain 17,6 % (n = 17). Tämä johtui siitä, että teksteissä

Haastattelu ja Minun perhe ja suku opettaja selvästi odotti oppijoiden kirjoittavan kokonaisia lauseita päinvastoin kuin Vastaa kysymyksiin -tehtävässä. Esimerkiksi kun kysymys oli ”Mihin aikaan kurssi loppuu?”, opettaja ei ollut täydentänyt vastausta *viisitoista vaille kaksi* kokonaiseksi lauseeksi. Tämä on ymmärrettävää, koska oppija on kuitenkin antanut ymmärrettävän ja loogisen vastauksen, mikä oli tehtävän tavoitteena. Haastattelu ja Minun perhe ja suku -tehtävässä täydennetyt vajaat lauseet olivat tavallisesti tyyppiä *kolme lasta* (po. hänellä on kolme lasta) *42 vuotias* (po. hän on 42-vuotias). Täydentämättömät vajaat lauseet olivat samanlaisia: *viisi veli ja viisi sisko* (po. minulla on viisi veljeä ja viisi sisko), *Isän ammatti on ja ammattitaitoinen kokki, 57 vuotta* (po. hän on 57 vuotta). Kaikki Haastattelu ja Minun perhe ja suku -tehtävien täydentämättömät lauseet esiintyivät kuitenkin saman oppijan tekstissä, joten syynä korjaamatta jättämiselle voi olla se, että opettaja mukautti palautettaan oppijan tarpeiden mukaan.

Alkeistasolla tekstitason kappalejakovirheitä ei ollut korjattu ollenkaan pidemmässä Minun perhe ja suku -tehtävässä, jossa se olisi kuitenkin ollut mahdollista. Oppijoilta ei selvästi vielä edellytetty kappalejaon merkitsemistä. Alkeistasolla siis keskityttiin enemmän itse tekstiin kuin sen muodolliseen aseteluun.

5.2 Keskitaso

Samoin kuin alkeistasolla opettajan korjauksiin vaikuttivat virhetyypit enemmän kuin tehtävätyypit. Huomattavin ero keskitason ja alkeistason välillä oli kuitenkin se, että keskitason opettaja oli korjannut eri virhetyyppejä vaihtelevammin kuin alkeisopettaja, kuten Taulukosta 2 voi havaita. Hän ei ollut selkeästi keskittynyt tiettyihin virhetyyppeihin ja jättänyt toisia korjaamatta, vaan hän oli ottanut tekstin huomioon kokonaisuutena. Opettaja oli kuitenkin korjannut systemaatisemmin morfologisia ja syntaktisia virheitä kuin ortografis-fonologisia virheitä. Näin oli varmasti siitä syystä, että morfologiset ja syntaktiset virheet ovat näkyvämpiä ja vaikuttavat enemmän viestin välittymiseen kuin sanojen oikeinkirjoitusvirheet.

Taulukko 2. Korjausprosenttien jakaantuminen keskitasolla

Sähköpostiviesti		Valituskirje		Mielipideteksti		Minun kotimaani	
%	virhekategorioiden määrä	%	virhekategorioiden määrä	%	virhekategorioiden määrä	%	virhekategorioiden määrä
0–9	3	0–9	6	0–9	3	0–9	5
10–19	1	10–19		10–19		10–19	1
20–29	1	20–29	1	20–29	1	20–29	
30–39		30–39		30–39	1	30–39	2
40–49		40–49	2	40–49	1	40–49	
50–59	3	50–59	1	50–59	1	50–59	3
60–69	1	60–69	4	60–69	1	60–69	5
70–79	3	70–79	1	70–79	5	70–79	2
80–89	2	80–89	3	80–89	4	80–89	10
90–100	7	90–100	10	90–100	13	90–100	8
YHT	21	YHT	28	YHT	31	YHT	36

Orotografis-fonologisista virheistä opettaja oli kattavammin korjannut virheet kvantiteetissa, diakriittisissä merkeissä, vokaalisoinnussa ja kirjainsekaannuksissa sekä puuttuvat kirjaimet. Tältä osin tulos oli samansuuntainen alkeistason tulosten kanssa. Ne virheet, jotka oli jätetty korjaamatta, vaikuttavat sattumanvaraisilta ja 91,7 %:ssa (n = 48) tapauksista kyseessä oli vain yhden virheen huomioimatta jättäminen tekstiä kohden. Ylimääräisten kirjainten ja diftongien kohdalla opettaja oli sen sijaan korjannut eri tavoin kuin alkeisopettaja vaihtelemalla korjaustapaansa eri tehtävien välillä, mutta virhemäärät olivat sen verran pieniä, ettei johtopäätöksiä tehtävätyyppien vaikutuksesta voida tehdä. Opettaja oli esimerkiksi korjannut muodot: *tällä tavoin* (po. tällä tavoin) ja *monelisille* (po. monenlaisille) mutta ei muotoja *puhelin* (po. puhelin) ja *oiken* (po. oikein). Korjaamatta jätetyt muodot vaikuttavat siis lipsahduksilta.

Alkukirjaimen koossa ja yhteen ja erilleen kirjoittamisessa tehtyjä virheitä opettaja oli korjannut kaikissa tehtävissä vaihtelevasti. Alkukirjaimen koko -virheitä on korjattu määrällisesti enemmän Minun kotimaani -tehtävässä kuin muissa. Tämä johtui kuitenkin enemmän virheistä kuin tehtävätyypistä, sillä opettaja korjasi *mustanmerin* ja *itä-aasiassa* -tyyppiset virheet, joita oli juuri tässä tehtävässä runsaasti, mutta ei tavallisesti pienellä alkukirjaimella aloitettuja virkeitä tai isolla alkukirjaimella aloitettuja sivulauseita. Tämän voi ajatella johtuvan siitä, että oppijoiden käsialasta oli välillä vaikea erottaa, kumpaa alkukirjainta he olivat tarkoittaneet. Yhteen ja erilleen kirjoittamisessa tehdyistä virheistä opettaja oli jättänyt Sähköpostiviesti-tehtävässä korjaamatta ne, jotka olivat sähköpostiviestin lähetystiedoissa. Opettaja mai-

nitsikin haastattelussaan, ettei hän pidä lähetystietojen kirjoittamista niin tärkeänä kuin itse viestin. Muissa tehtävissä opettaja oli korjannut kaikki yhdyssanan alkuosan taivutuksessa tehdyt virheet. Yhdysmerkkivirheitä ja yhteenkirjoitusvirheitä, kuten *tvoihjalmasta* ja *puhelin lasku*, opettaja oli korjannut vaihtelevammin varmasti siksi, että virheestä huolimatta sana on ymmärrettävissä eikä virhe ole niin näkyvä kuin taivutusvirhe.

Keskitason opettaja oli korjannut välimerkkejä, päinvastoin kuin alkeistason opettaja, mutta valikoiden. Opettaja oli korjannut niin rinnasteisia kuin alisteisiakin sivulauseita. Lisäksi hän oli lisännyt välimerkkejä virkkeiden ja tervehdysten jälkeen. Näitä kaikkia hän oli kuitenkin jättänyt myös korjaamatta. Systemaattisesti opettaja oli jättänyt puuttumatta ylimääräisiin ja vääränlaisiin välimerkkeihin. Näin oli esimerkiksi virkkeessä *Voisitko soittaa minulle, tai ottaa yhteyttä minun kanssa, ja selviyttää tästä asiasta. Ja-sivulauseiden pilkkuvirheet* oli myös jätetty korjaamatta. Tämä voi johtua siitä, että *ja-sivulauseen pilkkusääntöjen* tuntemista ei edellytetä vielä keskitasolla.

Morfologisista virheistä opettaja oli korjannut verbin taivutus- ja päätevirheistä 85,96 % (n = 57) ja nominin yksikön tai monikon taivutusvirheitä 75,9 % (n = 29), mikä voi kertoa verbin keskeisyydestä lauseessa. Ne nominintaivutusvirheet, jotka oli jätetty korjaamatta, vaikuttivat kuitenkin lipsahduksilta. Opettaja oli esimerkiksi korjannut samasta tekstistä muodon *sotasta* mutta ei *väkivaltaista* (po. väkivaltaisesta). Opettaja ei siis luultavasti tarkoituksellisesti painottanut verbintaivutusvirheitä, vaan piti kaikkia taivutusvirheitä tärkeinä korjata. Se, että opettaja oli korjannut kaikissa tehtävissä morfologiset virheet kattavasti, vastasi myös alkeistason opettajan korjaustapaa. Myös leksikaalisista virheistä opettaja oli korjannut suurimman osan virhetyypeistä kattavasti. Kaikkia uudismuodosteita opettaja ei ollut kuitenkaan pitänyt virheinä. Näitä olivat *lämminsydämellisiä* ja *puhelunumero*, joissa oppijan tarkoitus on helposti ymmärrettävissä. Sen sijaan *poliisin kanava* (po. poliisi-TV) -ilmaukseen opettaja oli puuttunut. Lisäksi opettaja oli jättänyt puhekielisyydet, kuten *mulle*, systemaattisesti korjaamatta.

Samoin kuin alkeistasolla keskitasollakin syntaktisista virheistä verbimuodon valintavirheet, puuttuvat ja ylimääräiset predikaatit sekä lukukongruenssivirheet oli korjattu yksittäisiä lipsahduksia lukuun ottamatta kattavasti. Keskitasolla oli korjattu kuitenkin myös kaikki aika-muotovirheet, kuten *tule minulle lasku* (po. minulle tuli lasku). Lisäksi yksikön ja monikon valintavirheet nousivat keskitasolla enemmän esille kuin alkeistasolla, missä niitä ei esiinty-

nyt lainkaan. Niistä oli korjattu 90 % (n = 10). Päinvastoin kuin alkeistasolla sanajärjestys- ja viittausvirheiden korjauksessa oli kuitenkin vaihtelua. Sanajärjestysvirheistä opettaja on jättänyt korjaamatta kieltoilmauksen sanajärjestykseen liittyvät virheet, kuten *koska silta ajalta en minä ole soittanut ulkomaille kertäkään*, joita oli 50 % tapauksista (n = 4). Muut korjaamatta jätetyt sanajärjestysvirheet olivat sekalaisia. Viittausvirheissä opettaja oli korjannut ja jättänyt korjaamatta *sinä*-pronominilla viittauksia yritykseen, relatiivipronominin viittausvirheitä ja muuten epäselviä viittaustapauksia. Opettaja oli esimerkiksi korjannut lauseen *Minä olen sinun asiakas* (po. teidän asiakas), mutta ei lausetta *Sinä voit lähettää minulle toisen kirjan, jos sulla on*. Vaihtelua ei voi selittää tehtävätyypillä tai oppijan tasolla, sillä opettaja oli sekä korjannut että jättänyt korjaamatta samanlaisia virheitä samoissa tehtävätyypeissä ja samoilla oppijoilla. Tämän vaihtelun voi kuitenkin aiheuttaa se, että niin viittaus- kuin sanajärjestysvirheetkin olivat usein enemmän tyyliin kuin merkitykseen vaikuttavia seikkoja.

Yksi ero alkeis- ja keskitason välillä oli myös se, että keskitasolla oli korjattu possessiivisuffiksivirheitä, kuten *minun kotimaasi*. Se osoittaa yhdessä välimerkkien korjauksen kanssa, että keskitasolla tarkkuuden vaatimukset ovat alkeistasoa korkeammalla. Opettaja oli keskittynyt korjaamaan vääriä ja ylimääräisiä possessiivisuffikseja, joista hän oli korjannut kaikki. Korjaamatta jätetyt virheet olivat siis puuttuvia possessiivisuffikseja. Sähköpostiviestitehtävissä kaikki omistusliitevirheet oli jätetty korjaamatta. Voi olla mahdollista, että opettaja ei ollut edellyttänyt Sähköpostiviestissä niin formaalia tyyliä kuin muissa tehtävissä.

Sijamuotovirheistä oli keskitasolla korjattu objektinsijavirheet muita sijavirheitä tarkemmin. Objektinsijavirheistä oli korjattu 90 % (n = 10) ja muista sijavirheistä 81,3 % (n = 91). Ero voi osittain johtua objektinsijavirheiden pienemmästä määrästä mutta myös siitä, että keskitasolla oppijoiden odotetaan osaavan objektinsijan valintasäännöt. Muista sijavirheistä korjaamatta oli jätetty esimerkiksi muodot *väkivalta on suosittu monelisille ihmisille, jotka pitävät sotasta* (po. monenlaisista ihmisistä) ja *nuoreille on todella hassu puvut* (po. nuorilla). Opettaja ei siis ollut jättänyt korjaamatta systemaattisesti tietyn tyyppisiä sijavirheitä. Opettaja oli korjannut sijavirheitä kaikissa tehtävissä tasaisen vaihtelevasti suhteessa virheiden kokonaismäärään.

Keskitason opettaja oli korjannut päinvastoin kuin alkeisopettaja enemmän puuttuvia kuin ylimääräisiä sanoja. Tähän on varmasti syynä se, että ylimääräisen sanan virheet eivät olleet niin vakavia keskitasolla kuin alkeistasolla, eivätkä siis häirinneet viestin välittymistä. Puut-

tuvista sanoista opettaja oli vain jättänyt korjaamatta lauseesta *Minä haluaisin hankkia kaikki minun puhelunumerojen listin laskusta* puuttuvan sanan *soittamien*, jota ilman viestissä on väärinymmärryksen vaara olemassa. Opettaja oli korjannut vähemmän ylimääräisiä sanoja *Minun kotimaani* -tekstissä, joka olikin muotovaatimuksiltaan vapaampi kuin muut tekstit. Ylimääräisistä sanoista korjaamatta oli esimerkiksi jätetty myös *ja sää on eri*. Mielenkiintoista on myös se, että *Minun kotimaani* -tehtävässä oli jätetty myös vajaita lauseita korjaamatta, kun ne oli muualla korjattu. Kolme neljästä lauseesta oli jätetty täydentämättä teksteistä, joissa vajaita lauseita tai muita virheitä oli muutenkin paljon. Voi olla, että tässä tapauksessa oppijan taso ja tehtävätyyppi ovat molemmat vaikuttaneet opettajan korjauspäätökseen. *Minun kotimaani* -tehtävässä oli myös enemmän luetteloita kuin muissa teksteissä, ja puuttuvia *ja*-sanoja on siksi korjattu siinä enemmän.

5.3 Toinen aste

Toisen asteen tehtävät olivat kaikki tekstilajiltaan käytännössä vapaamuotoisia kirjoitelmia tai lyhyitä esseitä. Tästä syystä ei ole yllättävää, ettei suuria eroja virheiden kokonaiskorjausmäärissä eri tehtävätyyppien välillä syntynyt. Opettaja oli korjannut virheitä myös vaihtelevasti kaikissa tehtävissä, kuten Taulukko 3 osoittaa. Samoin kuin edellisillä tasoilla, tehtävätyypin vaikutusta oli kuitenkin nähtävissä yksittäisten virhetyyppien korjauksessa. Toisella asteella oppijoiden teksteissä ei kiinnittänyt huomiota niiden poikkeamat kohdekielestä vaan niiden sujuvuus. Uutena ongelmana nousi esiin kuitenkin puhekielen vaikutus. Tästä syystä tyyllilliset virheet olivat silmiinpistävämpiä kuin kieliopilliset virheet. Opettaja ei ollut kuitenkaan vaatinut teksteiltä syntyperäisen puhujan kirjoitusta vastaavaa idiomaattisuutta tai asiatyyliä, vaan hän oli keskittynyt korjaamaan selkeästi kieliopillisia virheitä. Tähän voi olla syynä se, että oppijat olivat vasta opintojensa alussa, joten asiatyyllisen tekstin kirjoittaminen oli heille varmasti vielä uutta.

Taulukko 3. Korjausprosenttien jakaantuminen toisella asteella

Kielitaidon kartoitus		Essee		Media	
%	virhekategorioiden määrä	%	virhekategorioiden määrä	%	virhekategorioiden määrä
0–9	2	0–9	2	0–9	2
10–19		10–19		10–19	
20–29	1	20–29	1	20–29	
30–39	2	30–39	1	30–39	3
40–49	1	40–49	1	40–49	3
50–59	4	50–59	3	50–59	5
60–69	4	60–69	5	60–69	2
70–79	3	70–79	4	70–79	7
80–89	2	80–89	3	80–89	1
90–100	11	90–100	11	90–100	11
YHT	30	YHT	31	YHT	34

Ortografis-fonologisista virheistä kvantiteetti, puuttuva tai ylimääräinen diakriittinen merkki, kirjainsekaannukset sekä ylimääräiset ja puuttuvat kirjaimet oli korjattu kattavasti samoin kuin edellisillä tasoilla. Korjaamatta jätetyt muodot olivat lipsahduksia, jotka johtuivat osittain varmasti oppilaiden käsialasta. Erilaista edellisiin tasoihin nähden oli kuitenkin se, että opettaja oli korjannut myös kaikki numeron kirjoittamistapa -virheet, kuten *5 vuotta*, ja yhdyssanavirheet kattavasti. Yhdyssanavirheiden korkeamman korjausprosentin syinä ovat varmasti korkeammat tarkkuusvaatimukset mutta myös se, että oppijat itse ilmaisivat teksteissään niiden olevan heille vaikeita: *Kirjoittamisessa tulee melko usein virheitä ja monet virheet ovat se, että kun en tiedä onko sana yhdyssana vai kirjoitetaanko sitä erikseen.*

Alkukirjaimen koossa ja välimerkeissä tehdyt virheet opettaja oli puolestaan korjannut vaihtelevammin. Opettaja ei ollut korjannut, kuten eivät edellisenkään, virkkeen aloittavia pieniä alkukirjaimia, ja muita virheellisiä kirjainkokoja hän oli korjannut vaihtelevasti. Sen sijaan hän oli puuttunut lauseen keskellä oleviin virheellisiin kirjainkokoisiin, kuten lauseessa *Esim. Joku seuraa mediaa TV:stä.* Hänellä oli tähän mahdollisuus, koska niitä oli koko aineistossa vain kaksi. Nämä on otettu mukaan luokitteluun, sillä oli selvää, etteivät virheet johtuneet puutteellisesta kirjoitusjärjestelmän tuntemuksesta tai käsialasta. Välimerkkejä oli korjattu vähiten Kielitaidon kartoitus -tekstissä ja eniten Esseessä. Tämä voi kertoa siitä, että Esseessä opettaja asetti tarkkuudelle ainakin tältä osin korkeammat vaatimukset kuin kurssin aloittaneissa kirjoitelmissa. Esseessä opettaja oli systemaattisesti jättänyt korjaamatta ainoastaan

väärät välimerkit, joita esiintyi erityisesti, kun virkkeet oli väärin jaettu. Virkkeiden jakamiseen opettaja oli kuitenkin kiinnittänyt erityistä huomiota Media-tehtävässä, joka päätti kurssin, vaikka olikin korjannut sivulauseista puuttuvia pilkkuja vaihtelevasti.

Morfologisista virheistä opettaja oli edellisistä opettajista poiketen korjannut verbin pääte- ja taivutusvirheitä vähemmän kuin nominintaivutusvirheitä. Tämä voi osittain johtua verbivirheiden suuremmasta määrästä, sillä nomineissa tehtyjä morfologisia virheitä oli koko aineistossa vain 11, ja niistä oli korjattu 90,9 %. Sen sijaan verbeissä tehtyjä virheitä oli 56, joista 75 % oli korjattu. Vaihtelua löytyi kuitenkin myös tehtävätyyppien väliltä. Esseessä ja Kieli-aidon kartoitus -tehtävässä opettaja ei ollut puuttunut kuin kerran sinä-passiiviin, kuten *Sen avulla voit opiskella uutta kieltä* ja oli jättänyt pienempiä verbin pääte- ja taivutusvirheitä virheitä, kuten *ilmaistaa* (po. ilmaista) ja *harjoitelen* (po. harjoittelen), korjaamatta mutta oli korjannut näkyvämmät subjektin ja predikaatin kongruenssivirheet kattavasti. Sen sijaan Media-kirjoitelmassa, joka oli koetehtävä, opettaja oli korjannut virheitä tarkemmin, myös muun muassa verbien astevaihtelussa tehdyt virheet ja sinä-passiivin.

Leksikaalisista virheistä opettaja oli puuttunut tarkimmin uudismuodosteisiin ja väärin johtimiin, kuten *laajuisempi* (po. laajempi). Puhekielisyyksistä opettaja oli huomionnut vain tiettyissä sanoissa esiintyneet puhekielisyyksivirheet, kuten *semmoisessa* ja *netin*. Näitäkin opettaja oli kuitenkin korjannut vaihtelevasti niin, että toisaalla hän oli puuttunut niihin ja toisaalla ei. Tarkoitevirheet olivat leksikaalisten virheiden selkeästi suurin ryhmä. Tarkoitevirheistä, jotka oli jätetty korjaamatta, 50 % (n = 14) oli konjunktionvalintavirheitä. Näitä olivat esimerkiksi *kuten englannissa sanotaan "in my city" mutta suomenkielessä on päinvastoin eli "kaupungissani"* ja *Jos minä olisin Suomessa sata vuotta, niin en kuitenkaan unohtaisi omaa kieltä*. Loput olivat sekalaisia, kuten *tarkoitus voi olla välittäjä* (po. merkitys) ja *kiinan kielen ope- tusta ei ole perustettu* (po. opetusryhmää), joihin suomen kielessä on olemassa vakiintuneempi vastine.

Toisella asteella oli edellisten tasojen tapaan korjattu kattavasti lukukongruenssivirheet. Aikaisemmista tasoista poiketen myös possessiivisuffiksivirheet oli korjattu yhtä lukuun ottamatta kaikki. Toisella asteella oli kuitenkin useiden muiden syntaktisten virheiden virhetyyppien korjauksessa vaihtelua. Muun muassa aiemmilla tasoilla kattavasti korjatut verbivirheet oli korjattu vaihtelevasti. Tämä voi johtua osittain siitä, että ylimääräisiä ja puuttuvia predikaatteja oli toisella asteella huomattavasti vähemmän kuin alemmilla tasoilla. Ylimääräisen

predikaatin virheistä opettaja oli jättänyt korjaamatta vain lauseen *että mitä tapahtuu maailmassa ja ympärilläni tapahtuu* ja puuttuvista predikaateista *katsot TV:tä ja internetiä tietojen saamiseksi* -tyyppiset virheet, joissa olisi *katsot internetiä* -ilmauksen sijaan pitänyt olla esimerkiksi *selaat internetiä*. Sen sijaan väärän verbimuodon valintavirheitä esiintyi huomattavasti enemmän kuin aikaisemmillä tasoilla. Näistä opettaja oli korjannut 63,3 % (n = 30). Essee tehtävässä oli aiheensa vuoksi erityisen paljon virheitä konditionaalien käytössä (*Kuvittele, jos maailmassa puhuttaisiin vain yhtä kieltä. Ihmisellä ei ole kielen kanssa vaikeuksia*), mutta niitä oli myös muissa tehtävissä. Korjaamatta jätetyistä verbimuodon valintavirheistä 72,7 % (n = 11) oli tehty juuri konditionaalissa. Verbiketjuissa tehdyt infinitiivin valintavirheet opettaja oli korjannut kaikki.

Aikamuodon ja monikon tai yksikön valinnassa tehdyt virheet oli korjattu myös vaihtelevasti. Aikamuotovirheitä esiintyi kuitenkin vain Media-tehtävässä. Esimerkiksi aikamuotovirheitä oli jätetty korjaamatta *Kun olin alkanut opiskella heti lopetin paljon pelata tietokoneen peleihin koska kotiläksyn tekemällä ei riitä aika*. Ensimmäisessä lauseessa pitäisi olla *aloin*, koska hän opiskeli edelleen kirjoitushetkellä, ja toisessa *ei riittänyt*, koska hän viittaa menneeseen. Samassa tekstissä oli kuitenkin paljon virheitä ja muitakin aikamuotovirheitä, joten voi olla, että opettaja jätti virkkeen aikamuotovirheet siksi korjaamatta. Samassa virkkeessä on myös korjaamatta jätetty monikon valintavirhe: *kotiläksyn*. Sanassa pitäisi olla monikko, jos ajatellaan, että oppijalle tulee päivässä useita kotitehtäviä. Monikon ja yksikön valintavirheiden määrittäminen edellyttää usein oppijan tarkoituksen päättelyä, mistä erot opettajan ja tutkijan tulkinnoissa varmasti ainakin osittain johtuvat. Opettaja jätti herkästi tällaiset oppijan tarkoituksen päättelyä edellyttävät virheet korjaamatta. Osa korjaamatta jätetyistä yksikön ja monikon valintavirheistä oli kuitenkin selvästi lipsahduksia, kuten *Media-sana tulee kreikan sanoista eli medium*.

Viittausvirheistä opettaja oli korjannut kaikki relatiivipronominien viittauksissa tehdyt virheet, kuten *Media on otettu latinan sanasta medium, jota ihmiset käyttävät päivittäin useita tunteja*. Viittausvirheiden korjaamatta jätetyt muodot vaikuttivat lipsahduksilta, sillä opettaja oli korjannut vastaavia muotoja toisissa yhteyksissä. Opettaja oli jättänyt korjaamatta viittauksia ihmisiin ja viittauksen luvussa tehtyjä virheitä, kuten *ne oppivat paljon asioita ja kuka me olemme*, ja yhden epäselvän viittauksen. Sanajärjestysvirheissä opettaja oli selkeästi keskittynyt niihin, joissa sanajärjestysvirhe vaikutti koko lauseen sanojen järjestykseen tai virkkeen lauseiden järjestykseen. Kaikki korjaamatta jätetyt muodot olivat sellaisia, joissa yksit-

täinen sana oli väärässä kohdassa, kuten lauseessa *Kukaan ei voinut tietää mitä edes maailmassa tapahtuisi* (po. Kukaan ei edes voisi tietää, mitä maailmassa tapahtuu).

Objektinsija- ja muiden sijavirheiden kokonaiskorjausprosentteissa ei toisella aseella ollut suurta eroa. Kokonaisuudessaan opettaja oli korjannut virheitä molemmissa tyypeissä kattavasti. Tehtävätyyppien vertailu osoitti, että opettaja oli korjannut objektinsijavirheitä tarkimmin Esseessä ja vähiten Kielitaidon kartoitus -tekstissä suhteessa virheiden kokonaisuuteen. Korjaamatta jätetyt objektimuodot, kuten *niin en tunne itseni ulkopuoliseksi*, vaikuttivat kuitenkin lipsahduksilta, sillä kaikki olivat eri tekstien yksittäisiä virheitä. Muita sijapäätteitä oli korjattu tasaisen vaihtelevasti kaikissa tehtävissä. Myös tässä virhetyypissä korjaamatta jätetyt muodot muodostivat kuitenkin sekalaisen ryhmän. Opettaja oli jättänyt korjaamatta eniten subjektin sijoja, kuten *miettikää jos se ei olisi* (po. sitä), mutta ero esimerkiksi predikaatiivin sijavirheisiin ei ollut suuri. Myös kongruenssi- ja rektiovirheitä oli jätetty korjaamatta.

Opettaja oli korjannut sekä ylimääräisissä sanoissa (n = 18) että puuttuvissa sanoissa (n = 22) tehdyistä kaikista virheistä 50 %, vaikka korjausprosentteissa olikin hiukan vaihtelua eri tehtävien välillä. Korjaamattomien muotojen tarkastelu osoitti kuitenkin, että opettaja oli jättänyt korjaamatta tietyn tyyppisiä virheitä eikä tehtävätyyppi siis ollut korjaamatta jättämisen syynä. Ylimääräisten sanojen kohdalla korjaamatta jätetyt sanat olivat joko ylimääräisiä konjunktiota tai ylimääräistä toistoa. Esimerkkinä ylimääräisestä konjunktiosta oli *Vaikka media on välinettä mutta se vaikuttaa ihmisiin*. Tulos on yhteydessä siihen, että tarkoitevirheissä väärä konjunktiota oli jätetty korjaamatta eniten. Tulokset osoittavat, että lauseiden yhdistäminen oli oppijoille vaikeaa, mutta opettaja ei halunnut vielä nostaa tätä asiaa selkeästi esille. Ylimääräistä toistoa oli puolestaan virkkeessä *Ne ihmiset, jotka ovat aikuisia ja ovat Suomessa, niin heidän on vähän vaikeampi oppia uusia kieliä*. Se, että opettaja oli jättänyt puuttumatta esimerkiksi tähän toistoon osoittaa, ettei hän vielä vaatinut teksteiltä asiatyylin edellyttämää tiivistä ilmaisua. Opettaja oli kuitenkin poistanut turhaan toistetun *kanssa*-sanan seuraavasta lauseesta: *Käytän englannin kieltä serkkujen kanssa kavereiden ja joskus sisarusten kanssa*.

Puuttuvista sanoista opettaja oli eniten korjannut puuttuvia konjunktiota, kuten *ole ihan hyvää suomen kielessä mutta ei vielä suomalaisten taso se vaati kunnan harjoittelu* (po. sillä se vaatii). Tämä johtuu varmasti siitä, että konjunktion puuttuminen vaikeuttaa lauseiden suhteiden ymmärtämistä, mitä ylimääräinen tai väärä konjunktio ei tee niin helposti. Korjaamatta opettaja oli puolestaan jättänyt puuttuvia subjekteja ja verbien edellyttämiä täydennyksiä. Tietyin

ehdoin verbitäydennyksen tai subjektin voi jättää poisikin, joten kysymys voi jälleen osittain olla myös näkemyseroista. Esimerkiksi subjekti olisi hyvä toistaa seuraavassa virkkeessä selvyyden vuoksi: *Hän voi aikaansa johonkin muuhun kun lukemiseen esimerkiksi voi harrastaa--* (po. esimerkiksi hän voi harrastaa). Esimerkki verbin vaatimasta täydennyksestä on puolestaan *se voi vaikuttaa miten meidän pitäisi elää* (po. vaikuttaa siihen, miten meidän pitäisi elää). Opettaja oli myös korjannut vaihtelevasti luetteloista puuttuvia *ja*-sanoja.

Muodollisesti esseen tai kirjoitelman voidaan katsoa edellyttävän kappalejakoa. Kielitaidon kartoitus -teksteissä oli kappalejako, mutta sen merkinnässä oli virheitä. Essee-tehtävässä kappalejakovirheitä ei kuitenkaan juurikaan ollut. Media-tekstissä useat oppijat eivät olleet tehneet kappalejakoa ollenkaan. Opettaja oli kuitenkin systemaattisesti jättänyt puuttumatta kappalejakovirheisiin. Syynä tähän voi olla, että Kielitaidon kartoitus -tekstissä sisältö ja tulevat kielioppiasiat olivat tekstin asettelua keskeisempiä. Media-tekstissä puolestaan opettaja ei selvästi edellyttänyt kappalejakoa ja toisaalta hän tiesi oppijoiden kykenevän tekemään sen kiinnittäessään siihen vain huomiota.

5.4 Korkea-aste

Tässä luvussa esitellään korkea-asteen korjausta mutta tehdään myös yhteenvetoa kaikkien opettajien korjauksesta. Luvun lopun Taulukosta 5 voi nähdä kaikkien opettajien kokonaiskorjausprosentit ja verrata niitä toisiinsa. Korkea-asteella tekstit olivat korkeatasoisia verrattuna aikaisempiin tasoihin. Tällöin huomio siirtyy entistä enemmän ortografis-fonologisista kirjoitusvirheistä syntaktisiin ja tekstitason virheisiin. Tällä tasolla teksteiltä edellytettiin edellisiä tasoja idiomaattisempaa kieltä ja kieliopillista tarkkuutta. Opettaja oli kuitenkin korjannut selkeästi vaihtelevammin virhetyyppejä Esseessä kuin Työhakemuksessa, Ansioluettelossa ja Referaatissa, kuten Taulukosta 4 voi havaita. Vaihtelevampaan korjaustapaan ovat olleet varmasti osasyinä tekstin pituus ja virheiden suurempi määrä, mutta myös tietokonekorjaustapa erotti tekstin muista.

Taulukko 4. Korjausprosenttien jakaantuminen korkea-asteella

Työhakemus		Ansioluettelo		Referaatti		Essee	
%	virhekategorioiden määrä	%	virhekategorioiden määrä	%	virhekategorioiden määrä	%	virhekategorioiden määrä
0–9		0–9	1	0–9	3	0–9	6
10–19		10–19	1	10–19		10–19	2
20–29		20–29		20–29	2	20–29	
30–39	1	30–39		30–39	1	30–39	3
40–49	1	40–49	2	40–49		40–49	
50–59	3	50–59		50–59	1	50–59	3
60–69	4	60–69		60–69	3	60–69	4
70–79	2	70–79	1	70–79		70–79	4
80–89	3	80–89		80–89	1	80–89	6
90–100	15	90–100	8	90–100	19	90–100	10
YHT	29	YHT	13	YHT	30	YHT	38

Ortografis-fonologisissa virheissä oli pienimmät kokonaiskorjausprosentit kaikissa tehtävissä. Se osoittaa, ettei opettaja pitänyt sitä keskeisimpänä virheryhmänä. Tässä virheryhmässä oli pienimmät kokonaiskorjausprosentit myös alkeis- ja keskitasolla, mutta niissä useampia virhetyppejä oli korjattu kattavasti kuin korkea-asteella. Ortografis-fonologisista virheistä opettaja oli korjannut kattavasti vain puuttuvat ja ylimääräiset kirjaimet sekä diakriittiset merkit. Sen sijaan aikaisemmillä tasoilla kattavasti korjatut kvantiteetti- ja kirjainsekaannusvirheet oli korjattu vaihtelevasti. Korjaamatta jätetyt muodot vaikuttivat suurimmaksi osaksi lipsahduksilta, sillä ne olivat eri tekstien yksittäisiä virheitä, mutta yhdessä tekstissä kvantiteettivirheitä oli jätetty enemmän korjaamatta. Niitä oli siinä erityisen paljon, esimerkiksi *näytellyä* ja *lisääksi*. Tällöin oppijan tasolla on voinut olla myös vaikutusta korjaustapaan.

Korkea-asteen opettaja oli korjannut vaihtelevasti alkukirjaimen koossa tehdyt virheet, mutta tarkemmin kuin edellisillä tasoilla. Alkukirjaimen koossa tehtyjä virheitä oli selkeästi eniten Ansioluettelossa, jossa oppijat olivat kirjoittaneet kielen nimet isolla alkukirjaimella. Nämä opettaja oli korjannut yhtä lukuun ottamatta kaikki. Sen sijaan hän oli jättänyt korjaamatta satunnaisia virheitä, kuten *Suomen Kansan Vanhojen Runojen* ylimääräiset isot alkukirjaimet ja *itämereen* pienen alkukirjaimen. Työhakemuksissa ja Referaateissa opettaja oli jättänyt eniten välimerkkivirheitä korjaamatta niistä teksteistä, joissa niitä oli paljon. Ansioluettelossa oli korjattu välimerkkivirheitä vähiten. Lauseiden välistä puuttuneet pilkut oli korjattu, mutta esimerkiksi *Pääaine suomen kieli* -tyyppisiin tapauksiin ei oltu puututtu. Esseessä välimerkit

olivat kaikista virhetyypeistä suurin ryhmä. Koska samat virheet toistuivat usein, opettaja ei ollut nähnyt syytä puuttua virheisiin joka kerralla. Tietokonekorjaustapa vie myös enemmän tilaa kuin käsin korjaaminen, mikä saattoi myös vaikuttaa opettajan korjauspäätökseen.

Yhteenkirjoitusvirheitä opettaja oli korjannut vaihtelevasti samoin kuin alkeis- ja keskitason opettajat. Vain toisen asteen opettaja korjasi yhdyssana ja yhdysmerkkivirheet kattavasti. Korkea-asteen opettaja oli jättänyt korjaamatta systemaattisesti välilyöntivirheet, kuten *09/2006* ja 84%. Näitä oli 64 % (n = 50) kaikista korjaamatta jätetyistä yhteen ja erilleen kirjoittamisessa tehdyistä virheistä. Toiseksi eniten opettaja oli jättänyt korjaamatta yhdysmerkkivirheitä, joita oli 26 % (n = 50) korjaamatta jätetyistä virheistä. Vaihtelevasti yhteenkirjoitusvirheitä korjanneista opettajista kaikki siis huomioivat ensisijaisesti yhdyssanan alkuosan taiputuksessa tehdyt virheet. Lisäksi alkeisopettaja ja korkea-asteen opettaja molemmat korjasivat yhdyssanavirheitä enemmän kuin yhdysmerkkivirheitä. Korkea-asteen opettaja oli myös jättänyt alkeis- ja keskitason opettajien tavoin numeron kirjoittamistapa -virheet korjaamatta. Morfologisten virheiden luokassa opettaja oli korjannut verbeihin liittyvät virheet yhtä lukuun ottamatta kaikki. Tässä hän oli samalla linjalla alkeis- ja keskitason opettajien kanssa. Nominien yksikön taiputusvirheissä ja monikossa korjaamatta jätetyt muodot, kuten *neuvokaita* ja *itämereen rannikolla* olivat yksittäisiä lipsahduksia. Kaikki opettajat siis pitivät verbin- ja nominintaivutusvirheitä sekä verbin päätevirheitä keskeisinä korjata, vaikka toisen asteen opettaja olikin korjannut virheitä toisissa tehtävissä vaihtelevammin kuin toisissa. Väärän sijapäänteen valintavirheistä korkea-asteen opettaja oli jättänyt korjaamatta muodon *käsityöä* (po. käsityötä). Kyseinen muoto oli lainauksessa, eikä opettaja varmasti siksi puuttunut siihen.

Leksikaalisista virheistä opettaja oli korjannut toisen asteen opettajan tavoin kattavasti johdosvirheet ja uudismuodosteet, kuten *apujana* (po. avustajana), joissa molemmassa oli jätetty puuttumatta vain yhteen virheelliseen muotoon. Puhkeielisyyksiin, esimerkiksi sanaan *netti*, opettaja ei ollut puuttunut kuitenkaan ollenkaan. Tarkoitevirheitä opettaja oli korjannut vaihtelevammin. Päinvastoin kuin toisen asteen opettaja korkea-asteen opettaja oli korjannut kattavasti konjunktionvalintavirheet lukuun ottamatta kahta *sekä*-konjunktion valintaa *ja*-konjunktion asemasta. Hän oli esimerkiksi muuttanut ilmaisun *Sitä syystä että voisin kuvitella jäädä Suomeen* muotoon *koska voisın kuvitella--*. Tämä kertoo lisääntyneestä tiiviiden ja idiomaattisuuden vaatimuksesta. Sen sijaan sana- ja verbivalintoja opettaja oli jättänyt enemmän korjaamatta. Korjaamatta jätetyistä muodoista 77,8 % (n = 18) oli Esseessä, jossa tarkoittevirheitä oli paljon. Opettaja ei esimerkiksi ollut puuttunut seuraaviin sanavalintoihin: *Ru-*

noilla ei ollut yhteyttä toisiinsa, ne olivat **yksityisiä** (po. yksittäisiä); *monia ihmisten aiheuttamia riskejä voidaan yrittää välttää keskustelemalla oikeasta käytännöstä* (po. käytöksestä) ja se [Nokia] **alkoi** kuminvalmistajana (po. aloitti).

Syntaktisista virheistä korkea-asteen opettaja oli korjannut samoin kuin muut opettajat lukukongruenssivirheet kattavasti. Lisäksi hän oli korjannut keskitason opettajan tavoin kaikki väärän vertailumuodon valintavirheet, kuten *Väkivaltaiset elokuvat saattavat kuvottaa lapsia **agressiivisempi*** (po. todella paljon). Kolmas kattavasti korjattu virheryhmä olivat sanajärjestysvirheet. Tässä opettaja oli siis samoilla linjoilla alkeisopettajan kanssa. Alkeistasolla kysymys oli kuitenkin peruslauseista ja ylimmällä tasolla monimutkaisemmista rakenteista. Korjaamatta jätetyt sanajärjestysvirheet olivat kaikki Esseessä ja niissä kaikissa oli kysymys yhden sanan paikasta virkkeessä, kuten virkkeessä *Saattaa olla, että **teos nimettömänä** olisi tulkittava vähän eri tavalla* (po. nimettömänä teos) tai *Lemminkäisen äiti haravoi Lemminkäisen joesta, mutta ei ole mahdollista herättää hänet henkiin* (po. häntä ei ole mahdollista herättää henkiin).

Alkeis- ja keskitasolla syntaktiset verbivirheet oli korjattu kattavasti ja toisella asteella tasaisen vaihtelevasti. Korkea-asteella aineiston harvat ylimääräiset predikaatit oli korjattu kattavasti mutta puuttuviin predikaatteihin ei oltu puututtu ollenkaan. Puuttuvia predikaatteja esiintyi eniten Esseessä: 1) *Ensiksi ulkonäöstä sitten luonteesta*. 2) *Mutta jos ei ole mitään murhaa, sitten ainakin yksi murto*. Jälkimmäisessä esimerkissä verbin toisto olisi suositeltavaa, sillä pois jätetty verbi on eri muodossa kuin sitä edeltävässä lauseessa, jolloin ellipsi ei ole yhtä luonteva. Virheet eivät puuttuvan predikaatin tapauksissa kuitenkaan häirinneet luettavuutta tai ymmärtämistä, ja tämän vuoksi opettaja oli varmasti jättänyt puuttumatta virheisiin. Sen sijaan verbimuodon valintavirheet, jotka selkeämmin vaikuttivat ymmärrettävyyteen, oli korjattu kattavammin kuin toisella asteella. Niitä oli erityisesti Työhakemuksessa ja Esseessä: *Pystyn **opiskella** fennistiikka* (po. opiskelemaan) ja *Kissat ehkä jopa nauttivat **saavansa** hetki-sen rauhan ihmisiltä* (po. saadessaan).

Korkea-asteen opettaja oli korjannut vaihtelevasti aikamuodon valinnassa, monikon ja yksikön valinnassa sekä viittauksessa tehdyt virheet eli oli korjannut samansuuntaisesti toisen asteen opettajan kanssa. Alkeistasoon opettaja oli näistä painottanut viittausta ja keskitason opettaja aikamuodon ja monikon valintavirheitä. Aikamuotovirheistä korjaamatta jätetyt muodot olivat lipsahduksia, kuten *talven aikana päivä on pimeä, joten ihmiset **tulivat** pessi-*

mistisiksi ja *en ikinä edes miettinyt, että olisi järkevämpää pitää kissa sisällä*. Jälkimmäisessä esimerkissä pitäisi olla perfektti, sillä ilmauksen sisältö oli totta ja merkityksellistä kirjoittajalle vielä kirjoitushetkelläkin. Samoin kuin toisella asteella näissä virhetyypeissä korjausprosentteihin ovat kuitenkin voineet vaikuttaa opettajan ja tutkijan väliset erot oppijoiden tarkoitusten tulkinnassa.

Yksikön ja monikon valintavirheistä opettaja oli jättänyt korjaamatta esimerkiksi seuraavat muodot: *olen kiinnostunut ihmisten mielipiteestä* (hän tutki kuitenkin mielipiteitä useista asioista) ja *Lönnrot käytti kansallista aihetta* (Kalevalaan liittyy kuitenkin useita aiheita). Toisaalta yksikkömuodot voidaan tällaisissa tapauksissa usein tulkita niin, että yksi edustaa useaa. Tulkinnallisuutta sisältyy myös epäselvän viittauksen määrittämiseen. Tässä tutkimuksessa epäselväksi viittaukseksi katsottiin sellainen, jossa lukija ei pysynyt vaivatta seuraamaan kirjoittajan tarkoitusta, vaan hänen täytyi lukea kohta uudestaan ja pohtia viittausta. Korjaamatta jätetyistä muodoista 50 % (n = 6) oli epäselviä viittauksia. Tällainen oli esimerkiksi: *Eniten kuolemia on paniikki-elokuvissa. Mutta jos ei ole mitään murhaa, sitten ainakin yksi murto. Elokuva-teollisuus tuottaa paljon niitä, koska näiden valmistaminen on paljon halvempaa ja ihmiset haluavat niitä*. Lisäksi opettaja oli jättänyt puuttumatta kahteen viittaukseen tehtyyn lukuvirheeseen ja yhteen relatiivipronominin viittausvirheeseen.

Korkea-asteen opettaja oli korjannut myös possessiivisuffiksivirheet vaihtelevasti päinvastoin kuin toisen asteen opettaja. Tältä osin tarkkuuden vaatimukset eivät siis lisääntyneet tai säilyneet samana toiselta asteelta korkea-asteelle siirryttäessä. Opettaja oli jättänyt korjaamatta puuttuvat possessiivisuffiksit, kuten *vaikuttavat heidän sosiaalisen kanssakäymiseen ikäkaverien kanssa*, ellei hän ollut korjannut lauseketta muuten. Ylimääräiset omistusliitteet hän oli kuitenkin aina poistanut. Korkea-asteen opettaja oli siis korjannut omistusliitevirheet täysin samoin kuin keskitason opettaja.

Korkea-asteella oli korjattu objektinsijavirheitä enemmän kuin muita sijavirheitä suhteessa virheiden kokonaismääriin. Objektinsijavirheet oli korjattu yhtä lukuun ottamatta kaikki. Muista sijavirheistä opettaja oli korjannut 81,3 % (n = 91), mikä on hyvin lähellä keskitason ja toisen asteen korjausprosentteja. Korjaamatta jätetyistä muodoista suurin osa eli 64,7 % (n = 17) oli Esseessä. Suurin korjaamatta jätettyjen virheiden ryhmä oli predikatiivinsijavirheet, kuten *Sibelius on tunnettu, mutta se on klassillinen*, joissa jaotonta subjektia (esimerkiksi musiikkia) oli luonnehdittu nominatiivimuotoisella predikatiivilla. Toisinaan se, onko subjekti

jaollinen vai jaoton, on kuitenkin tulkinnallista (ISK 2005: 903). Tästä syystä opettaja ei ehkä pitänyt tarpeellisena nostaa näitä sijavirheitä esille. Korjaamatta jätettyjen virheiden toiseksi suurin ryhmä olivat essiivin ja translatiivin sekaannukset, kuten *aioin siksi alussa suorittaa lyhyen mielipidekyselyn vastapainona*. Tässä translatiivi sopii essiiviä paremmin, sillä lauseke ilmaisee syytä tai tarkoitusta enemmän kuin ominaisuutta. Essiivin ja translatiivin käyttöalueet menevät kuitenkin osittain päällekkäin, ja siksi näiden virheiden määrittäminen voi riippua myös tulkinnasta. (ISK 2005: 1208.)

Puuttuvia ja ylimääräisiä sanoja korkea-asteen opettaja oli korjannut lähes yhtä paljon suhteessa kokonaisvirhemäärään samoin kuin toisen asteen opettaja. Hän oli korjannut kuitenkin tarkemmin kuin toisella asteella, missä niitä oli korjattu kaikista tasoista vähiten. Tämä kertoo, että opettaja on kiinnittänyt enemmän huomiota asiatyylin vaatimuksiin. Puuttuvista sanoista oli tyypillisesti jätetty korjaamatta verbin täydennyksiä, erityisesti objekteja, kuten lauseessa *Ne muodostavat miten lapset näkevät maailmaa* (po. Ne muodostavat sen). 71,4 % (n = 7) korjaamatta jätetyistä muodoista oli Esseessä. Esseessä opettaja ei ollut puuttunut myöskään kuin kerran luetteloista puuttuviin *ja*-sanoihin (n = 9). Ylimääräisistä sanoista oli eniten jätetty korjaamatta muodollisia subjekteja, kuten lauseessa *Toinen kysymys oli sitä, että miten pitkiä aikoja vastaajat yleensä käyttävät blogien lukemiseen*. Kysymyksessä oli kuitenkin yhden tekstin toistuva virhe. Opettaja oli korjannut sen, kun se esiintyi ensimmäisen kerran ja jättänyt muut korjaamatta. Opettaja oli myös jättänyt puuttumatta osaan ylimääräisistä konjunktioista, kuten *Sitten heidän pitäisi perustaa perhesääntöjä siitä että millaiset elokuvat ovat sopivia heidän iälle*. Korkea-asteen opettaja oli siis jättänyt samantyyppisiä virheitä korjaamatta kuin toisen asteen opettaja sillä erotuksella, että korkea-asteella turha toisto oli korjattu.

Korkea-asteen opettaja piti tekstien asettelua selvästi edellä mainittuja tärkeämpänä, sillä hän oli puuttunut myös kappalejakovirheisiin. Työhakemuksessa ja Esseessä hän oli puuttunut kappalejakoon, jos samaa asiaa käsiteltiin kahdessa kappaleessa. Referaatissa hän oli puuttunut kahteen väärin aloitettuun kappaleeseen, kuten *Sen sijaan uskonto-, kieli- tai koulutusblogeja ei ole mainittu usein*. Kappalejaon merkintävirheisiin, joita oli erityisesti Referaatissa ja Esseessä, hän ei kuitenkaan ollut kiinnittänyt huomiota. Seuraavassa Taulukossa 5 on yhteenveto opettajien kokonaiskorjausprosentista kaikkien tehtävien osalta. Taulukossa on tyhjä kohta, mikäli kyseistä virhettä ei tasolla ollut ollenkaan.

Taulukko 5. Opettajien kokonaiskorjausprosentit

Virhetyypit	Alkeistaso	Keskitaso	Toinen aste	Korkea-aste
Ortografis-fonologiset virheet				
Kvantiteetti	95 %	71 %	72 %	60 %
Diftongit	100 %	50 %		
Vokaalisointu		100 %	100 %	0 %
Puuttuva tai ylimäär. diakriittinen merkki	87 %	77 %	71 %	75 %
Alkukirjaimen koko	2 %	31 %	56 %	65 %
Kirjainsekaannukset	77 %	73 %	71 %	50 %
Puuttuva kirjain	96 %	73 %	83 %	91 %
Ylimääräinen kirjain	100 %	50 %	100 %	100 %
Yhteen ja erilleen kirjoittaminen	34 %	57 %	93 %	37 %
Välimerkit	4 %	21 %	52 %	47 %
Lyhenteet		50 %		
Numeron kirjoittamistapa	3 %	0 %	100 %	0 %
Morfologiset virheet				
Nominien yksikön taivutusvartalo- virheet	94 %	73 %	100 %	90 %
Nominien monikkovirheet		79 %	100 %	86 %
Väärän sijapäätteen valinta		100 %	50 %	75 %
Verbien taivutusvartalo- virheet	100 %	88 %	80 %	83 %
Verbien päätte- ja tunnusvirheet	97 %	85 %	71 %	100 %
Negaatio	100 %	100 %	100 %	100 %
Adjektiivien ja adverbien vertailu		100 %	50 %	100 %
Leksikaaliset virheet				
Epäsana	100 %	80 %		100 %
Uudismuodoste		33 %	100 %	75 %
Tarkoitevirhe	100 %	77 %	48 %	76 %
Puhekielisyys		0 %	79 %	0 %
Väärä johdin	50 %	100 %	88 %	75 %
Syntaktiset virheet				
Väärän aikamuodon valinta	67 %	100 %	40 %	79 %
Väärän verbimuodon valinta	100 %	100 %	63 %	83 %
Väärin valittu yksikkö tai monikko		90 %	57 %	74 %
Väärän vertailumuodon valinta		100 %	50 %	100 %
Possessiivisuffiksi	0 %	53 %	90 %	37 %
Puuttuva sana	62 %	92 %	50 %	67 %
Ylimääräinen sana	80 %	86 %	50 %	70 %
Vajaa lause	53 %	50 %	100 %	83 %
Ja-sana puuttuu luettelosta	25 %	50 %	40 %	25 %
Ylimääräinen predikaatti	91 %	80 %	50 %	100 %
Puuttuva predikaatti	100 %	92 %	50 %	0 %
Sanajärjestys	100 %	73 %	64 %	89 %
Objektin sijapäätte	61 %	90 %	75 %	97 %
Muu sijapäättevirhe	96 %	81 %	81 %	81 %
Lukukongruenssi	100 %	81 %	92 %	90 %
Liitepartikkeli				100 %
Viittaus	100 %	47 %	67 %	63 %
Tekstitason virheet				
Kappalejako	0 %	0 %	0 %	26 %

Taulukosta voi havaita, kuinka suuren painoarvon opettajat ovat eri tasoilla antaneet eri virhetyypeille. Luvut osoittavat, että tarkkuusvaatimukset eivät yleisesti tarkasteltuna lisääntyneet tai vähentyneet suoraviivaisesti alkeistasolta korkea-asteelle, vaan eri opettajat painottivat eri asioita. Tarkkuusvaatimukset lisääntyivät suoraviivaisesti kuitenkin luokissa alkukirjaimen koko, välimerkit ja kappalejako. Tarkkuusvaatimukset puolestaan vähenivät suoraviivaisesti kvantiteetin ja puuttuvan predikaatin luokissa. Lisäksi taulukosta voi selkeästi erottaa virhetypit, joita kaikki opettajat pitivät tärkeinä korjata. Näitä olivat lähes kaikki morfologisten virheiden luokat, puuttuvat kirjaimet, virheelliset diakriittiset merkit, sijapäätevirheet ja lukukongruenssi. Kokonaiskorjausprosentit ovat kuitenkin tietyssä mielessä harhaanjohtavia, sillä niissä eivät näy virhemäärät, joihin prosentit perustuvat. Käytännössä on hiukan eri asia korjaako opettaja 100 % virheistä, joita on 50 vai joita on viisi. Virhemäärät, joihin tämä taulukko perustuu voi nähdä liitteistä 1–14. Lisäksi opettajien korjaustavoissa luokkien sisällä havaitut yhteneväisyydet eivät näy taulukosta.

6. MITEN OPETTAJA KORJAA?

Tässä luvussa vastataan toiseen tutkimuskysymykseen: mikä on opettajien korjausten muoto ja sisältö. Jokaisen tason osalta käsitellään ensin tasoa yleisesti ja sitten tehtävätyypeittäin. Jokaisen tehtävän kohdalla keskitytään ensin korjausten muotoon ja tämän jälkeen sisältöön, eli siihen, onko palaute keskittynyt tekstin konvention tai tehtävänannon täyttymiseen, muotoon vai sisältöön. Lopuksi kerrotaan tehtävistä annetusta yleisestä palautteesta. Kunkin tason korjaukset on analysoitu alla olevan taulukon mukaisesti ja niitä verrataan toisiinsa.

6.1 Alkeistaso

Alkeistasolla hallitsevana korjaustapana oli suora korjaus, sillä vain 0,5 % (n = 644) korjauksista oli epäsuoria. Suoran korjauksen käytön voidaan ajatella olevan seurausta oppijoiden tasosta. Oppijat olivat suomen opintojensa alkuvaiheessa, eivätkä siis olisi vielä itse pystyneet päättämään oikeaa muotoa esimerkiksi virhetyypin vihjeen tai alleviivauksen perusteella. Virhetyypin vihjeissä tarvittavat kieliopilliset termit olisivat voineet olla myös vieraita. Taulukosta 6 voi nähdä opettajan palautteen muodon ja sen, että opettajan palaute keskittyi selvästi enemmän muotoon kuin sisältöön.

Taulukko 6. Korjaustavan jakaantuminen alkeistasolla

MUOTO	suoria	epäsuoria	suora ja epäsuora yhdessä
suoraan oikean muodon antaminen	628		
alleviivaus tai kysymysmerkki		2	
metalingvistisen vihjeen antaminen			
muotoon liittyvä kommentti			
muotoon liittyvä kysymys			
tehtävänannon tai konvention muodolliseen täyttymiseen liittyvä kommentti			
epäidiomaattisen ilmauksen korjaus	1		
SISÄLTÖ			
sisältöön liittyvä kommentti			
sisältölisäys			
sisältökorjaus	2	1	
sisältöön liittyvä kysymys			
muun kuin lingvistisen tiedon antaminen			
tehtävänannon tai konvention sisällölliseen täyttymiseen liittyvä kommentti/lisäys/korjaus	10		

Seuraavassa on näyte opettajan korjaustavasta:

Hän on asunt Suomessa yksi vuotta.

Hän kotikaupunkin nimi on jakum.

Liun isä ja äiti asuvat Burmassa.

Hän herää kello tassan 7:00.

Hän syö amulla leipää ja voita siten tulee kursille.

Epäsuorat korjaukset olivat Minun perhe ja suku ja Haastattelu -tehtävissä. Opettaja oli merkkinnyt alleviivauksella ja kysymysmerkillä lauseesta *Hän on mokka* sanan *mokka* ja lauseesta *hänellä on työlaista* sanan *työlaista*. Näissä epäsuoran korjauksen syynä on ollut varmasti se, että oppijan tarkoitusta on ollut vaikea arvata. Vastaavien muiden tarkoitevirheiden tai epäsuojen kohdalla opettaja oli kuitenkin antanut suoraan oppijan tarkoittaman sanan. Esimerkiksi *hän kirjoittaa amalalia* oli korjattu muotoon *hän kirjoittaa materiaalia*. Kolmas epäsuora korjaus oli sisältökorjauksen *hänel on kaksi*, *Hänellä on kaksi aviomies lihava* kohdalla. Myös se oli muodoltaan alleviivaus ja kysymysmerkki.

Alkeistasolla eroja tehtävätyyppien välille muodostui eniten tehtävänannon tai konvention täyttymiseen liittyvien kommenttien kohdalla. Vastaa kysymyksiin -tehtävässä esiintyi tehtävänannon sisällölliseen täyttymiseen liittyviä korjauksia, mutta muissa tehtävissä niitä ei ollut. Näitä oli yhteensä 1,6 % (n = 644) kaikista korjauksista. Vastaa kysymyksiin -tehtävässä esiintyi poikkeama tehtävänannosta silloin, kun oppija ei ollut antanut kysymykseen sopivaa vastausta. Esimerkiksi kysymyksessä ”Missä kaupunginosassa sinä asut?” oppijat olivat vastanneet vain kaupungin mutta eivät kaupunginosan nimeä. Tällöin opettaja täydensi vastauksen. Toinen vaikeuksia aiheuttanut kysymys oli ”Minkä värinen koira ei voi olla?”, johon oppija oli vastannut esimerkiksi *koira on ruskea*. Tällöin opettaja oli tehnyt sisältökorjauksen *Koira ei voi olla sininen*. Muut tehtävätyypit olivat konventioltaan ja myös tehtävänannoiltaan vapaampia, eikä niistä siis ollut poikkeamia. Vastaa kysymyksiin -tehtävässä opettaja oli siis kiinnittänyt tehtävistä eniten huomiota tekstin sisältöön. Opettajan korjaavasta palautteesta 98 % (n = 644) oli kuitenkin muotoon liittyvää. Opettaja ei kuitenkaan kiinnittänyt paljoo huomiota lauseiden idiomatisuuteen, mistä kertoo idiomatisuuden korjausten pieni lukumäärä.

Onkin ymmärrettävää, että idiomaattisuuden vaatimus tulee ajankohtaiseksi vasta myöhemmin kun kohdekielen perusrakenne jo hallitaan.

Opettaja oli kiinnittänyt oppijoiden huomiota muotoon myös yleisessä palautteessaan. Minun perhe ja suku -tekstin yleisessä palautteessa opettaja oli korjannut keskimäärin 2,9 muotoon liittyvää asiaa tekstiä kohden. Korjaava palaute liittyi oppijoiden teksteissä toistuviin virheisiin. Opettaja yhdisti palautteessaan metalingvististä tietoa suoriin esimerkkeihin, kuten ”negatiivinen verbi + partitiivi: hänellä ei ole ammattia” ja ”genetiivi (-n) + nimi: siskon n nimi on...”. Lisäksi hän pyysi oppijoita opiskelemaan tekstissä vaikeuksia tuottaneita rakenteita: ”opiskele: hän on, hänellä on”. Haastattelu-tekstin yleisessä palautteessa opettaja oli antanut korjaavaa palautetta vain kerran, diakriittisen merkin puuttumisesta. Opettaja oli siis aktiivisemmin nostanut esiin tekstin ongelmakohtia Minun perhe ja suku -tehtävässä. Opettaja ehkä näki, että virheet olivat myös Haastattelussa samantyyppisiä, eikä siksi nähnyt syytä nostaa niitä esiin toista kertaa. Vastaa kysymyksiin -tehtävässä yleistä palautetta ei ollut. Tämä ero voi johtua siitä, että se ei ollut kirjoitelmatyyppinen, kuten muut tehtävät.

6.2 Keskitaso

Keskitasolla opettaja oli alkeistason opettajan tapaan antanut selkeästi enemmän suoraa kuin epäsuoraa palautetta. Suoran palautteen osuus kaikesta palautteesta oli 84,7 % (n = 544). Opettaja olikin yleisesti ottaen jakanut korjaustapansa niin, että oli antanut tekstin kielivirheistä suoraa palautetta ja sisältöpuutteista tai konvention ja tehtävänannon poikkeamista epäsuoraa palautetta. Yksi syy sille, miksi kielivirheistä ei annettu epäsuoraa palautetta, voi olla se, että kieliopin tai virheiden käsittelylle ei ollut tiukassa kurssiohjelmassa paljon aikaa. Suora palaute varmistaa sen, että kaikki ymmärtävät korjaukset helposti. Lisääntynyt epäsuoran palautteen määrä suhteessa alkeistasoon kertoo puolestaan tehtävien lisääntyneistä sisältö- ja muotovaatimuksista. Muotovaatimukset näkyivät myös epäidiomaattisten ilmaisujen korjauksen lisääntyneestä määrästä. Esimerkiksi aineistossa oli epäidiomaattinen ilmaisu *Enemmen on venäläinen kansallisuus kuin muita*, joka oli korjattu muotoon *Enemmistönä ovat venäläiset*.

Vaikka keskitasolla palautteesta suurin osa liittyi alkeistason tapaan muotoon, sisällön kasvatteet vaatimukset näkyivät sisältöön keskittyvän palautteen lisääntymisenä. Keskitasolla sisältöön keskittyvän palautteen osuus kaikesta palautteesta oli 11,8 % (n = 544). Tekstilajin konvention tai tehtävänannon toteutumiseen liittyvien kommenttien määrä toi kuitenkin esiin sel-

vimmät erot tehtävätyyppien ja myös keskitason ja alkeistason välillä. Keskitason opettaja oli kommentoinut konvention tai tehtävänannon toteutumista Sähköpostiviestissä ja Valituskirjeessä yhteensä 68 kertaa, Mielipidetekstissä kerran ja Minun kotimaani -tehtävässä ei ollenkaan. Tämä osoittaa kahden ensimmäisen tehtävän olleen huomattavasti konventionaalisempia kuin kahden jälkimmäisen tehtävän ja alkeistason tehtävien. Yhteensä konvention tai tehtävänantoon liittyvien kommenttien määrä oli 12,7 % kaikista korjauksista (n = 544).

Taulukko 7. Korjaustavan jakaantuminen keskitasolla

MUOTO	suoria	epäsuoria	suora ja epäsuora yhdessä
suoraan oikean muodon antaminen	443		
alleviivaus tai kysymysmerkki		1	
metalingvistisen vihjeen antaminen			1
muotoon liittyvä kommentti			3
muotoon liittyvä kysymys		3	
tehtävänannon tai konvention muodolliseen täyttymiseen liittyvä kommentti	5	15	2
epäidiomaattisen ilmauksen korjaus	4	1	
SISÄLTÖ			
sisältöön liittyvä kommentti		2	
sisältölisäys	1	12	
sisältökorjaus		1	
sisältöön liittyvä kysymys		1	
muun kuin lingvistisen tiedon antaminen			
tehtävänannon tai konvention sisällölliseen täyttymiseen liittyvä kommentti/lisäys/korjaus	6	34	7

Sähköpostiviesti-tehtävässä suoran korjauksen osuus oli 64,8 % (n = 91). Suora korjaus liittyi kaksi kertaa epäidiomaattiseen ilmaisuun. Esimerkiksi lause *Tämä on minun tilin nomro 2834* oli korjattu muotoon *Tilinumeroni on 2834*. Tässä tehtävässä opettaja ei ollut antanut muista virheistä kuin konvention tai tehtävänannon poikkeamista epäsuoraa palautetta. Poikkeamia tehtävänannosta aiheuttivat erityisesti tehtävien tarkat ohjeet tekstiin sisällytettävistä asioista, jolloin oppijoiden tekstin sisältöpuutteet luokiteltiin tähän luokkaan. Kuudesta konvention tai tehtävänannon poikkeamasta opettaja oli antanut sekä suoraa että epäsuoraa palautetta. Nämä kaikki olivat kuitenkin saman oppijan tekstissä, jossa oli erityisen paljon näitä poikkeamia. Se että opettaja oli tässä tapauksessa lisännyt epäsuoran ohjeen lisäksi esimerkin siitä, kuinka sen voi kirjoittaa, osoittaa että hän mukautti palautettaan oppijan tason mukaan. Tehtävänantoon tai konvention liittyvien kommenttien osuus kaikista korjauksista oli Sähköpostiviestissä 45,1 % (n = 91), mikä on eniten kaikista keskitason tehtävistä. Tehtävänantoon ja konventi-

oon liittyvät palautteet jakautuivat muotoon ja sisältöön keskittyviin siten, että 22 % liittyi muotoon ja 78 % (n = 41) sisältöön. Kokonaisuudessaan tehtävän korjaavasta palautteesta 64,8 % (n = 91) liittyi muotoon.

Valituskirjeessä epäsuoran palautteen osuus kaikesta palautteesta oli 20,4 % (n = 113). Myös tässä tehtävässä epäsuora palaute keskittyi selkeästi poikkeamiin tehtävännosta tai konventiosta. Näitä olivat muun muassa esimerkkitekstin ”päiväys”, ”yhteystiedot” ja ”asiakasnumero”. Se, että Sähköpostiviestissä oli enemmän epäsuoraa palautetta, selittyy sillä, että siinä oli myös enemmän poikkeamia tehtävännosta tai konventiosta. Sähköpostiviestissä oppijoilla oli vastaavia virheitä kuin Valituskirjeessä, mutta heillä oli lisäksi vaikeuksia täyttää sähköpostiviestin lähetystietoja. Vastaanottajana saattoi olla esimerkiksi *suomenkirja@hotmail.fi* Lastenkirjakerho Lukutoukan sijasta. Ainoa Valituskirjeessä ollut epäsuora palaute, joka ei kuulunut tähän virhetyyppiin, oli esimerkkitekstissä ollut ”Pyydä ottamaan yhteyttä”. Tässä opettaja täydensi tekstin sisältöpuutteen mutta ei varsinaisesti poikkeamaa tehtävännosta, sillä yhteydenottopyynnön pakollisuutta ei ollut sisällytetty tehtävännantoon. Tästä syystä se on luokiteltu epäsuoraksi sisältölisäykseksi.

Moi!

päiväys

Minä sain puhelinlaskun ja laskussa oli suure[!] summa
 ulkomaanpuhelun^{sta}, mutta minä en soittanut ulkomaille^{ole}.

Voisitko tarkistaa^{uudestaan} uuden^{n.} minun laskuni?

Minä minun pitää tehdä? *pyydä ottamaan yhteyttä.*

Kiitos

Dick *+ yhteystiedot
 + asiakasnumero*

Valituskirjeessä opettaja oli antanut neljä kertaa sekä suoraa että epäsuoraa palautetta. Yksi näistä oli suora palaute yhdistettynä metalingvistiseen vihjeeseen ”yritys, ei voi sanoa sinun”, jolla oli korjattu viittausvirhettä. Muut liittyivät poikkeamiin tehtävännosta tai konventios- ta, kuten ”Moi = liian tuttavallinen, Hei on neutraalimpi”. Konventioon ja tehtävännantoon liittyvästä palautteesta 48,1 % (n = 27) keskittyi muotoon, mikä on enemmän kuin Sähköpos-

tivistissä. Koko tehtävässä 86,7 % (n = 113) palautteesta liittyi muotoon. Lisääntynyt muotoon keskittyvän palautteen määrä kertoo kuitenkin enemmän oppijoiden sisällöllisistä ongelmista Sähköpostiviestissä kuin opettajan painotuseroista tehtävien välillä.

Mielipidetekstissä ja Minun kotimaani -tehtävässä oli enemmän suoria korjauksia kuin Sähköpostiviestissä ja Valituskirjeessä, koska ensiksi mainitut eivät olleet niin konventionaalisia. Mielipidetekstissä suorien korjausten osuus oli 85,7 % (n = 126) ja Minun kotimaani -tekstissä 96,3 % (n = 214). Mielipidetekstin epäsuorat korjaukset olivat aikaisempaa monipuolisempia muodoltaan ja liittyivät myös kielivirheisiin. Muotoon liittyviä olivat yksi alleviivaus ja kysymysmerkki *Me osamme kaikistä?*, jossa oppijan lause jäi ikään kuin kesken, ja kaksi muotoon liittyvää kysymystä. Nämä olivat lähellä suoraa korjausta olevat ”poliisi TV?” ja ”peleistä?”, jolla oli korjattu *pelistä*-sanon yksikön valintavirhe.

Opettaja oli tehnyt Mielipidetekstissä erityisen paljon sisältöön liittyviä merkintöjä, koska oppijoiden tekstit käsittelivät aiheita suppeasti Yleisten kielitutkintojen arvioinnin näkökulmasta. Opettajan yksittäinen palaute on luokiteltu tehtäväännon täyttymiseen liittyväksi kommentiksi, jos oppijan teksti ohitti tehtäväännon otsikon kokonaan. Näitä oli yksi: ”Et kerro, onko televisiossa liikaa väkivaltaa”. Jos tekstissä aiheen käsittely oli vain liian suppeaa, opettajan kommentti katsottiin sisältölisäykeksi. Sisältölisäys oli esimerkiksi tehty tekstiin: *Minusta nykymuoti on mautonta, koska usein ihmisiä katsoessani ulkona en minä pysty erottaa naisia ja miehiä. Tämä koskee tietysti nuoriin ihmisiin. Keskiikäisten ihmisten muoti on normaali.* Opettaja oli kommentoinut tätä: ”Kerro vielä tarkemmin mikä tekee nykymuodista mautonta sinun mielestäsi!”. Sisältökorjauksia oli myös vain yksi: ”Kiinnostavatko väkivaltaelokuvat, ne eivät esitä, mitä maailmassa on tapahtunut”, joka oli reaktio lauseeseen *nämä ohjelmat erittäin kiinnostat, koska minä tiedän mitä tapahtunut maailmassa.* Lisäksi Mielipideteksteissä oli kaksi ”Kirjoitus on liian lyhyt” -tyyppistä sisältökommenttia. Sisältöön keskittyvän palautteen osuus Mielipidetekstissä oli yhteensä 11,9 % (n = 126). Sisällöllisesti Mielipidetekstiä ei voida kuitenkaan pitää vaikeimpana tehtävistä, sillä myös muissa tehtävissä oli sisältöpuutteita, jotka luokittelusta johtuen vain näkyvät poikkeamina tehtäväännosta.

Minun kotimaani -tekstistä annettiin yhteensä kolme epäsuoraa palautetta ja kolme kertaa suora ja epäsuora palaute esiintyivät yhdessä. Suoraan oikean muodon antaminen oli yhdistetty muotoon liittyvään kommenttiin *Uskonto on muslimi* -tyyppisissä virheissä: ”Ihmiset ovat muslimeja”. Epäsuoraa palautetta yksin oli annettu kaksi kertaa muotoon liittyen. Toinen oli

muotokysymys lauseesta *vähemmistö turkia* ”turkkilaiset?” ja toinen oli alleviivaus, joka liittyi epäidiomaattiseen ilmaisuun. Opettaja siis käytti epäsuoraa palautetta kielivirheistä erityisesti silloin, kun oppijan tarkoitus oli hänelle epäselvä. Kolmas epäsuora korjaus oli sisältölisäys ”kerro lisää”. Lisäksi samassa tekstissä oli yksi suora sisältölisäys, ”Sää on vaihtelevaa”, joka oli lisäys lauseeseen *Millainen sää on Talvi on kylmä ja pakasta*. Kyseisessä tekstissä opettaja oli puuttunut sisältöön, sillä se oli suppeampi kuin muut tekstit. Minun kotimaani -tehtävässä oli sisältöön keskittyvää palautetta kokonaisuudessaan kuitenkin edellisiä paljon vähemmän, vain 1,4 % (n = 214). Tehtävä muistutti Mielipidetekstiä siinä, että tekstin sisältöä rajasi vain otsikko. Aihe oli kuitenkin sen verran helpompi oppijoiden ymmärtää, ettei sisältöllisiä puutteita esiintynyt niin paljon. Samasta syystä tehtävässä ei ollut konvention tai tehtävänannon täyttymiseen liittyviä kommentteja yhtään.

Keskitason opettaja oli antanut yleistä palautetta eniten Mielipidetekstissä, sillä se päätti kolmen tekstin kokonaisuuden, johon kuuluivat myös Sähköpostiviesti ja Valituskirje. Mielipidetekstissä korjaavaa yleistä palautetta oli keskimäärin 0,7 kommenttia tekstiä kohden. Kaikki palautteet yhtä lukuun ottamatta liittyivät tekstin pituuteen: ”Yritä jakaa aika siten, että ehdit kirjoittaa tarpeeksi myös viimeiseen tehtävään.” Yksi liittyi tehtävänannon sisällölliseen täyttymiseen. Sähköpostiviestissä ja Valituskirjeissä annetut kaksi korjaavaa yleistä palautetta liittyivät myös tehtävänannon sisällölliseen täyttymiseen, kuten ”Valitettavasti siitä puuttuu paljon ohjeessa pyydettyjä asioita.” Minun kotimaani -tekstistä annettua kaksi korjaavaa palautetta liittyivät Mielipidetekstin tavoin tekstin pituuteen. Tämä kertoo siitä, että opettaja painotti enemmän sitä, vastaavatko tekstit Yleisen kielitutkinnon vaatimuksia kuin tekstien kieliopillisia virheitä.

6.3 Toinen aste

Toisella asteella opettaja ei antanut tekstin sisältöön liittyvää palautetta ollenkaan. Tämän voi ajatella johtuvan siitä, että otsikkopohjaiset tehtävät asettivat vain vähän rajoituksia sisällön suhteen ja siitä, että tekstit olivat sisältövaatimusten mukaisia. Lisäksi opettaja oli selkeästi jättänyt oppijoiden tarkoitusten tulkintaa vaativat virheet korjaamatta. Toinen ero aikaisempiin tasoihin nähden oli se, että metalingvistisen tiedon määrä korjauksissa lisääntyi, vaikka sen osuus kaikesta palautteesta olikin vain 4,6 % (n = 434). Kolmas suuri ero oli lisääntynyt epäsuoran korjauksen määrä. Kaikista korjauksista 44,2 % (n = 434) oli epäsuoria. Opettajan korjaustapa oli kuitenkin hyvin erilainen Esseessä verrattuna Kielitaidon kartoitus ja Media -

teksteihin. Esseen palautustavan, kahdenkeskisten keskustelujen, vuoksi hän pysyi antamaan Esseestä muita tekstejä epäsuorempaa palautetta.

Taulukko 8. Korjaustavan jakaantuminen toisella asteella

MUOTO	suoria	epäsuoria	suora ja epäsuora yhdessä
suoraan oikean muodon antaminen	226		
alleviivaus tai kysymysmerkki		173	
metalingvistisen vihjeen antaminen		7	10
muotoon liittyvä kommentti		1	2
muotoon liittyvä kysymys		1	1
tehtävänannon tai konvention muodolliseen täyttymiseen liittyvä kommentti		1	
epäidiomaattisen ilmauksen korjaus	3	9	
SISÄLTÖ			
sisältöön liittyvä kommentti			
sisältölisäys			
sisältökorjaus			
sisältöön liittyvä kysymys			
muun kuin lingvistisen tiedon antaminen			
tehtävänannon tai konvention sisällölliseen täyttymiseen liittyvä kommentti/lisäys/korjaus			

Seuraavassa ovat näytteet opettajan palautteenannosta ensin Kielitaidon kartoitus -tehtävässä ja sitten Esseessä. Esimerkeistä on selvästi nähtävissä ero eksplisiittisyyden asteessa.

Minun mielestä ole ihan hyvä suomen kielessä,
Siirrä pilkku rivin loppuun! en
 mutta ei vielä suomalaisten taso se vaatii kunnan
lla, sillä

harjoittelu. Suomen kieli on semmoisessa tasossa
-lla -lla

pääsee → pääsen / pystyn pääsemään omista ongelmista yli.
 ,että pystyy päästä yli omasta ongelmista.
yks. mon.

Äidinkielen avulla opettelin ajattelemaan ja kirjoittamaan,

opettelin miten siis pystyn puhumaan ja ilmaisemaan tunteini

ja toisalta ymmärrän ja oivallan mitä muita sanovat eli voidaan

sanoa, että äidinkielen avulla rakennetaan ihmissuhdetta ja oma itsensa.

Esseessä 98,3 % (n = 181) korjaavasta palautteesta oli epäsuoraa. Tilanne oli siis päinvastainen verrattuna Kielitaidon kartoitukseen. Epäsuorista palautteista valtaosa eli 93,8 % (n = 178) oli muodoltaan alleviivauksia. Lisäksi kahdeksan epäidiomaattista ilmausta, kuten *Äidinkielen asema maailmassa ja sen osaaminen lahjoja vaikutta henkilölle*, oli korjattu alleviivauksella. Kolme korjausta viittaus- ja sanajärjestysvirheissä oli muodoltaan metalingvistisiä vihjeitä yhdistettynä alleviivaukseen. Epäsuoran palautteen vähäinen eksplisiittisyys antoi oppijoille mahdollisuuden keskustelun aikana itse keksiä oikean muodon ja opettajalle mahdollisuuden antaa tukea vain tarvittavan määrän. Näin toteutui oppijoiden lähikehityksen vyöhykkeen mukainen palautteenanto. Syynä siihen, että opettaja oli valinnut tekstille tällaisen palautteenantotavan, oli varmasti se, ettei hän luottanut suoran korjauksen hyödyllisyyteen. Suoria korjauksia oli tehtävässä vain kaksi ja yksi metalingvistinen vihje yhdistettynä suoraan korjaukseen. Nämä olivat kaikki samassa tekstissä ja liittyivät puuttuvaan sanaan sekä sanajärjestysvirheisiin. Sanajärjestysvirheissä opettaja siis koki alleviivauksen helposti riittämättömäksi korjaukseksi. Se olisikin helposti sekoitettavissa esimerkiksi epäidiomaattisen ilmauksen korjaukseen.

Media-teksteissä opettaja oli jälleen painottanut suoraa korjausta; 92,8 % (n = 138) korjauksista oli suoria. Opettaja sanoi haastattelussaan antaneensa tehtävästä eksplisiittisempää palautetta, koska tekstien palautukselle ja oppilaiden kysymyksille ei ollut paljon aikaa. Erottava tekijä Media ja Kielitaidon kartoitus -tehtävien välillä ei kuitenkaan ollut suoran korjauksen määrä, vaan se, että Kielitaidon kartoituksessa opettaja oli antanut enemmän metalingvististä tietoa suorien korjausten yhteydessä. Tämän voi selittää se, että Kielitaidon kartoitus aloitti kurssin ja opettaja halusi tuoda esiin kurssilla käsiteltäviä kielioppiasioita. Esseessä, joka sijoittui kurssin keskivaiheille, oli puolestaan mahdollista prosessinomaisempi palautteenanto. Näin ollen tällä tasolla eroja tehtävien välillä voi selittää sekä opettajan painotuseroilla että niiden sijoittumisella kurssin kokonaisuuteen.

Media-tekstissä epäsuora palaute oli muodoltaan alleviivaus, metalingvistinen vihje tai muotoon liittyvä kommentti. Epäsuoraa palautetta oli annettu vaihtelevista virheistä, kuten verbin päätteistä, puhekielisyydestä ja puuttuvasta kirjaimesta. Metalingvistinen vihje oli liitetty kuitenkin jälleen viittausvirheeseen: ”Joka viittaa edelliseen sanaan, joten tämä virke on hieman epälooginen. Ihmiset eivät käytä mediumia. (:” Epäsuorasta palautteesta 55,6 % (n = 9) oli samassa tekstissä. Tämä voi esimerkiksi kertoa palautteen mukauttamisesta oppijan tason mukaan. Tehtävän ainut epäsuoraa ja suoraa palautetta yhdistävä korjaus oli muotoon liittyvä

kommentti ja suora korjaus. Se oli tekstissä, jossa opettaja oli kiinnittänyt erityistä huomiota välimerkkeihin: ”Katkaise virke pisteellä, vältä liian pitkiä virkkeitä”. Muulloin opettaja vain lisäsi pilkun tai pisteen. Lisäksi Media-teksteihin oli tehty yksi epäsuora tekstin konvention muodolliseen täyttymiseen liittyvä korjaus: ”OTSIKKO?”. Muita konvention tai tehtävänannon täyttymiseen liittyviä kommentteja ei toisella asteella ollut.

Toisen asteen opettajan yleinen korjaava palaute keskittyi myös muotoon. Kielitaidon kartoitus -tekstissä opettaja oli antanut keskimäärin 0,8 korjaavaa kommenttia tekstiä kohden. Useimmat näistä kommenteista eivät kiinnittäneet oppijoiden huomiota yksittäisiin virheisiin vaan korjauksiin yleisesti. Yhdessä tekstissä hän oli kiinnittänyt oppijan huomion lauseiden pituuksiin ja monikon ja yksikön käyttöön. Nämä olivat kyseisessä tekstissä näkyvimpiä virheitä. Esseistä opettaja ei ollut antanut yleistä palautetta ollenkaan varmasti siksi, että pystyi antamaan sen suullisesti. Media-tekstissä opettaja oli antanut keskimäärin 1,2 korjaavaa tai korjauksiin liittyvää kommenttia tekstiä kohden. Hän oli kiinnittänyt huomiota lauseiden jakamiseen ja välimerkkeihin myös yleisessä palautteessa: ”Tarkasta, että sanot yhden asian yhdessä lauseessa. Muista pilkut ja pisteet.” Opettaja oli myös tässä tekstissä pyytänyt oppijoita kiinnittämään huomiota korjauksiin: ”Tarkista alleviivatut kohdat.” Opettaja painotti siis yleisessä palautteessaan korjausten sijaan sitä, että oppijat kiinnittäisivät niihin huomiota. Se onkin edellytys sille, että palautteesta on hyötyä.

6.4 Korkea-aste

Korkea-asteella suurin ero aikaisempiin tasoihin nähden oli lisääntynyt metalingvistisen palautteen määrä. Metalingvististä palautetta oli liitetty 25,6 %:iin korjauksista (n = 655). Selvästi eniten sitä oli Esseessä. Esseessä myös viidessä epäidiomaattisen ilmauksen korjauksessa suora palaute oli yhdistetty metalingvistiseen vihjeeseen. Palaute oli kaikissa tehtävissä kuitenkin muodoltaan monipuolista. Palaute jakaantui siis tasaisemmin eri reagoitintapojen välille kuin aikaisemmilla tasoilla, kuten Taulukko 9 osoittaa. Epäsuoraa palautetta oli myös enemmän verrattuna keski- ja alkeistasoon, sillä 19,5 % (n = 655) palautteesta oli epäsuoraa.

Samoin kuin aikaisemmilla tasoilla, suurin osa annetusta palautteesta keskittyi muotoon. Keskitasolla oli kokonaismäärältään eniten sisältöön keskittyvää palautetta, sillä korkea-asteen palautteesta 4,6 % (n = 655) liittyi sisältöön. Ero näiden kahden tason välillä johtuu erityisesti siitä, että korkea-asteella myös konvention ja tehtävänannon täyttymiseen liittyvät palautteet olivat muotoon keskittyviä yhtä kommenttia lukuun ottamatta. Muuhun kuin konvention tai

tehtävänannon täyttymiseen liittyvää sisällöllistä palautetta oli kuitenkin korkea-asteella eniten. Tämä johtui siitä, että Ansioluettelossa ja Työhakemuksessa odotettiin tiettyjä sisältöjä, sekä opettajan aktiivisuudesta puuttua esimerkiksi Esseiden sisällöltään virheellisiin kohtiin.

Palautteen lisääntynyt monipuolisuus kertoo opettajan henkilökohtaisesta palautteenantotavasta sekä oppijoiden kyvystä vastaanottaa palautetta. Usein opettaja ei halunnut antaa suoraan oikeaa muotoa, vaan pehmensi palautettaan esimerkiksi tekemällä siitä kysymyksen tai liittämällä siihen kommentin, jolla perusteli muutosta. Opettaja siis kiinnitti huomiota korjauksen ilmaisutapaan. Tähän on yhtenä syynä varmasti se, että opettaja puuttui edellisiä opettajia enemmän tekstien tyyllisiin virheisiin. Toinen syy voi olla se, että kurssin keskeisenä sisältönä oli palautteen antaminen ja vastaanottaminen. Oppijoiden korkeampi kielitaidon taso puolestaan mahdollisti entistä suuremman metalingvistisen tiedon määrän.

Taulukko 9. Korjaustavan jakaantuminen korkea-asteella

MUOTO	suoria	epäsuoria	suora ja epäsuora yhdessä
suoraan oikean muodon antaminen	346		
alleviivaus tai kysymysmerkki		14	
metalingvistisen vihjeen antaminen		46	122
muotoon liittyvä kommentti		6	10
muotoon liittyvä kysymys		19	4
tehtävänannon tai konvention muodolliseen täyttymiseen liittyvä kommentti	17	22	7
Epäidiomaattisen ilmauksen korjaus	6	1	5
SISÄLTÖ			
sisältöön liittyvä kommentti		4	4
sisältölisäys	2	6	
sisältökorjaus	1	7	3
sisältöön liittyvä kysymys			
muun kuin lingvistisen tiedon antaminen		2	
tehtävänannon tai konvention sisällölliseen täyttymiseen liittyvä kommentti/lisäys/korjaus		1	

Työhakemuksessa 66,7 % palautteesta oli suoraa, 27,4 % epäsuoraa ja 5,9 % näitä kahta yhdistävää (n = 135). Opettaja oli käyttänyt epäsuoraa palautetta erityisesti sijavirheissä, kuten seuraavassa esimerkissä ”saada paikka jostakin”. Tällöin epäsuoran palautteen muoto oli metalingvistinen vihje. Metalingvististä vihjettä opettaja käytti myös verbimuodon valintavirheisiin (”pystyä + 3. inf.”) sekä lauseiden jakamiseen ja rinnasteisten lauseiden pilkkuihin: ”2 päälausetta, ei yhteistä lauseenjäsentä”. Muotokysymystä opettaja käytti, jos oppijan tarkoitus

oli epäselvä, kuten esimerkiksi ”Tarkoitatko: toivomus?”. Epäselvään tarkoitukseen oli käytetty myös alleviivausta ja kysymysmerkkiä. Alleviivausta yksin oli käytetty pienempiin virheisiin, kuten nominin taivutusvartalo- ja kvantiteettivirheeseen. Lisäksi sisältöön ja konvention liittyvät korjaukset olivat tyypillisesti epäsuoria. Suoraa ja epäsuoraa palautetta yhdistäviä korjauksia oli käytetty vaihtelevien virheiden yhteydessä. Esimerkissä on näistä yksi, monikon valintavirheeseen liittyvä korjaus.

Tarkoitatko: toivomus?
 Valtava virike on saada harjoittelupaikan^{ka} kulttuurialalla,
 koska olen sitä mieltä että omat kielitaidot ja muut yksikkö
 taipumukset^{esim. monipuolisen kielitaitoni} voin sillä tavalla yhdistää.

Työhakemuksessa sisältöön liittyvän palautteen osuus oli 4,4 % ja konvention tai tehtävänannon täyttymiseen liittyvä palautteen osuus 5,2 % (n = 135), josta kaikki oli muotoon liittyvää. Sisältöön liittyvää palautetta olivat esimerkiksi sisältölisäys ”Missä museo on?” ja muun kuin lingvistisen tiedon antaminen ”Tämä vastaa Suomen HuK-tutkintoa”. Muotoon liittyvän palautteen määrä kertoo siitä, että oppijoiden teksteissä muutoseikat olivat näkyvämpi ongelma kuin sisältö. Opettaja oli esimerkiksi puuttunut kappalejakoon, jos samaa asiaa käsiteltiin useammassa kappaleessa: ”Näissä kaikissa kerrot millaisia ominaisuuksia sinulla on, mitä osaat. Ne voisi kaikki sijoittaa yhteen kappaleeseen”. Tekstin konvention keskittyvät kommentit liittyivät esimerkiksi aseteluun, puuttuviin yhteystietoihin tai päivämäärään.

Hakemuksen sisältöä kokonaisuutena opettaja oli kommentoinut yleisessä palautteessa: ”Tämä on persoonallinen työhakemus, koska kerrot tarkasti, millaisia taitoja tarvitsit eri töissäsi. Voi olla, että tällainen oli hyvä hakemus juuri tähän työpaikkaan, mutta en ole varma, koska en ole nähnyt työpaikkailmoitusta.” Opettaja oli lisäksi puuttunut yleisessä palautteessa muotoon, jos oppijan tekstissä oli ollut jokin yksittäinen suurempi ongelma. Näitä olivat: ”Kiinnitä huomiota aikamuotoihin!” ja ”Ehkä 2., 3. ja 4. kappaleen voisi yhdistää, koska kaikissa on kyse työkokemuksesta?” Korjaavaa yleistä palautetta oli Työhakemuksessa keskimäärin yksi kommentti tekstiä kohden.

Ansioluettelo-tehtävässä (n = 60) opettaja oli antanut hieman vähemmän suoraa palautetta (65,7 %) ja enemmän epäsuoraa palautetta (38,3 %) kuin Työhakemuksessa. Suoraa ja epä-

suoraa palautetta oli yhdistetty vain kerran (1,7 %). Samoin kuin työhakemuksessa, epäsuora palaute oli useimmiten muodoltaan metalingvistinen vihje. Metalingvistiset vihjeet liittyivät kielten nimien isoihin alkukirjaimiin ja yhden kerran sijamuotoon. Muissa kielivirheissä epäsuoran palautteen muoto oli alleviivaus.

Ansioluettelossa oli muita korkea-asteen tekstejä enemmän sisältöön liittyvää palautetta. Tämä oli useimmiten muodoltaan epäsuoraa, kuten ”Pitäisikö näissä olla myös, mistä alkaen?”, mutta kaksi kertaa myös suoraa. Opettaja oli lisännyt näyttelyn kohdalle sanan ”tulossa” ja kurssin nimen kohdalle koulun nimen. Sisältökommentit johtuivat siis puutteellisesti esitetyistä opinnoista, työkokemuksesta tai muista suorituksista. Ansioluettelossa oli myös konvention muodolliseen täyttymiseen liittyviä kommentteja eniten kaikista tehtävistä, 23,3 % (n = 60). Nämä liittyivät tyypillisesti asioiden esittämisjärjestykseen tai asetteluun. Nuolella ilmaistut muutokset on luokiteltu suoraksi palautteeksi. Epäsuoraa palautetta puolestaan oli esimerkiksi: ”Logiikka? 1. Paikka, 2. Aika, 3. Opinnot” ja ”Näihin samanlainen asettelu kuin työkokemuskohdassa”. Ansioluettelon yleisessä palautteessa opettaja oli nostanut uudelleen esiin tekstin lomaan kirjoitetut asetteluun ja esittämisjärjestykseen liittyvät ongelmat, esimerkiksi ”Koulutus ja tutkinnot -kohtaa voisi vielä miettiä: johdonmukaisuus”. Näin ollen konvention muodollinen täytyminen nousi Ansioluetteloissa keskeisimmäksi virhetyypiksi. Samoin kuin Työhakemuksessa korjaavia kommentteja oli keskimäärin yksi tekstiä kohden.

Referaatissa oli kaikista tehtävistä eniten suoraa palautetta (76 %) ja vähiten sisältöön keskittyvää palautetta (0,8 %, n = 125). Epäsuorasta palautteesta suurin ryhmä oli, samoin kuin edellisissä tehtävissä, metalingvistinen palaute. Epäsuora metalingvistinen palaute keskittyi kuitenkin yhteen tekstiin, jossa oli erityisen paljon verbin pääte- ja lukukongruenssivirheitä. Näistä opettaja oli antanut vihjeitä, kuten ”lukusana + yks. partit.” ja ”kongruenssi”. Lisäksi hän oli nostanut nämä virhetyypit esiin tekstin yleisessä palautteessa. Muissa teksteissä metalingvistiset vihjeet esiintyivät yhdessä suoran korjauksen kanssa ja liittyivät vaihteleviin virhetyyppeihin. Referaateissa oli myös epäsuoria muutokysymyksiä, jotka liittyivät muun muassa viittaukseen (”mihin -kin viittaa?”) ja konjunktion valintaan (”Mitkä asiat mutta konjunktio asettaa vastakkain?”). Kysymysmerkkiä oli käytetty palautteena kolmessa epäselvässä kohdassa, esimerkiksi lauseen *Vain 17 % syyttää kirjojen lukemista* kohdalla. Lisäksi Referaatissa oli kaksi kertaa korjattu epäidiomaattista ilmausta, kuten *myös 1501–2000 euron saavat ihmiset edustivat ison prosentin* (po. myös 1501–2000 euroa saavia ihmisiä oli melko

paljon). Korjauksissa opettaja oli käyttänyt epäsuoraa kysymysmerkkiä ja suoraan oikean muodon antamista.

Referaatin ainut sisältöön keskittyvä palaute liittyi konvention sisällölliseen täyttymiseen: ”HUOM! Referaatissa ei yleensä ole kirjoittajan mielipiteitä.” Tähän opettaja oli myös puuttunut kyseisen tekstin yleisessä palautteessa. Muuta konvention tai tehtävänannon täyttymiseen liittyvää palautetta ei ollut varsinaisten tekstien yhteydessä. Yleisessä palautteessa opettaja oli kuitenkin puuttunut konvention muodolliseen täyttymiseen yhden tekstin kohdalla: ”Tämä on hyvä tiivistelmä, ei oikeastaan referaatti, koska referaatissa ei käytetä luetteloita ~ listoja”. Lisäksi opettaja oli kiinnittänyt huomiota kappalejakoon kahden tekstin yleisessä palautteessa: ”Kappalejako voitaisiin miettiä: toteutuuko ’yksi teema yhdessä kappaleessa’ -periaate?”. Päinvastoin kuin edellisissä tehtävissä Referaatin yleisessä palautteessa opettaja siis painotti koko tekstin kattavia virheitä. Referaatissa oli keskimäärin 1,2 korjaavaa kommenttia tekstiä kohden. Keskiarvoa kuitenkin vääristää se, että yhdestä tekstistä oli annettu myös kielivirheisiin liittyvää palautetta. Muiden tekstien osalta palaute oli siis määrällisesti samanlaista Hakemukseen ja Ansioluetteloon verrattuna.

Esseen palautetta luonnehti erityisesti se, että epäsuoraa ja suoraa palautetta oli yhdistetty enemmän kuin muissa tehtävissä, jopa 39,3 %:ssa palautteista (n = 336). Epäsuoran palautteen muoto oli tällöin erityisesti metalingvistinen vihje, jota oli yhdistetty suoraan palautteeseen 31,8 %:ssa palautteista (n = 336). Näistä viisi liittyi epäidiomaattisiin ilmauksiin, kuten seuraavassa esimerkissä kommentti numero kaksi. Muita suoraa ja metalingvististä palautetta yhdistäviä korjauksia olivat esimerkin ensimmäinen kommentti, kolmannen kommentin alkuosa ja kommentti neljä. Muotoon liittyvässä palautteessa myös muotokomenttia ja muotokysymystä oli kuitenkin liitetty suoraan palautteeseen, kuten ”Mihin tämä viittaa? Ei ole välttämätön.” Samoin kuin muissa tehtävissä eniten oli kuitenkin annettu suoraa palautetta yksinään, mitä oli 45,5 % palautteista. Erityisesti Esseen kohdalla lukemaan vaikutti kuitenkin myös luokittelu, jossa pilkun tarpeen mainitseminen ja sen paikan osoittaminen katsottiin suoraksi korjaukseksi. Esimerkkejä suorasta korjauksesta ovat näytteessä ”Muista pilkku!” ja ”tuhanten TAI tuhansien”. Epäsuoraa palautetta yksinään oli 15,2 % kommentteista. Epäsuoran palautteen suurimmat ryhmät olivat muotoon liittyvä kysymys ja metalingvistinen vihje, mutta kaikkia muotoon liittyviä epäsuoran palautteen muotoja oli käytetty.

Talven jälkeen suomalaiset myös viettävät paljon aikaa taivasalla. Mennään uimaan, kävellään metsässä, matkustetaan, juostaan. Heillä on mahdollisuus koska järvet ja metsät peittävät alueessa. On vaikea laskea kuinka monta järveä on. Arvioiden mukaan on noin 180 000 järveä joten Suomi on mainittu tuhanten järvien maana. Järvien vieressä on paljon mökkejä joissa suomalaiset viettävät lomaa. Kaikissa mökeissä on sauna, Suomen kansallinen tunnuskuva.

Kommentti [K1]: Sanajärjestys : Myös talven jälkeen suomalaiset viettävät...

Kommentti [K2]: Idiomaattisempi ilmaisu olisi: koska järviä ja metsiä on paljon. -> Muista pilkku!

Kommentti [K3]: Myös jotosivulauseen eteen tulee pilkku. tuhanten TAI tuhansien

Kommentti [K4]: relatiivilause -> pilkku!

Esseessä oli sisältöön keskittyvää palautetta 4,8 % kaikesta palautteesta (n = 336), mikä osoittaa palautteen keskittyneen muotoon. Aikaisemmista opettajista poiketen, korkea-asteen opettaja oli kuitenkin kommentoinut myös tekstien sisältöä. Kun sisältökommentit liittyivät virheisiin, ne oli aina yhdistetty suoraan korjaukseen. Tällainen oli esimerkiksi ”Tässä on vertailuasetelma, joten tarvitaan kuin-konjunktio -> ’Enemmän/pikemminkin kauniina koristeena **kuin** eläimenä””. Lisäksi opettaja oli tehnyt Esseissä suhteellisen paljon sisältökorjauksia ja -lisäyksiä, joita oli vain Ansioluettelossa enemmän. Sisältökorjaus oli tehty esimerkiksi virkkeeseen *Ero Lönnrotin ja laulajien välillä on vain yksi*, jota opettaja oli kommentoinut ”Sinähän kyllä mainitset kaksi eroa!?” Sisältökommentti ja -kysymys, joita ei pidetty korjauksina, oli esimerkiksi toinen ja kolmas lause palautteessa ”Olisiko tämän ja edellisen kappaleen voinut yhdistää? Niissähän sinä käsittelet tavallaan vastakkaisia lajeja eli esittävää ja abstraktia taidetta. Vai tulkitsenko väärin?”. Tällaisia korjausten ulkopuolisia, niin muotoon kuin sisältöönkin liittyviä kommentteja oli Esseessä tehtävistä eniten, yhteensä kuitenkin vain 2,7 % kaikesta korjaavasta palautteesta.

Esseen palautteesta 7,4 % (n = 336) liittyi tehtävänannon tai konvention muodolliseen täyttymiseen. Konvention sisällölliseen täyttymiseen liittyviä kommentteja ei tehtävässä ollut yhtään, sillä kaikki Esseet käsitelivät otsikon ilmoittamaa sisältöä monipuolisesti ja kattavasti. Konvention poikkeamat liittyivät lähes kaikki lähdeviittaukseen. Kommentit olivat muodoltaan sekä suoria, epäsuoria että niiden yhdistelmiä, kuten ”Jos käytät tekstissä jonkun instituution nimilyhennettä (esim. SEY), yleensä lähdeluetteloon kirjoitetaan varsinainen lähdeviite koko nimellä (esim. Suomen Eläinsuojeluyhdistys ry:n www-sivut) ja erikseen lyhenteen selitys (esim. SEY = Suomen Eläinsuojeluyhdistys ry)”. Yksi kommentti liittyi kuitenkin tekstin tyyliin: ”Tässä on kyse sinun mielipiteestäsi, joten kannattaa lisätä pehmentävä toteamus, esim. ’olivat **ainakin omasta mielestäni** usein samalla naurettavia tai jopa ahdistavia.”” Esseessä annetut kommentit olivat yleisesti pidempiä kuin korkea-asteella muissa tehtävissä tai

muiden opettajien kommentit. Tämä voi osittain johtua opettajan pehmentävästä tyylistä, mutta myös siitä, että korjaukset olivat usein tyyliin liittyviä.

Esseessä opettaja oli antanut myös selkeästi enemmän yleistä palautetta kuin muissa tehtävissä tai muut opettajat tehtävistään. Tämä johtuu varmasti siitä, että tutkimuksen versio päätti kuuden vaiheen kirjoitusprosessin. Korjaavaa tai korjauksiin liittyvää palautetta tästä yleisestä palautteesta oli keskimäärin 3,4 kommenttia tekstiä kohden. Yleisessä palautteessa opettaja vertasi tekstin viimeistä versiota ensimmäiseen versioon ja kommentoi tekstin rakennetta ja aiheen käsittelyä yleisesti. Vaikka opettaja ei ollut suoraan tekstiin liittyvissä korjauksissa puuttunut kappalejaon merkitsemisvirheisiin, oli hän nostanut asian esiin yleisessä palautteessa: ”Huomaa, että kun käytät kappalejaon merkinä tyhjää riviä, silloin ei enää tarvita sisenystä, vaan uusi kappale voi alkaa ihan vasemmasta reunasta.” Lisäksi hän toi esiin tekstien mahdollisia sisältöpuutteita: ”Varsinkin kantaaottavien teosten vaikutuksesta olisi ollut mukava lukea enemmänkin, siinä kohdassa pohdinta jäi hyvin lyhyeksi.” Hän teki myös yhteenvetoa korjauksistaan ja nosti toistuvimmat virheet esille: ”Monet korjauksista liittyvät välimerkkeihin tai muihin konventioihin (esim. lähdeviitteet).” Lisäksi hän kannusti oppijaa itse jatkossa kiinnittämään huomiota vaikeuksia tuottaneisiin kielenpiirteisiin: ”Sinun kannattaa kiinnittää tietoisesti huomiota sanajärjestykseen, kun luet suomenkielisiä tekstejä.”

7. PÄÄTÄNTÖ

Mitä vastauksia tämä tutkimus on tuonut, vai onko se tuonut vain lisää kysymyksiä? Tässä luvussa tehdään yhteenvetoa tutkimuksen tuloksista ja suunnataan katse kysymyksiin, jotka jäivät vastausta vaille. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pyrittiin selvittämään, mitä virheitä opettajat korjaavat ja mitä he jättävät korjaamatta. Toinen tutkimuskysymys tarkasteli puolestaan sitä, miten opettajat olivat korjaukset ilmaisseet. Näitä kysymyksiä tarkasteltiin sekä taitotason että tehtävätyyppien näkökulmasta.

7.1 Tason vaikutus virheiden korjaukseen

Tutkimus osoitti, ettei mitään yhtä suoraviivaista linjaa alkeistasolta korkea-asteelle korjauksen suhteen ollut löydettävissä. Tarkkuusvaatimukset eivät esimerkiksi nousseet tai laskeneet tasaisesti tasolta toiselle siirryttäessä. Virheiden määrä ei myöskään radikaalisti vähentynyt seuraavalle tasolle siirryttäessä, sillä tekstilajit ja ilmaisun tarpeet kompleksistuivat. Opettajien omilla painotuksilla sekä kurssin tavoitteilla ja sisällöillä oli tutkimuksen mukaan selvästi vaikutusta opettajan korjauspäätöksiin. Selvästikään taso ei siis ole ainut eikä varmasti myöskään dominoiva muuttuja korjauksia tarkasteltaessa. Tason vaikutusta pystyi näkemään kuitenkin yksittäisten virhetyyppien korjausten kohdalla.

Ortografi-fonologisista virheistä oli alkeistasolla korjattu muita tasoja tarkemmin kvantiteetissa, diakriittisissä merkeissä, kirjainsekaannuksissa ja puuttuvissa kirjaimissa tehdyt virheet. Korkeammilla asteilla näiden virheiden ei ehkä ajateltu enää johtuvan sanan virheellisestä hahmotuksesta vaan lipsahduksista. Tämä voi osaltaan selittää sitä, miksi korkeammilla asteilla kaikkia ortografi-fonologisia virheitä ei ollut korjattu niin tarkasti. Toisaalta alkukirjaimen koossa ja välimerkeissä tehtyjä virheitä oli korjattu sitä tarkemmin, mitä korkeampi taso oli kysymyksessä. Näiden merkitys tekstin luettavuudelle selvästi lisääntyy sitä mukaan kun kielitaito kasvaa ja tekstit pitenevät.

Morfologisia virheitä olivat kaikki opettajat pitäneet tärkeinä korjata. Tätä voi selittää se, että frekventtien sanatyyppeiden osalta nominien ja verbien taivutussäännöt ovat laajasti yleistettävissä. Ne ovat myös suomen kielen perusrakennusmateriaalia, joihin muut muodot perustuvat. Leksikaalisia virheitä oli puolestaan korjattu vaihtelevammin. Esimerkiksi puhekielisyyden korjauksessa oli eri tasojen välillä suurta vaihtelua. Toisella asteella puhekielen vaikutus oli näkyvintä, ja siellä puhekielisyyksiä olikin korjattu tarkimmin. Lisäksi opettajat olivat taipu-

vaisia hyväksymään tarkoitevirheitä ja uudismuodosteita, mikäli viestin ymmärrettävyys ei sanavalinnasta kärsinyt. Muotojen hyväksyttävyys riippuu kuitenkin usein myös tekstilajista.

Syntaktisista virheistä kaikilla tasoilla oli pidetty tärkeänä korjata sijapäätte- ja lukukongruenssivirheet. Sijapäätteiden ja objektisijojen korjaamista voi perustella sillä, että niiden muodon määräytyminen voi olla oppijalle vaikea havaita. Esimerkiksi sijan valinta voi riippua kontekstista. Lisäksi sisä- ja ulkopaikallissijoja käytetään usein rinnakkain tai niiden määräytyminen voi olla sopimuksenvaraista (Itkonen, T. 2002: 68). Sijamuoto on myös merkitykseen vaikuttava kielenpiirre ja Martinin mukaan niihin tulee siksi kiinnittää huomiota (Martin, M. 2003: 84–85). Kongruenssi puolestaan on suomen kielessä toistuva kielenpiirre sekä luvussa, sijassa että persoonassa. Oppijoiden on siis hyvä alusta asti oppia kongruenssin periaate.

Verbeihin liittyviä virheitä, ylimääräisiä predikaatteja ja verbimuodon valintavirheitä, oli korjattu myös kattavasti muilla kuin toisella asteella, jossa virheiden määrillä on voinut olla vaikutusta korjauspäätökseen. Puuttuvia predikaatteja oli painotettu kuitenkin vain alkeis- ja keskitasolla. Alussa verbin keskeisyyttä ja pakollisuutta lauseessa selvästi painotetaan, jotta lauseen perusrakenne hahmottuisi oppijalle. Ylemmillä tasoilla verbin puuttumista ei nähdä enää seurauksena lauserakenteen riittämättömästä hallinnasta, eikä yksittäisiä lipsahduksia nähdä siis välttämättöminä korjata, mikäli lause on ilman verbiäkin ymmärrettävä. Ylemmillä tasoilla myös tekstien pituus voi vaikuttaa niin, että yksittäiset virheet eivät ole niin merkittäviä.

Virheiden määrittämiseen liittyvä tulkinnallisuus vaikutti luokitteluun syntaktisissa virheissä erityisesti monikon tai yksikön valintavirheissä, puuttuvan ja ylimääräisen sanan sekä sanajärjestyksen ja viittauksen luokissa. Monikon ja yksikön valintavirheissä oli kysymys oppijan tarkoituksen tulkinnasta. Opettajista erityisesti toisen asteen opettaja oli taipuvainen jättämään oppijan tarkoituksen tulkintaa edellyttävät kohdat korjaamatta. Muut saattoivat käyttää näissä esimerkiksi muotokysymystä, millä he osoittivat olevansa epävarmoja oppijan tarkoituksesta. Korjaamatta jätettyjen ylimääräisten ja puuttuvien sanojen tarkkailu osoitti, että opettajat erityisesti toisella ja korkea-asteella olivat jättäneet korjaamatta tietyn tyyppisiä virheitä, kuten ylimääräisiä konjunktioita. Yleisesti ottaen opettajat olivat kuitenkin reagoineet herkemmin ylimääräisiin kuin puuttuviin sanoihin. Tästä kertoo myös se, että vajaita lauseita ja luettelolista puuttuvia *ja*-sanoja oli korjattu vaihtelevasti. Sanajärjestysvirheissä oli puolestaan keskityt-

ty näkyvämpiin, koko lauseen järjestykseen tai merkitykseen vaikuttaviin virheisiin. Samoin viittausvirheissä oli korjattu selkeimpiä tapauksia, esimerkiksi relatiivipronominiviittauksia oli korjattu tarkemmin kuin epäselviä viittauksia.

Possessiivisuffiksivirheiden korjausprosentit osoittivat selkeät erot tasojen välillä. Alkeisopettaja oli jättänyt kaikki virheet korjaamatta kun taas toisen asteen opettaja oli korjannut virheet tarkasti. Tämä kertoo lisääntyneistä tarkkuuden vaatimuksista. Toisaalta tässä virhetyypissä näkyivät myös opettajien omat painotukset. Sekä keskitason että korkea-asteen opettaja olivat korjanneet valikoivasti. He olivat molemmat jättäneet juuri puuttuvat possessiivisuffiksit korjaamatta, mutta korjanneet muut omistusliitevirheet. Tietyn tyyppisten virheiden korjaamatta jättäminen korostaa virhetyypin vaikutusta korjauspäätökseen. Opettajat eivät kuitenkaan olleet jättäneet tietyn tyyppisiä virheitä korjaamatta aina, kun olivat korjanneet vaihtelevasti tai valikoiden. Tällöin valinnan takana saattoi olla esimerkiksi oppijan taso tai virheiden suuri määrä. Usein korjaamatta jätetyt muodot johtuivat varmasti myös lipsahduksista.

Tasojen kokonaiskorjausprosenttien vertailu osoitti, että alkeistasolla (49,6 %, n = 1269) oli korjattu virheitä vähiten suhteessa virhemääriin. Alkeistason tulosta selittää se, että opettaja oli jättänyt lähes kokonaan puuttumatta tiettyihin virheisiin, kuten possessiivisuffikseihin, alkukirjaimen virheellisiin kokoihin ja välimerkkeihin. Omien sanojensa mukaan hän keskittyi jo opetettuihin tai kurssin vaatimukseen kuuluviin kielenpiirteisiin. Opettaja oli siis korjannut selkeästi priorisoiden ja valikoiden, kuten esimerkiksi Ferris on suositellut (Ferris, D. 1999: 4, 7). Opettajan korjaustapa vastasi myös hyvin hänen haastattelussa esittämäänsä näkemystä siitä, että sujuvuus painottuu alussa tarkkuutta enemmän.

Keskitasolla (66,4 %, n = 681), korkea-asteella (64,8 %, n = 873) ja toisella asteella (64,9 %, n = 647) oli korjattu virheitä tarkemmin mutta valikoiden. Keskitasolla opettaja keskittyi merkitykseen vaikuttaviin virheisiin sekä tehtävänannon ja konvention täyttymiseen. Korkea-asteella opettaja pystyi oppijoiden tasosta johtuen jättämään esimerkiksi lipsahduksia ja toistuvia virheitä korjaamatta, koska hän pystyi luottamaan siihen, että oppijat osaavat jo yleistää heille annettuja sääntöjä muihinkin muotoihin. Tämän opettaja toi myös esiin haastattelussaan. Toisella asteella opettaja oli tehnyt valinnan keskittyä selkeästi kieliopillisiin virheisiin. Lisäksi hän toi haastattelussaan esiin, että hän uskoo suurella korjausten määrällä olevan haitallista vaikutusta oppijoiden motivaatioon. Tutkimuksessa havaittu korjaustapa ja opettajien

haastattelussa esiin tuomat käsitykset korjaustavastaan vastasivat tässä tutkimuksessa siis hyvin toisiaan.

7.2 Tehtävätyypin vaikutus virheiden korjaukseen

Alkeis- ja keskitasolla tehtävätyypin vaikutusta oli nähtävissä yksittäisistä virhetyypeistä erityisesti vajaan lauseen korjauksessa. Alkeistason opettaja oli jättänyt vajaita lauseita eniten korjaamatta Vastaa kysymyksiin -tehtävässä, jossa kokonaisen tekstin muodostaminen ei ollut tavoitteena. Keskitason opettaja oli jättänyt vajaita lauseita korjaamatta eniten Minun kotimaani -tekstissä, joka oli kaikista tehtävistä vapaamuotoisin konvention ja tehtävänannon näkökulmasta. Tässä tehtävässä opettaja oli myös korjannut virheitä vähiten verrattuna virheiden kokonaismäärään. Toisaalta keskitason opettaja oli jättänyt Sähköpostiviestissä esimerkiksi possessiivisuffiksivirheet vähimmälle huomiolle. Tarkkuusvaatimukset siis vaihtelivat eri virhetyyppien välillä. Toisella asteella se, että Media-kirjoitelma oli koetehtävä, vaikutti selvästi verbin pääte- ja taivutusvirheiden tarkempaan korjaamiseen. Korkea-asteella opettaja oli korjannut useimmat virhetyypit kattavasti muissa tehtävissä kuin Esseessä, jossa opettaja jätti muun muassa toistuvia virheitä ja selviä lipsahduksia korjaamatta.

Tehtävätyyppi vaikutti opettajien korjauspäätöksiä selvemmin kuitenkin tuotettuihin virheisiin ja sitä kautta siihen, mihin opettajien korjaukset keskittyivät. Tämä näkyi selkeästi alkeistasolla esimerkiksi objektinsijojen korjaustavassa. Opettaja oli korjannut vähemmän virheitä Vastaa kysymyksiin -tehtävässä, mutta korjaamatta jätettyjä muotoja tarkasteltaessa havaittiin, että opettaja oli jättänyt korjaamatta tietyn tyyppisiä objektinsijavirheitä, kuten *minä katsom I tunti*, joita kyseisessä tehtävässä oli kysymyksistä johtuen paljon. Sama näkyi keskitasolla esimerkiksi alkukirjaimen koossa tehtyjen virheiden kohdalla. Opettaja oli korjannut Minun kotimaani -tehtävässä enemmän alkukirjainvirheitä, koska kyseisessä tehtävässä esiintyi paljon *mustanmerin*-tyyppisiä virheitä, jotka hänellä oli tapana korjata.

Eri tehtävien kokonaiskorjausmäärissä ei syntynyt tasojen sisällä selkeitä eroja. Opettajat eivät siis olleet korjanneet jotakin tehtävää esimerkiksi huomattavasti tarkemmin kuin muita. Eroja tehtävien kokonaiskorjausmäärissä selittää osaltaan myös erot tuotetuissa virheissä. Esimerkiksi alkeistason opettaja oli korjannut eniten virheitä Haastattelu-tehtävässä, 57,4 % kaikista virheistä (n = 390). Tähän vaikutti kuitenkin eniten se, että niiden virhetyyppien, joita opettaja oli systemaattisesti jättänyt korjaamatta, virheitä oli siinä tekstissä vähemmän. Toisella ja korkea-asteella voidaan kuitenkin nähdä myös muita syitä eroille tehtävien kokonais-

korjausmäärissä. Toisella asteella virheitä oli eniten korjattu Esseessä, jota opettaja kävi oppijoiden kanssa myös suullisesti läpi. Siinä kiinnitettiin siis erityistä huomiota virheisiin. Korkea-asteella virheitä oli puolestaan korjattu vähiten Esseessä. Tähän voivat olla syinä usein toistuvat virheet sekä tehtävässä käytetty tietokonekorjaustapa, joka asetti rajoituksensa korjaukseen käytetylle tilalle.

7.3 Tason ja tehtävätyypin vaikutus korjaustapaan

Suora palaute yksinään oli kaikilla opettajilla yleisin palautteenantomuoto. Tämä johtuu varmasti siitä, että se on opettajalle helppo ja nopea antaa ja oppijalle helppo ymmärtää. Chandlerin mukaan suora korjaustapa tulee valita silloin, kun oppijat eivät kykene vielä korjaamaan omia virheitään edes vihjeen perusteella (Chandler, J. 2003: 293). Alkeis- ja keskitasolla suoraa korjausta käytettiinkin lähes kaikkiin kielivirheisiin. Korkeampien tasojen osalta Ferris (1999: 7) suosittelee suoraa korjausta virheisiin, joihin ei ole olemassa selkeää sääntöä. Toisen ja korkea-asteen opettajat olivatkin käyttäneet suoraa korjausta erityisesti tarkoitevirheisiin, epäsanoihin, epäidiomaattisiin ilmaisuihin ja sanajärjestysvirheisiin.

Alkeis- ja keskitasolla opettajat käyttivät epäsuoraa palautetta kielivirheistä vain jos olivat epävarmoja oppijan tarkoituksesta. Epäsuoran palautteen muoto oli tällöin muotokysymys tai alleviivaus ja kysymysmerkki. Keskitason opettaja oli antanut myös sisältöpuutteista sekä tehtävänannon ja konvention poikkeamista epäsuoraa palautetta. Nämä hän oli siis uskonut oppijoiden kykenevän helpommin itse korjaamaan. Vain heikoimmalle oppijalle hän oli antanut näistäkin virheistä lisäksi suoraa palautetta. Näin hän mukautti palautettaan oppijan tason mukaan. Toisella asteella tehtävätyyppi, tai korjausten käsittelytapa, vaikutti selvästi opettajan palautteen muotoon. Opettaja käytti Esseessä epäsuoraa palautetta lähes kaikkiin virheisiin, mutta antoi vihjeitä virheen tyyppistä tai suoran korjauksen tarvittaessa suullisen käsittelyn yhteydessä. Näin hän varmisti, että oppijat ymmärsivät syyt kaikille korjauksille. Muissa teksteissä epäsuoraa palautetta oli annettu selvästi vähemmän ja vaihtelevista virheistä, kuten puuttuvista kirjaimista tai puhekielisyydestä.

Korkea-asteella Esseessä oli selvästi enemmän yhdistetty metalingvististä palautetta suoraan korjaukseen kuin muissa tehtävissä. Tämä voi johtua ainakin osittain tietokonekorjaustavasta, sillä sen seurauksena opettaja kirjoitti esimerkiksi ”Relatiivilause -> pilkku!” sen sijaan, että olisi lisännyt pilkun suoraan tekstiin. Referaatissa oli korkea-asteella eniten suoraa palautetta, mikä voi viitata esimerkiksi siihen, että tehtävässä on keskitytty muuta enemmän muotoseik-

koihin. Tähän viittaisi myös se, että Referaatista oli annettu vähiten sisältöön keskittyvää palautetta. Korkea-asteella oli eniten sisältöön liittyvää palautetta Ansioluettelossa, jossa oli myös eniten konvention tai tehtävänannon täyttymiseen liittyviä korjauksia. Sisällölliset ja konventionaaliset virheet nousivatkin Ansioluettelossa näkyvään asemaan. Muissa tehtävissä oli muotoon liittyvä palaute keskeisemmällä sijalla.

Ero tasojen välillä näkyi erityisesti metalingvistisen palautteen lisääntymisenä toisella ja korkea-asteella. Toisella asteella opettaja oli liittänyt metalingvististä tietoa suoraan korjaukseen erityisesti kurssin aloittaneessa Kielitaidon kartoitus -tekstissä. Korkea-asteella metalingvististä palautetta oli yksin tai suoran korjauksen yhteydessä yhteensä 26,3 %:ssa korjauksista (n = 655). Opettaja siis liitti aktiivisesti kielitietoa korjausten perusteiksi tai vihjeiksi. Lisäksi tasoerojen voidaan ajatella näkyvän epäsuoran palautteen lisääntymisenä, sillä normaalisti käsitellyistä teksteistä myös toisen asteen opettaja oli antanut vähemmän epäsuoraa palautetta kuin korkea-asteen opettaja. Tasoerot näkyivät lisäksi siinä, että toisella ja korkea-asteella epäsuoraa palautetta oli liitetty useamman tyyppisiin virheisiin kuin alkeis- ja keskitasolla. Korkea-asteella epäsuoraa korjaustapaa yksinään käytettiin erityisesti virheissä, joissa on suomen kielessä olemassa selkeä sääntö tai säännönmukaisuus, kuten kongruenssi-, verbin sijatäydennys- ja välimerkkivirheissä. Kokonaisuudessaan korkea-asteen opettaja teki muodoltaan monipuolisempia korjauksia kuin muut opettajat. Tätä voi osaltaan selittää opettajan henkilökohtainen korjaustapa mutta myös se, että palautteenanto ja vastaanottaminen olivat kurssin keskeisiä sisältöjä.

Korjausten sisällön tarkkailu osoitti, että kaikki opettajat olivat kaikissa tehtävissä korjanneet selkeästi enemmän muotoon kuin sisältöön tai konvention liittyviä virheitä. Tämä on kuitenkin varmasti tyypillistä useimmille kieliharjoituksille. Tehtävän tyypillä on tutkimuksen perusteella suuri vaikutus siihen, kuinka paljon muuta kuin muotoon liittyvää palautetta annetaan. Toisella asteella kaikki tehtävät olivat tekstilajiltaan aineita tai vapaita kirjoitelmia, eikä opettajalla siis ollut syytä puuttua sisältöön tai konvention ja tehtävänannon täyttymiseen. Tehtävät olivat konvention ja tehtävänannon mukaisia. Alkeistasolla opettaja oli antanut ainoastaan Vastaa kysymyksiin -tehtävässä tehtävänannon täyttymiseen liittyvää palautetta, sillä muissa tehtävissä tekstien sisältö oli vapaampi ja oppijat olivat pysyneet aiheessa. Keskitasolla eroja tehtävätyyppien välillä aiheutti tehtävien konventionaalisuus tai tehtävänannon tarkat ohjeet. Mitä konventionaalisempi ja sisällöltään rajatumpi tehtävä oli, sitä enemmän opettaja antoi epäsuoraa palautetta ja siis myös sisältöön, tehtävänantoon tai konvention liittyvää

palautetta. Korkea-asteella Työhakemus ja Ansioluettelo olivat konventionaalisempia kuin Essee ja Referaatti, koska Työhakemuksessa ja Ansioluettelossa vaadittiin tietyt sisällöt sekä asettelu. Palautteen sisällön voidaan kuitenkin ajatella määräytyvän samoin kuin muodon enemmän tehtyjen virheiden kuin tehtävätyypin perusteella: konventionaalisemmassa tehtävässä oppijat tekevät enemmän konventioon liittyviä virheitä.

7.4 Yleinen palaute ja mitä se kertoo

Opettajien antamalla yleisellä korjaavalla palautteella oli keskeinen tehtävä toistuvien virhetyyppien esiin nostamisessa. Useissa tutkimuksissa onkin tuotu esiin yleisimpien virheiden painotuksen merkitys (mm. Lalande, J. F. 1982). Tällöin yleinen palaute toimi ikään kuin yhteenvedona tekstiin tehdyistä korjauksista. Yleisen korjaavan palautteen toisena tehtävänä oli tekstin huomioiminen kokonaisuutena. Lisäksi yleisessä palautteessa tulivat opettajien painotusalueet selvästi esille.

Alkeistasolla yleistä korjaavaa palautetta oli annettu erityisesti Minun perhe ja suku -tehtävästä, jossa opettaja nosti jokaisesta tekstistä esiin 2-4 tekstissä usein toistunutta virhettä. Se että opettaja oli Haastattelu-tehtävässä keskittynyt virheiden sijaan kannustamiseen, kertoo näiden tehtävien erilaisista tavoitteista. Haastattelussa sujuvuus, tekstin onnistunut tuottaminen, on esimerkiksi voinut olla tarkkuutta tärkeämpää. Kun huomioidaan lisäksi se, että tutkimuksen ulkopuolelle jätetyissä tehtävissä opettaja oli keskittynyt ymmärtämiseen ja sen arviointiin, voidaan todeta opettajan palautteen painottaneen kielitaidon eri piirteitä eri tehtävissä ja painotusalueiden näkyneen erityisesti yleisessä palautteessa. Hänen mukaansa tarkkuuden harjoittamisen ei tulekaan olla kaikkien kieliharjoitusten tarkoituksena, vaan oppijoille on annettava mahdollisuus keskittyä välillä esimerkiksi ymmärtämiseen ilman, että heidän tarvitsee huolehtia virheiden tekemisestä.

Keskitasolla opettaja ei ollut nostanut yleisimpiä virheitä esiin yleisessä palautteessaan, vaan oli arvioinut tekstejä suhteessa Yleisten kielitutkintojen vaatimuksiin, mikä osoittaa kurssin tavoitteiden ensisijaisuutta suhteessa yksittäisten tehtävien tavoitteisiin. Toisaalta sen, että opettaja ei nostanut virheitä esiin, voi nähdä seurauksena viestin välittymisen painotuksesta opettajan kielitaitokäsityksessä. Toisella asteella opettaja mainitsi toisinaan yleisimmistä virheistä, mutta useammin kannusti oppijoita katsomaan korjaukset läpi. Opettaja oli myös käyttänyt vaihtoehtoja, suullista korjaustapaa Esseessä, jotta oppijat oppisivat havaitsemaan ja korjaamaan itse virheitään. Kaiken tämän takana voidaan nähdä opettajan käsitys korjauksen

hyödyttömyydestä, mikäli oppijoita ei saada kiinnittämään huomiota korjauksiin. Oppijoiden motivaatio onkin ratkaisevassa asemassa korjauksen hyödyllisyyden kannalta. Oppijoiden motivaatiot voivat kuitenkin vaihdella ja opettajan haasteena on löytää palautteenantotapa, joka toimii juuri kyseisten oppijoiden kanssa.

Korkea-asteella opettaja nosti näkyvimpiä ja toistuvimpia virheitä esille, mutta lisäksi hän toi yleisessä palautteessaan esiin myös koko tekstin kattavia virheitä, joista ei ollut tekstin lomassa maininnut. Näitä olivat esimerkiksi konvention poikkeamat ja kappalejakovirheet. Tason vaikutus näkyi selvästi yleisessä palautteessa siten, että korkea-asteella yleistä palautetta oli annettu selkeästi enemmän kuin muilla tasoilla. Opettaja oli kuitenkin antanut yleistä palautetta erityisen paljon Esseestä. Muissa tehtävissä palautteen yleisen määrää oli lähellä keskitason ja toiseen asteen palautteen määrää. Opettajan palautteesta havaitsi, että hän selvästi ajatteli siitä olevan oppijoille hyötyä tulevaisuudessa ja kannusti oppijoita itse jatkossa kiinnittämään huomiota vaikeuksia tuottaneisiin kielenpiirteisiin. Hän näkikin tulevan kielenoppimisprosessin suuntaamisen palautteen keskeisimpänä tehtävänä. Tutkimus siis osoitti opettajien kielitaitokäsitysten ja näkemysten palautteesta olevan yksi korjaavaan palautteeseen vaikuttava tekijä. Lisäksi tutkimus osoitti tutkimuksen opettajien käsitysten omasta korjaustavastaan olevan lähellä todellista korjaustapaa, mikä kertoo heidän kiinnittäneet tietoisesti huomiota palautteenantonsa.

7.5 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia

Tämä tutkimus on antanut tutkijalle itselleen paljon tietoa palautteenannosta ja toivottavaa on, että tulevaisuudessa se tieto siirtyy käytäntöön. Tutkijan toiveena on myös, että muutkin opettajat voisivat saada näistä tiedoista ja käytännön esimerkeistä apua ja tukea korjauspäätösten tekemiseen. Tämä tutkimus on vastannut kuitenkin vain pieneen osaan opettajan palautetta koskevista kysymyksistä. Toivottavasti tämä entisestään rohkaisee uusia tutkijoita tai tutkija-opettajia tarttumaan tähän opetuksen kannalta keskeiseen aiheeseen.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin opettajan korjaavaan palautteeseen, mikä osoittautui erittäin monimuotoiseksi asiaksi, johon vaikuttavat useat tekijät. Tutkimuksessa havaittiin että erityisesti sillä, mitä virheitä oppijat tekevät on vaikutusta opettajan korjaavaan palautteeseen. Lisäksi niin kurssin tasolla, tehtävätyypillä kuin opettajien palautekäsityksilläkin on vaikutusta korjauksiin. Opettajien korjauksia ei tarkasteltu kuitenkaan suhteessa esimerkiksi yksittäisten oppijoiden tasoon. Viitteitä siitä, että opettaja mukauttaa palautetta oppijan tason mukaan oli

kuitenkin nähtävissä. Oppijoiden tasoa ei otettu tutkimuksen muuttujaksi siksi, että tason määrittäminen olisi edellyttänyt varmasti useampia tekstejä oppijaa kohden ja saman määrän tekstejä kaikilta oppijoilta ollakseen luotettava. Aineiston pienuus rajasi siis tarkastelunäkökulmaa. Myös muita muuttujia tarkastelevia tutkimuksia kuitenkin tarvitaan, jotta kokonaiskuva opettajan korjaukseen vaikuttavista tekijöistä hahmottuisi ja tulisimme niistä tietoisemmiksi.

Tehtävätyypin vaikutusta oli nähtävissä selkeämmin korjaustavan kuin korjattujen virheiden tarkastelussa. Aineiston keruutapa, jossa opettajien annettiin vapaasti valita tutkimukseen tulevat tekstit, näkyi erityisesti näissä tuloksissa. Virheiden korjauksen tarkastelussa olisi saatu varmasti selkeämpiä eroja eri tehtävätyyppien välille, jos aineiston keruussa olisi pyydetty opettajilta hyvin erityyppisiä tehtäviä. Olisi kiinnostavaa esimerkiksi tietää, minkä tyyppisissä tehtävissä opettajat keskittyvät enemmän sisältöön kuin muotoon. Toisaalta mielenkiintoista olisi varmasti myös ollut, jos kaikilla kursseilla oli kirjoitettu samoihin tehtävänantoihin perustuvat tekstit, jolloin tason vaikutus korjauspäätöksiin olisi ollut selkeämmin nähtävissä. Tämä ei olisi antanut kuitenkaan ehkä niin todenmukaista kuvaa opettajien korjauksesta kuin tämä aineisto. Tasomääritelmän perustuminen kurssiin voi myös osaltaan hämärtää tason vaikutuksesta kertovia tuloksia, sillä todellisuudessa kaikkien kurssien oppijat olivat tasoiltaan heterogeenisiä. Tasoltaan homogeenistä opetusryhmää voi kuitenkin olla mahdotonta löytää.

Tutkimuksen rajauksista kaksi on syytä nostaa vielä esiin. Positiivinen palaute rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle, mutta sen tärkeyttä ei haluttu rajauksella kuitenkaan kyseenalaistaa. Ilman positiivisen palautteen tarkastelua tutkimus ei anna kokonaiskuvaa kaikesta annetusta palautteesta. Tästä syystä positiiviseen palautteeseen vaikuttavat tekijät ja sen vaikutukset oppijoihin olisivat tähän tutkimukseen hyvin rinnastuvia jatkotutkimusaiheita. Toinen rajaus oli tarkastelun keskittäminen opettajiin oppijoiden sijasta. Kuitenkin aikaisemmissa tutkimuksissa, kuten Lee, I. 2004, oppijoiden toiveiden ja tunteiden tarkastelu on yhdistetty opettajien korjausten analyysiin. Koska oppijoiden motivaatio on niin ratkaisevassa asemassa korjausten hyödyllisyyden kannalta, oppijoiden toiveita ja asenteita korjauksia kohtaan ei tulisi jättää tulevilla tutkimuksissa vaille huomiota.

LÄHTEET

AALTO, E., LATOMAA, S., SUNI, M. 1997: Suomi toisena ja vieraana kielenä – tutkittua ja keskusteltua. *Virittäjä*, 4 s. 530–561.

ALJAAFREH, A. & LANTOLF, J. 1994: Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78 s. 465–483.

ASHWELL, T. 2000: Patterns of Teacher Response to Student Writing in a Multiple-draft Composition Classroom: Is Content Feedback Followed by Form Feedback the Best Method? *Journal of Second Language Writing*, 9 s. 227–257.

CHANDLER, J. 2003: The Efficacy of Various Kinds of Error Feedback for Improvement in the Accuracy and Fluency of L2 Student Writing. *Journal of Second Language Writing*, 12 s. 267–296.

CORDER, S. P. 1967: The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 s. 161–170.

_____ 1973: Miten kielitiedettä sovelletaan. Suom. Vilkuna, M. Pieksämäki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

_____ 1974: Error analysis. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics – Techniques in Applied Linguistics*, 3 s. 122–154. Allen J. P. B. & S. P. Corder (Toim.) London: Oxford University Press.

_____ 1981: *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford university press.

ELLIS, R. 1994: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford university press.

FATHMAN, A. K. & WHALLEY, E. 1990: *Teacher Response to Student Writing: Focus on Form Versus Content*. *Second Language Writing – Research Insights for the Classroom*. (Ed. Kroll, B.). Cambridge: Cambridge University Press.

FERRIS, D. 1995: Student Reactions to Teacher Response in Multiple-Draft Composition Classrooms. *TESOL Quaterly*, 29 s. 33–53.

_____ 1999: The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8 s. 1–11.

FERRIS, D., PEZONE, S., TADE, C. R., TINTI, S. 1997: Teacher Commentary on Student Writing: Descriptions & Implications. *Journal of Second Language Writing*, 6 s. 155–182.

FERRIS, D. & ROBERTS, B. 2001: Error Feedback in L2 Writing Classes – How Explicit Does It Need to Be? *Journal of Second Language Writing*, 10 s. 161–184.

HAKAMÄKI, L. 2005: *Scaffolded Assistance Provided by an EFL Teacher during Whole-Class Interaction*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

HEDGCOCK, J. & LEFKOWITZ, N. 1994: Feedback on Feedback: Assessing Learner Receptivity to Teacher Response in L2 Composing. *Journal of Second Language Writing*, 3 s. 141–163.

HIRSJÄRVI, S., REMES, P., SAJAVAARA, P. 1997: *Tutki ja kirjoita*. 13. painos. Helsinki: Tammi.

ISK 2005 = ISO SUOMEN KIELIOPPI 2005. 3. painos. Toim. Hakulinen, Auli. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

ITKONEN, T. 2002: *Uusi kieliopas. Tarkistanut ja uudistanut Maamies, S.* Helsinki: Tammi.

JAMES, C. 1998: *Errors in Language Learning and Use – Exploring Error Analysis*. London: Longman.

KANGASHARJU, H. 1996: Äidinkielen ja vieraskielisen kirjoittamisen yhteyksistä. Akateeminen kirjoittaminen tänään ja huomenna – Academic Writing Today and Tomorrow. s. 142–156. Toim. Ventola, E., Mauranen, A. Helsinki: Yliopistopaino.

KANSALAISSUUSLAKI 2003: Kansalaisuuslaki 16.5.2003/359. Luettu 15.4.2008 osoitteessa http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030359_15.4.20

KEPNER, C. 1991: An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback to the Development of Second-Language Writing Skills. *The Modern Language Journal*, 75 s. 305–313.

KOTOUTUMISKOULUTUKSEN OPETUSSUUNNITELMASUOSITUS 2007: Liite 2, luettu 15.4.2008 osoitteessa http://www.edu.fi/julkaisut/koto_ops.pdf

KROLL, B. M. & SCHAFER J. C. 1978: Error-Analysis and the Teaching of Composition. *College Composition and Communication*, 29, Nro. 3 s. 242–248.

LALANDE, J. F. 1982: Reducing Composition Errors: An Experiment. *The Modern Language Journal*, 66 s. 140–149.

LANTOLF, J. P. & STEVEN, L. T. 2006: *Sociocultural Theory and the Genesis on Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

LEE, I. 2004: Error Correction in L2 Secondary Writing Classrooms: The Case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13 s. 285–312.

LONKA, I., LONKA, K., KARVONEN, P., LEINO, P. 1996: *Taitava kirjoittaja – opiskelijan opas*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: Yliopistopaino.

LÄHDEMÄKI, E. 1995: Mikä meni pieleen? Ruotsinkielisten virheet suomen ainekirjoituksessa. *Fennistica* 11. Åbo Akademin suomen kielen laitos.

MARTIN, M. 2003: *Kieliopillisesta kuvauksesta oppimistehtäväksi*. Suolla suomea. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

NISSILÄ, L., MARTIN, M., VAARALA, H., KUUKKA, I. 2006: *Saako olla suomea? – Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.

ROBB, T., ROSS, S. & SHORTREED, I. 1986: Salience of Feedback on Error and Its Effect on EFL Writing Quality. *TESOL Quarterly*, 20 s. 83–95.

ROGOFF, B. & GARDNER, W. 1984: *Adult Guidance of Cognitive Development*. *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. s. 95–116. Toim. Rogoff, B. & Lave, J. Cambridge: Harvard University press.

SCHACHTER, J. 1974: An Error in Error Analysis. *Language Learning*, 24, Nro. 2 s. 205–214.

SCHACHTER, J. & CELCE-MURCIA, M. 1977: Some Reservations Concerning Error Analysis. *TESOL Quarterly*, 11, Nro. 4 s. 441–451.

SCHWARTZ, B. D. 1993: On Explicit and Negative Data Effecting and Affecting Competence and Linguistic Behaviour. *Studies in Second Language Acquisition*, 15 s. 147–163.

SHORE, S. & MÄNTYNEN, A. 2006: *Johdanto. Genre – tekstilaji*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

SILFVERBERG, L. 1996: *Viestinnän kannalta ensisijaisia kieliopillisia kategorioita*. Suomi toisena vieraana kielenä – ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista. s. 36–52. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Edita.

TRUSCOTT, J. 1996: Review Article – The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, 46 s. 327–369.

_____ 1998: Noticing in Second Language Acquisition: A Critical Review. *Second Language Research*, 14 s. 103–135.

WHITE, L. 2006: Suomen kielioppia ulkomaalaisille. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

VYGOTSKY, L. S. 1978: *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

YLEISET KIELITUTKINNOT – TESTIESITE 2003. Suomi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

YLEISTEN KIELITUTKINTOJEN PERUSTEET 2002: Luettu 2.5.2008 osoitteessa http://www.oph.fi/julkaisut/2001/yleisten_kielitutkintojen_perusteet.pdf

ZAMEL, V. 1985: Responding to Student Writing. *Tesol Quaterly*, 19 s. 79–101.

ÅKERS, A-M. 1999: Alku aina hankalaako? Suomenoppijoiden kirjallisten tuotosten tarkastelua. Nykysuomen lisensiaatintyö. Vaasa: Vaasan yliopisto.

LIITTEET

LIITE 1 Alkeistaso: Minun perhe ja suku

	Virheet	Korjatut	Korjaus %
Ortografis-fonologiset virheet			
o Kvantiteetti	12	12	100 %
o Diftongit	3	3	100 %
o Puuttuva tai ylimääräinen diakriittinen merkki	22	20	91 %
o Alkukirjaimen koko	43	0	0 %
o Kirjainsekaannukset	6	6	100 %
o Puuttuva kirjain	8	8	100 %
o Ylimääräinen kirjain	2	2	100 %
o Yhteen ja erilleen kirjoittaminen	59	25	42 %
o Välimerkit	91	1	1 %
o Numeron kirjoittamistapa	15	0	0 %
Yhteensä	261	77	30 %
Morfologiset virheet			
o Nominien yksikön taivutusvartalo virheet	3	3	100 %
o Verbien taivutusvartalo virheet	3	3	100 %
o Verbien päätte- ja tunnusvirheet	3	3	100 %
o Negaatio	1	1	100 %
Yhteensä	10	10	100 %
Leksikaaliset virheet			
o Epäsana	1	1	100 %
o Tarkoitevirhe	15	15	100 %
o Väärä johdin	2	1	50 %
Yhteensä	18	17	94 %
Syntaktiset virheet			
o Väärän aikamuodon valinta	4	2	50 %
o Väärän verbimuodon valinta	3	3	100 %
o Possessiivisuffiksi	103	0	0 %
o Puuttuva sana	6	5	83 %
o Ylimääräinen sana	13	9	69 %
o Vajaa lause	18	15	83 %
o Ja-sana puuttuu luettelosta	1	0	0 %
o Ylimääräinen predikaatti	10	8	80 %
o Puuttuva predikaatti	14	14	100 %
o Sanajärjestys	4	4	100 %
o Objektin sijapäätte	1	0	0 %
o Muu sijapäättevirhe	105	101	96 %
o Lukukongruenssi	6	6	100 %
o Viittaus	3	3	100 %
Yhteensä	291	170	58 %
Tekstitason virheet			
o Kappalejako	7	0	0 %
Yhteensä	7	0	0 %
KOKONAISUUS	587	274	47 %

LIITE 2 Alkeistaso: Haastattelu

	Virheet	Korjatut	Korjaus %
Ortografiis-fonologiset virheet			
o Kvantiteetti	31	29	94 %
o Diftongit	5	5	100 %
o Puuttuva tai ylimääräinen diakriittinen merkki	31	24	77 %
o Alkukirjaimen koko	27	0	0 %
o Kirjainsekaannukset	19	12	63 %
o Puuttuva kirjain	17	16	94 %
o Ylimääräinen kirjain	7	7	100 %
o Yhteen ja erilleen kirjoittaminen	27	5	19 %
o Välimerkit	66	3	5 %
o Numeron kirjoittamistapa	13	0	0 %
Yhteensä	243	101	42 %
Morfologiset virheet			
o Nominien yksikön taivutusvartalovirheet	13	12	92 %
o Verbien taivutusvartalovirheet	7	7	100 %
o Verbien pääte- ja tunnusvirheet	17	17	100 %
Yhteensä	37	36	97 %
Leksikaaliset virheet			
o Epäsana	3	3	100 %
o Tarkoitevirhe	1	1	100 %
Yhteensä	4	4	100 %
Syntaktiset virheet			
o Väärän aikamuodon valinta	2	2	100 %
o Väärän verbimuodon valinta	1	1	100 %
o Possessiivisuffiksi	7	0	0 %
o Puuttuva sana	9	2	22 %
o Ylimääräinen sana	5	4	80 %
o Vajaa lause	1	1	100 %
o Ja-sana puuttuu luettelosta	5	1	20 %
o Ylimääräinen predikaatti	6	6	100 %
o Puuttuva predikaatti	9	9	100 %
o Sanajärjestys	4	4	100 %
o Objektin sijapäätte	11	10	91 %
o Muu sijapäättevirhe	44	41	93 %
o Lukukongruenssi	1	1	100 %
o Viittaus	1	1	100 %
Yhteensä	106	83	78 %
KOKONAISUUS	390	224	57 %

LIITE 3 Alkeistaso: Vastaa kysymyksiin

	Virheet	Korjatut	Korjaus %
Ortografiis-fonologiset virheet			
o Kvantiteetti	21	20	95,2 %
o Diftongit	2	2	100 %
o Puuttuva tai ylimääräinen diakriittinen merkki	15	15	100 %
o Alkukirjaimen koko	40	2	5 %
o Kirjainsekaannukset	10	9	90 %
o Puuttuva kirjain	3	3	100 %
o Ylimääräinen kirjain	1	1	100 %
o Yhteen ja erilleen kirjoittaminen	8	2	25 %
o Välimerkit	91	6	7 %
o Numeron kirjoittamistapa	3	1	33 %
Yhteensä	194	61	31 %
Morfologiset virheet			
o Nominien yksikön taivutusvartalovirheet	2	2	100 %
o Verbien päätte- ja tunnusvirheet	10	9	90 %
o Negaatio	7	7	100 %
Yhteensä	19	18	95 %
Leksikaaliset virheet			
o Tarkoitevirhe	4	4	100 %
Yhteensä	4	4	100 %
Syntaktiset virheet			
o Possessiivisuffiksi	6	0	0 %
o Puuttuva sana	6	6	100 %
o Ylimääräinen sana	7	7	100 %
o Vajaa lause	17	3	18 %
o Ja-sana puuttuu luettelosta	2	0	0 %
o Ylimääräinen predikaatti	6	6	100 %
o Puuttuva predikaatti	8	8	100 %
o Sanajärjestys	3	3	100 %
o Objektin sijapäätte	6	1	17 %
o Muu sijapäättevirhe	14	14	100 %
Yhteensä	75	48	64 %
KOKONAISUUS	292	131	45 %

LIITE 4 Keskitaso: Sähköpostiviesti

	Virheet	Korjatut	Korjaus %
Ortografis-fonologiset virheet			
o Kvantiteetti	7	4	57 %
o Puuttuva tai ylimääräinen diakriittinen merkki	2	2	100 %
o Alkukirjaimen koko	7	1	14 %
o Kirjainsekaannukset	4	3	75 %
o Puuttuva kirjain	3	2	67 %
o Yhteen ja erilleen kirjoittaminen	7	4	57 %
o Välimerkit	15	4	27 %
Yhteensä	45	20	44 %
Morfologiset virheet			
o Nominien yksikön taivutusvartalovirheet	1	1	100 %
o Verbien taivutusvartalovirheet	4	3	75 %
o Verbien päätte- ja tunnusvirheet	5	5	100 %
Yhteensä	10	9	90 %
Leksikaaliset virheet			
o Tarkoitevirhe	2	2	100 %
o Puhekielisyys	1	0	0 %
Yhteensä	3	2	67 %
Syntaktiset virheet			
o Väärän aikamuodon valinta	1	1	100 %
o Possessiivisuffiksi	5	0	0 %
o Puuttuva sana	3	3	100 %
o Ylimääräinen sana	4	3	75 %
o Ylimääräinen predikaatti	1	1	100 %
o Sanajärjestys	2	1	50 %
o Objektin sijapäätte	5	4	80 %
o Muu sijapäättevirhe	5	4	80 %
o Viittaus	2	0	0 %
Yhteensä	28	17	61 %
KOKONAISUUS	86	48	71 %

LIITE 5 Keskitaso: Valituskirje

	Virheet	Korjatut	Korjaus %
Ortografis-fonologiset virheet			
o Kvantiteetti	4	3	75 %
o Diftongit	1	0	0 %
o Vokaalisointu	2	2	100 %
o Puuttuva tai ylimääräinen diakriittinen merkki	8	5	63 %
o Alkukirjaimen koko	5	2	40 %
o Kirjainsekaannukset	5	5	100 %
o Liikaa kirjaimia	2	0	0 %
o Yhteen ja erilleen kirjoittaminen	5	2	40 %
o Välimerkit	22	6	27 %
o Lyhenteet	1	0	0 %
Yhteensä	55	25	45 %
Morfologiset virheet			
o Nominien yksikön taivutusvartalovirheet	2	2	100 %
o Nominien monikkovirheet	1	0	0 %
o Väärän sijapäätteen valinta	1	1	100 %
o Verbien taivutusvartalovirheet	9	9	100 %
o Verbien pääte- ja tunnusvirheet	8	7	88 %
Yhteensä	21	19	90 %
Leksikaaliset virheet			
o Uudismuodoste	1	0	0 %
o Tarkoitevirhe	10	6	60 %
o Puhekielisyys	1	0	0 %
Yhteensä	12	6	50 %
Syntaktiset virheet			
o Väärän aikamuodon valinta	1	1	100 %
o Väärän verbimuodon valinta	4	4	100 %
o Possessiivisuffiksi	1	1	100 %
o Puuttuva sana	2	1	50 %
o Ylimääräinen sana	3	3	100 %
o Puuttuva predikaatti	8	7	88 %
o Sanajärjestys	3	2	67 %
o Objektin sijapääte	4	4	100 %
o Muu sijapäätevirhe	11	9	82 %
o Viittaus	5	3	60 %
Yhteensä	42	35	83 %
KOKONAISUUS	130	85	65 %

LIITE 6 Keskitaso: MieliPIDetEKsti

	Virheet	Korjatut	Korjaus %
Ortografis-fonologiset virheet			
o Kvantiteetti	12	11	92 %
o Diftongit	1	1	100 %
o Puuttuva tai ylimääräinen diakriittinen merkki	7	5	71 %
o Alkukirjaimen koko	1	0	0 %
o Kirjainsekaannukset	7	4	57 %
o Puuttuva kirjain	4	3	75 %
o Ylimääräinen kirjain	4	4	100 %
o Yhteen ja erilleen kirjoittaminen	5	3	60 %
o Välimerkit	10	2	20 %
Yhteensä	51	33	65 %
Morfologiset virheet			
o Nominien yksikön taivutusvartalovirheet	5	2	40 %
o Nominien monikkovirheet	9	8	89 %
o Verbien taivutusvartalovirheet	3	3	100 %
o Verbien pääte- ja tunnusvirheet	15	12	80 %
o Adjektiivien ja adverbien vertailu	1	1	100 %
Yhteensä	33	26	79 %
Leksikaaliset virheet			
o Epäsana	2	2	100 %
o Uudismuodoste	1	1	100 %
o Tarkoitevirhe	7	6	86 %
o Puhekielisyys	1	0	0 %
Yhteensä	11	9	82 %
Syntaktiset virheet			
o Väärän aikamuodon valinta	1	1	100 %
o Väärän verbimuodon valinta	1	1	100 %
o Väärin valittu yksikkö tai monikko	3	3	100 %
o Possessiivisuffiksi	4	3	75 %
o Puuttuva sana	2	2	100 %
o Vajaa lause	2	2	100 %
o Ja-sana puuttuu luettelosta	1	0	0 %
o Ylimääräinen predikaatti	2	2	100 %
o Puuttuva predikaatti	3	3	100 %
o Sanajärjestys	4	3	75 %
o Muu sijapäätövirhe	20	17	85 %
o Lukukongruenssi	8	6	75 %
o Viittaus	3	1	33 %
Yhteensä	54	44	81 %
KOKONAISUUS	149	112	75 %

LIITE 7 Keskitaso: Minun kotimaani

	Virheet	Korjatut	Korjaus %
Ortografi-fonologiset virheet			
o Kvantiteetti	26	17	65 %
o Diftongit	2	1	50 %
o Puuttuva tai ylimääräinen diakriittinen merkki	36	29	81 %
o Alkukirjaimen koko	23	8	35 %
o Kirjainsekaannukset	13	7	54 %
o Puuttuva kirjain	4	3	75 %
o Ylimääräinen kirjain	2	0	0 %
o Yhteen ja erilleen kirjoittaminen	6	4	67 %
o Välimerkit	25	3	12 %
o Lyhenteet	1	1	100 %
o Numeron kirjoittamistapa	1	0	0 %
Yhteensä	139	73	53 %
Morfologiset virheet			
o Nominien yksikön taivutusvartalovirheet	7	6	86 %
o Nominien monikkovirheet	4	3	75 %
o Verbien taivutusvartalovirheet	1	0	0 %
o Verbien päätte- ja tunnusvirheet	12	10	83 %
o Negaatio	1	1	100 %
o Adjektiivien ja adverbien vertailu	1	1	100 %
Yhteensä	26	21	81 %
Leksikaaliset virheet			
o Epäsana	3	2	67 %
o Uudismuodoste	1	0	0 %
o Tarkoitevirhe	11	9	82 %
o Väärä johdin	7	7	100 %
Yhteensä	22	18	82 %
Syntaktiset virheet			
o Väärin valittu yksikkö tai monikko	7	6	86 %
o Väärän vertailumuodon valinta	1	1	100 %
o Possessiivisuffiksi	5	4	80 %
o Puuttuva sana	5	5	100 %
o Ylimääräinen sana	14	12	86 %
o Vajaa lause	6	2	33 %
o Ja-sana puuttuu luettelosta	5	3	60 %
o Ylimääräinen predikaatti	2	1	50 %
o Puuttuva predikaatti	2	2	100 %
o Sanajärjestys	6	5	83 %
o Objektin sijapäätte	1	1	100 %
o Muu sijapäättevirhe	54	43	80 %
o Lukukongruenssi	8	7	88 %
o Viittaus	5	3	60 %
Yhteensä	121	95	79 %
Tekstitason virheet			
o Kappalejako	8	0	0 %
Yhteensä	8	0	0 %
KOKONAISUUS	316	207	66 %

LIITE 8 Toinen aste: Kielitaidon kartoitus

	Virheet	Korjatut	Korjaus %
Ortografis-fonologiset virheet			
o Kvantiteetti	3	2	67 %
o Puuttuva tai ylimääräinen diakriittinen merkki	3	2	67 %
o Alkukirjaimen koko	3	1	33 %
o Kirjainsekaannukset	2	2	100 %
o Yhteen ja erilleen kirjoittaminen	7	7	100 %
o Välimerkit	35	12	34 %
o Tavutus	1	0	0 %
o Numeron kirjoittamistapa	1	1	100 %
Yhteensä	55	27	49 %
Morfologiset virheet			
o Nominien yksikön taivutusvartalovirheet	2	2	100 %
o Nominien monikkovirheet	1	1	100 %
o Verbien taivutusvartalovirheet	7	5	71 %
o Verbien päätte- ja tunnusvirheet	18	14	78 %
o Negaatio	1	1	100 %
o Adjektiivien ja adverbien vertailu	2	1	50 %
Yhteensä	31	24	77 %
Leksikaaliset virheet			
o Uudismuodoste	2	2	100 %
o Tarkoitevirhe	9	5	56 %
o Puhekieliisyys	2	1	50 %
o Väärä johdin	2	2	100 %
Yhteensä	15	10	67 %
Syntaktiset virheet			
o Väärän verbimuodon valinta	8	6	75 %
o Väärin valittu yksikkö tai monikko	4	2	50 %
o Possessiivisuffiksi	1	1	100 %
o Puuttuva sana	5	2	40 %
o Ylimääräinen sana	4	1	25 %
o Puuttuva predikaatti	2	1	50 %
o Sanajärjestys	2	2	100 %
o Objektin sijapäätte	6	4	67 %
o Muu sijapäättevirhe	28	23	82 %
o Lukukongruenssi	7	6	86 %
o Viittaus	3	2	67 %
Yhteensä	70	50	71 %
Tekstitason virheet			
o Kappalejako	5	0	0 %
Yhteensä	5	0	0 %
KOKONAISUUS	176	111	63 %

LIITE 9 Toinen aste: Essee

	Virheet	Korjatut	Korjaus %
Ortografiis-fonologiset virheet			
o Kvantiteetti	8	6	75 %
o Vokaalisointu	1	1	100 %
o Puuttuva tai ylimääräinen diakriittinen merkki	10	7	70 %
o Alkukirjaimen koko	5	2	40 %
o Kirjainsekaannukset	5	3	60 %
o Puuttuva kirjain	2	2	100 %
o Yhteen ja erilleen kirjoittaminen	10	8	80 %
o Välimerkit	74	46	62 %
o Numeron kirjoittamistapa	1	1	100 %
Yhteensä	116	76	66 %
Morfologiset virheet			
o Nominien yksikön taivutusvartalovirheet	2	2	100 %
o Verbien taivutusvartalovirheet	6	4	67 %
o Verbien päätte- ja tunnusvirheet	11	6	55 %
Yhteensä	19	12	63 %
Leksikaaliset virheet			
o Tarkoitevirhe	8	2	25 %
o Puhekielisyys	3	3	100 %
o Väärä johdin	3	3	100 %
Yhteensä	14	8	57 %
Syntaktiset virheet			
o Väärän verbimuodon valinta	16	11	69 %
o Väärin valittu yksikkö tai monikko	3	1	33 %
o Väärän vertailumuodon valinta	2	1	50 %
o Possessiivisuffiksi	6	5	83 %
o Puuttuva sana	6	3	50 %
o Ylimääräinen sana	8	6	75 %
o Vajaa lause	1	1	100 %
o Ja-sana puuttuu luettelosta	1	0	0 %
o Ylimääräinen predikaatti	1	1	100 %
o Sanajärjestys	8	5	63 %
o Objektin sijapäätte	4	4	100 %
o Muu sijapäättevirhe	31	26	84 %
o Lukukongruenssi	5	5	100 %
o Liitepartikkeli	1	1	100 %
o Viittaus	10	7	70 %
Yhteensä	103	77	75 %
Tekstitason virheet			
o Kappalejako	1	0	0 %
Yhteensä	1	0	0 %
KOKONAISUUS	253	173	69 %

LIITE 10 Toinen aste: Media

	Virheet	Korjatut	Korjaus %
Ortografiis-fonologiset virheet			
o Kvantiteetti	7	5	71 %
o Puuttuva tai ylimääräinen diakriittinen merkki	1	1	100 %
o Alkukirjaimen koko	8	6	75 %
o Puuttuva kirjain	4	3	75 %
o Ylimääräinen kirjain	1	1	100 %
o Yhteen ja erilleen kirjoittaminen	10	10	100 %
o Välimerkit	38	18	47 %
o Numeron kirjoittamistapa	2	2	100 %
Yhteensä	71	46	65 %
Morfologiset virheet			
o Nominien yksikön taivutusvartalovirheet	2	2	100 %
o Nominien monikkovirheet	2	2	100 %
o Väärän sijapäätteen valinta	2	1	50 %
o Verbien taivutusvartalovirheet	7	7	100 %
o Verbien päätte- ja tunnusvirheet	6	5	83 %
o Negaatio	3	1	33 %
Yhteensä	22	18	82 %
Leksikaaliset virheet			
o Uudismuodoste	1	1	100 %
o Tarkoitevirhe	10	6	60 %
o Puhekieliisyys	4	3	75 %
o Väärä johdin	3	2	67 %
Yhteensä	18	12	67 %
Syntaktiset virheet			
o Väärän aikamuodon valinta	5	2	40 %
o Väärän verbimuodon valinta	6	2	33 %
o Väärin valittu yksikkö tai monikko	7	5	71 %
o Possessiivisuffiksi	3	3	100 %
o Puuttuva sana	11	6	55 %
o Ylimääräinen sana	6	2	33 %
o Vajaa lause	1	1	100 %
o Ja-sana puuttuu luettelosta	4	2	50 %
o Ylimääräinen predikaatti	1	0	0 %
o Puuttuva predikaatti	5	2	40 %
o Sanajärjestys	4	2	50 %
o Objektin sijapäätte	14	10	71 %
o Muu sijapäättevirhe	29	22	76 %
o Lukukongruenssi	1	1	100 %
o Viittaus	2	1	50 %
Yhteensä	99	61	62 %
Tekstitason virheet			
o Kappalejako	7	0	0 %
Yhteensä	7	0	0 %
KOKONAISUUS	218	138	63 %

LIITE 11 Korkea-aste: Työhakemus

	Virheet	Korjatut	Korjaus %
Ortografi-fonologiset virheet			
o Kvantiteetti	8	4	50 %
o Puuttuva tai ylimääräinen diakriittinen merkki	1	1	100 %
o Alkukirjaimen koko	2	1	50 %
o Kirjainsekaannukset	2	2	100 %
o Puuttuva kirjain	2	2	100 %
o Ylimääräinen kirjain	1	1	100 %
o Yhteen ja erilleen kirjoittaminen	14	6	43 %
o Välimerkit	20	7	35 %
Yhteensä	50	24	48 %
Morfologiset virheet			
o Nominien yksikön taivutusvartalovirheet	6	5	83 %
o Nominien monikkovirheet	3	2	67 %
o Verbien taivutusvartalovirheet	3	2	67 %
o Verbien päätte- ja tunnusvirheet	1	1	100 %
Yhteensä	13	10	77 %
Leksikaaliset virheet			
o Uudismuodoste	2	2	100 %
o Tarkoitevirhe	19	15	79 %
o Vieraskieliset sanat	1	1	100 %
Yhteensä	22	18	82 %
Syntaktiset virheet			
o Väärän aikamuodon valinta	6	6	100 %
o Väärän verbimuodon valinta	9	8	89 %
o Väärin valittu yksikkö tai monikko	4	3	75 %
o Possessiivisuffiksi	4	2	50 %
o Puuttuva sana	3	2	67 %
o Ylimääräinen sana	3	2	67 %
o Vajaa lause	1	1	100 %
o Ja-sana puuttuu luettelosta	1	1	100 %
o Sanajärjestys	4	4	100 %
o Objektin sijapäätte	7	7	100 %
o Muu sijapäättevirhe	27	24	89 %
o Lukukongruenssi	3	3	100 %
o Viittaus	2	2	100 %
Yhteensä	74	65	88 %
Tekstitason virheet			
o Kappalejako	2	2	100 %
Yhteensä	2	2	100 %
KOKONAISUUS	161	119	76 %

LIITE 12 Korkea-aste: Ansioluettelo

	Virheet	Korjatut	Korjaus %
Ortografiis-fonologiset virheet			
o Kvantiteetti	5	2	40 %
o Puuttuva tai ylimääräinen diakriittinen merkki	1	1	100 %
o Alkukirjaimen koko	14	13	93 %
o Kirjainsekaannukset	1	0	0 %
o Puuttuva kirjain	3	3	100 %
o Yhteen ja erilleen kirjoittaminen	21	9	43 %
o Välimerkit	8	1	13 %
Yhteensä	53	29	55 %
Morfologiset virheet			
o Nominien yksikön taivutusvartalovirheet	1	1	100 %
o Nominien monikkovirheet	1	1	100 %
Yhteensä	2	2	100 %
Leksikaaliset virheet			
o Uudismuodoste	1	1	100 %
o Tarkoitevirhe	1	1	100 %
Yhteensä	2	2	100 %
Syntaktiset virheet			
o Objektin sijapäätte	1	1	100 %
o Muu sijapäättevirhe	4	3	75 %
Yhteensä	5	4	80 %
KOKONAISUUS	62	37	71 %

LIITE 13 Korkea-aste: Referaatti

	Virheet	Korjatut	Korjaus %
Ortografis-fonologiset virheet			
o Kvantiteetti	5	4	80 %
o Puuttuva tai ylimääräinen diakriittinen merkki	1	1	100 %
o Alkukirjaimen koko	1	1	100 %
o Liikaa kirjaimia	1	1	100 %
o Yhteen ja erilleen kirjoittaminen	17	4	24 %
o Välimerkit	21	6	29 %
Yhteensä	46	17	37 %
Morfologiset virheet			
o Nominien yksikön taivutusvartalo- virheet	2	2	100 %
o Väärän sijapäätteen valinta	1	1	100 %
o Verbien taivutusvartalo- virheet	2	2	100 %
o Verbien päätte- ja tunnusvirheet	12	12	100 %
o Adjektiivien ja adverbien vertailu	2	2	100 %
Yhteensä	19	19	100 %
Leksikaaliset virheet			
o Epäsana	1	1	100 %
o Tarkoitevirhe	15	15	100 %
o Puhekielisyys	2	0	0 %
Yhteensä	18	16	89 %
Syntaktiset virheet			
o Väärän aikamuodon valinta	1	1	100 %
o Väärän verbimuodon valinta	1	1	100 %
o Väärin valittu yksikkö tai monikko	2	2	100 %
o Possessiivisuffiksi	1	0	0 %
o Puuttuva sana	3	2	67 %
o Ylimääräinen sana	15	9	60 %
o Vajaa lause	1	1	100 %
o Ja-sana puuttuu luettelosta	2	1	50 %
o Puuttuva predikaatti	1	0	0 %
o Sanajärjestys	5	5	100 %
o Objektin sijapäätte	5	5	100 %
o Muu sijapäättevirhe	25	23	92 %
o Lukukongruenssi	11	10	91 %
o Liitepartikkeli	2	2	100 %
o Viittaus	5	3	60 %
Yhteensä	80	65	81 %
Tekstitason virheet			
o Kappalejako	14	5	36 %
Yhteensä	14	5	36 %
KOKONAISUUS	177	122	69 %

LIITE 14 Korkea-aste: Essee

	Virheet	Korjatut	Korjaus %
Ortografi-fonologiset virheet			
o Kvantiteetti	7	5	71 %
o Vokaalisointu	1	0	0 %
o Puuttuva tai ylimääräinen diakriittinen merkki	5	4	80 %
o Alkukirjaimen koko	4	0	0 %
o Kirjainsekaannukset	3	1	33 %
o Puuttuva kirjain	6	5	83 %
o Ylimääräinen kirjain	1	1	100 %
o Yhteen ja erilleen kirjoittaminen	27	10	37 %
o Välimerkit	112	62	55 %
o Numero kirjaimin	5	0	0 %
Yhteensä	171	88	51 %
Morfologiset virheet			
o Nominien yksikön taivutusvartalovirheet	11	10	91 %
o Nominien monikkovirheet	3	3	100 %
o Väärän sijapäätteen valinta	6	5	83 %
o Verbien taivutusvartalovirheet	1	1	100 %
o Verbien päätte- ja tunnusvirheet	12	12	100 %
o Negaatio	3	3	100 %
Yhteensä	36	34	94 %
Leksikaaliset virheet			
o Uudismuodoste	1	0	0 %
o Tarkoitevirhe	44	29	66 %
o Puhekielisyyden	4	0	0 %
o Väärä johdin	4	3	75 %
Yhteensä	53	32	60 %
Syntaktiset virheet			
o Väärän aikamuodon valinta	7	4	57 %
o Väärän verbimuodon valinta	8	6	75 %
o Väärin valittu yksikkö tai monikko	13	9	69 %
o Väärän vertailumuodon valinta	6	6	100 %
o Possessiivisuffiksi	14	5	36 %
o Puuttuva sana	15	10	67 %
o Ylimääräinen sana	15	12	80 %
o Vajaa lause	4	3	75 %
o Ja-sana puuttuu luettelosta	9	1	11 %
o Ylimääräinen predikaatti	2	2	100 %
o Puuttuva predikaatti	4	0	0 %
o Sanajärjestys	26	22	85 %
o Objektin sijapäätte	16	15	94 %
o Muu sijapäättevirhe	35	24	69 %
o Lukukongruenssi	7	6	86 %
o Liitepartikkeli	1	1	100 %
o Viittaus	9	5	56 %
Yhteensä	191	131	69 %
Tekstitason virheet			
o Kappalejako	22	3	14 %
Yhteensä	22	3	14 %
KOKONAISUUS	473	288	61 %