

# Suullisen ja kirjallisen palautteen erot ja emootiot

– Kirjoittamisen aine- ja maisteriopiskelijoiden näkökulmia palautteeseen

Pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Kirjoittaminen

Laura Mustonen

Huhtikuu 2019

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	<b>Laitos – Department</b> Musiikin, taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
<b>Tekijä – Author</b> Laura Mustonen	
<b>Työn nimi – Title</b> Suullisen ja kirjallisen palautteen erot ja emootiot – Kirjoittamisen aine- ja maisteriopiskelijoiden näkökulmia palautteeseen	
<b>Oppiaine – Subject</b> Kirjoittaminen	<b>Työn laji – Level</b> Pro gradu
<b>Aika – Month and year</b> Huhtikuu 2019	<b>Sivumäärä – Number of pages</b> 55
<b>Tiivistelmä – Abstract</b> <p>Tässä tutkielmassa kartoitan suullisen ja kirjallisen palautteen eroja sekä niihin liittyviä emootioita. Pyrin tunnistamaan kummankin palautemuodon hyviä ja huonoja puolia. Esittelen myös muita haastattelemltani opiskelijoilta tiedustelemiani mielipiteitä palautteesta, tästä esimerkkinä heidän mieltymyksensä vertais- ja autoritäärisen palautteen suhteen. Näiden mielipiteiden ja ajatusten on tarkoitus antaa laajempaa kuvaa heidän suhtautumisestaan palautteeseen ylipäätänsä. Tutkielman loppupuolella esitän ehdotuksia siitä, miten optimoida palautetilanteita. Tutkielma keskittyy erityisesti kirjoittamisen yliopisto-opetuksessa tapahtuviin palautetilanteisiin. Koen, että aihe on tärkeä, koska palautteen antaminen ja vastaanottaminen on tärkeä ja keskeinen osa kirjoittamisen yliopisto-opintoja. Palautetilanne on myös monelle kirjoittajalle herkkä paikka, sillä käsittelyssä oleva teksti koetaan usein hyvin henkilökohtaisena asiana. Itselleni kirjallinen palaute voi muodostua niin ahdistavaksi ja jännittäväksi, että jätän sen kohtaamatta, ja tämä inspiroi minut selvittämään muiden suhdetta palautetilanteisiin.</p> <p>Keräsin aineistoni teemahaastattelujen kautta. Haastateltavana minulla oli viisi kirjoittamisen maisteriopiskelijaa ja kolme aineopiskelijaa. Kävin myös seuraamassa aineopiskelijoiden tekstipajaa, jonka perusteella haastattelin heitä tarkemmin juuri yliopisto-opinnoissa tapahtuvista palautetilanteista. Suullinen palaute miellettiin yleisesti kirjallista keskusteluvammaksi, mutta myös usein vähemmän jäsennellyksi. Kirjallisesta palautteesta taas koettiin keskusteluvuuden uupuvan, mutta hyvänä pidettiin sitä, että palautteeseen oli helpompaa palata myöhemmin. Kirjallista ja suullista palautetta yhdistelevät palautetilanteet koettiin erityisen toimiviksi.</p> <p>Palautetilanteet aiheuttavat vastaajien joukossa monenlaisia tunteita, niin negatiivisia kuin positiivisiakin. Kaikki paitsi yksi haastateltava kokevat palautetilanteet jännittäviksi. Tämän vuoksi väittäisin, että palautetilanteissa on hyvä avoimesti todeta se, että kyseessä on tunteikas tilanne, ja käsitellä noita tunteita tarpeen tullen. Tutkimukseni tärkeintä antia on se, että jokaisen yksilön ja ryhmän suhde ja suhtautuminen palautteeseen on omanlaisensa. Mikään yksi ratkaisu palautetilanteen kohentamiseksi ei siis käy kaikille. Ohjaajan on kuitenkin mahdollista ja mielestäni hyvä ottaa huomioon tämä, ja joustaa sekä soveltaa ohjaustoiminnassaan tarvittaessa. Avoimuus, luottamus ja dialogisuus ovat kuitenkin asioita, joihin on aina hyvä panostaa palautetoiminnassa.</p>	
<b>Asiasanat – Keywords</b> luova kirjoittaminen, palaute, ryhmädynamiikka, kirjallinen palaute, suullinen palaute, kirjoittamisen opettaminen	
<b>Säilytyspaikka – Depository</b> Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto (JYX)	
<b>Muita tietoja – Additional information</b>	

## Sisällysluettelo

1. JOHDANTO	5
1.1. Tavoitteeni	5
1.2. Tutkimuskohteen määrittelyä ja oma positioni	5
1.3. Tutkielman sisällöstä	7
2. AINEISTON, LÄHDEKIRJALLISUUDEN JA AIKAISEMMAN TUTKIMUKSEN ESITTELY	8
2.1. Aineisto	8
2.2. Lähdekirjallisuus	9
2.3. Aikaisempi tutkimus	10
3. TEORIAPOHJAA	13
3.1. Johdanto	13
3.2. Voiko luovaa kirjoittamista opettaa?	13
3.3. Palauteteoriaa ja palautetilanteesta yleisemmin	16
3.3.1. Palaute ja sen jaottelu	16
3.3.2. Ohjaajan ja ryhmäläisen roolit	19
3.3.3. Ryhmän luonne	21
3.4. Emootiot ja palaute	23
4. WORKSHOP-MUOTOINEN OPETUS	27
4.1. Workshop-muotoinen opetus luovan kirjoittamisen parissa	27
4.2. Akateemisten tekstien workshop-opetus	30
5. AINEISTONI KERÄÄMINEN, KÄSITTELY JA ANALYYSI	33
5.1. Teemahaastattelu	33
5.2. Teemahaastattelun suunnittelu	34
5.3. Missä ja miten?	35
5.4. Aineiston käsittely ja analyysi	37

6. KIRJOITTAMISEN OPISEKELIJOIDEN NÄKÖKULMIA PALAUTTEESEEN	39
6.1. Johdanto	39
6.2. Suullinen ja kirjallinen palaute vastaanottajana ja antajana	39
6.3. Suullisen ja kirjallisen palautteen risut ja ruusut	42
6.4. Palautteeseen liittyvät emootiot	43
6.5. Vaikuttaako palautteen muoto sen sisältöön?	45
6.6. Autoritäärinen ja vertaispalaute	46
6.7. Sähköpostipalaute opettajalta	48
6.8. Miksi palautetta halutaan?	49
6.9. Tarkemmin aineopiskelijoiden tekstipajasta	50
6.10. Yhteenvetoa	53
7. MITEN TEHDÄ PALAUTETILANTEESTA MAHDOLLISIMMAN TOIMIVA?	54
7.1. Ohjattavien koulutus palautteenantoon	54
7.2. Stressin vähentäminen palautetilanteessa	55
8. LOPUKSI	58
9. LÄHTEET	60
LIITE 1: Maisteri- ja aineopiskelijoiden temahaastattelujen runko	62
LIITE 2: Aineistotiiivistelmä	64

# 1. JOHDANTO

## 1.1. Tavoitteeni

Millainen olisi hyvä palautetilanne kirjoittamisen opinnoissa? Palaute on iso osa kirjoittamisen yliopisto-opintoja, ja kaikenlaista kirjoittamisen opiskelua ylipäättänsä. Muun muassa tästä syystä aion tässä tutkielmassa lähteä selvittämään kirjoittamisen aine- ja maisteriopiskelijoiden näkökulmia luovan kirjoittamisen palautetilanteisiin. Aineopiskelijoilla tarkoitan tässä työssä kandidivaiheen perusopinnot suorittaneet opiskelijat, jotka ovat toisella tai kolmannella opiskeluvuodellansa suorittamassa aineopintoja. Maisteriopiskelijoilla taas tarkoitan opiskelijoita, jotka ovat tekemässä syventäviä opintoja kirjoittamisesta.

Tavoitteenani olisi siis selvittää: 1) Miten suullinen ja kirjallinen palaute eroavat haastattelujen perusteella palautteenantajan, ja etenkin palautteensaajan kohdalla? 2) Mitä heikkouksia ja vahvuuksia olisi tämän tutkimuksen pohjalta tunnistettavissa kummassakin palautteenannon muodossa? 3) Millaisia emootioita palautetilanne herättää, ja miten ne vaikuttavat palautetilanteeseen? Esittelen myös jonkin verran laajemmin haastateltavien suhdetta luovan kirjoittamisen parissa tapahtuvaan palautetoimintaan. Tutkimuskysymyksiin vastaamisen lisäksi ideoin mahdollisia tapoja tehdä niin suullisesta kuin kirjallisesta palautteesta sujuvampaa.

Täysin kattavaa kuvaa tästä aiheesta lienee mahdotonta saada ainoastaan haastattelemalla kahdeksaa opiskelijaa, mutta toiveenani on, että tutkimukseni antaa pohjaa lukijoiden omille pohdinnoille ja mahdollisille tuleville tutkimuksille aiheesta. Kokisin myös erittäin positiivisena, jos joku tutkielmani pohjalta inspiroituisi tutkimaan opiskelijoiden ja ohjattavien näkökulmaa palautteeseen ylipäättänsä.

## 1.2. Oma positioni ja tutkimuskohteen määrittelyä

Aiheeni valinta lähti liikkeelle jo kirjoittamisen aineopintojen Palautteenantamisen perusteet -kurssilta. Reflektoidessani omaa suhdettani palautteenantoon ymmärsin, että kirjallinen palaute on minulle erittäin vaikea kohdata. Teksti on vain mustaa valkoisella, eikä sillä ole ilmeitä tulkittavaksi, joten minut usein ottaa valtaansa ahdistava tuntemattoman pelko. Palautteen lukemista ei helpottanut edes se, että toisen vuoden aineopiskelijana olin tuntenut palautteenantajani jo kolme

vuotta, ja luotin heihin paljon. Nyt haluaisinkin kartoittaa suullisen ja kirjallisen palautteen vaikeuksia ja helppouksia, ja kenties kehitellä tapoja, millä parantaa palautetilanteita.

Ryhmäpalaute on Jyväskylän yliopiston ja avoimen yliopiston kirjoittamisen opettamisessa yleisesti käytetty opetusmetodi. Kirjoittamisen perus- ja aineopintoja tehdessäni avoimessa yliopistossa koin, että opinnot painottuivat pääasiassa oman tekstin tuottamiseen ja palautteensaamiseen sekä -antamiseen. Opintoihin liittyi tietenkin myös paljon teoriaa, mutta nuo kaksi nousivat minun silmissäni oman tekstin tuottamisen tärkeimmiksi työkaluiksi. Jo opintojeni aikana koin hieman oudoksi, että palautteenantoa käsittelevä kurssi jäi alemman korkeakoulututkintoni viimeiseksi ja vieläpä itsenäiseksi kurssiksi. Kolmen vuoden opinnot ja kokemus palautteenannosta ja -saamisesta kyllä auttoivat minua käsittelemään aihetta syvällisesti, mutta uskon, että olisin hyötynyt siitä, että kurssi olisi ollut jo aikaisemmassa vaiheessa opintojani. Sittemmin olen saanutkin kuulla, että nykyään kurssi on siitä annetun palautteen myötä entistä aikaisemmin, ja sitä ei suoriteta enää täysin itsenäisesti.

Ylipääntänsä tutkimukseni lähtee siitä hypoteesista, että mikäli kirjoittamisen opiskelijoita koulutettaisiin enemmän palautteesta ja siihen liittyvistä tunneasioista, opetuksessa käytetyt palautetilanteet olisivat toimivampia. Tällä tarkoitan sitä, että opiskelijat pystyisivät antamaan ja vastaanottamaan palautetta paremmin. Uskon, että myös palautteen laatu paranisi koulutuksen myötä.

Käsitykseni luovan kirjoittamisen opiskelusta on erittäin pragmaattinen: kuten mikä tahansa taito, täytyy kirjoittamistakin opetella. Oman opetusfilosofiani taustalla elää vahvana ajatus siitä, että kaikki osaavat kirjoittaa. Joillakin voi olla paremmat valmiudet ja taipumukset luovaan kirjoittamiseen, mutta kenellekään se ei ole mahdotonta. En ole vielä törmännyt – enkä usko koskaan törmääväni – vapaaehtoisesti kirjoitettuun tekstiin, jossa ei olisi mitään positiivista. Uskon myös, että jokaisella on annettavaa palautteenantajana, ja että monenlaiselta henkilöltä saadut palautteet ovat ehdottomasti hyödyksi kirjoittajille.

Kirjoittamisen opintojen lisäksi tutkimukseni taustalla vaikuttavat suorittamani aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot sekä kolme psykologian perusopintojen kurssia, näistä relevantein Persoonallisuuspsykologia I, jossa käsiteltiin muun muassa tunteita.

### 1.3. Tutkielman sisällöstä

Itse hahmotan tämän tutkielman kolmessa osassa, ja tämän jaottelun toivon auttavan myös lukijaa. Ensimmäiseen osaan luen johdannon sekä aineiston, lähdekirjallisuuden ja aikaisemman tutkimuksen esittelyn luvuissa 1-2. Nuo osiot luovat pohjan ja ponnistuslaudan koko tutkielmalle. Keskivaiheen luvut 3-4 taas esittelevät ja käsittelevät aiheeni kannalta tärkeitä teorioita ja oleellista kirjallisuutta. Niissä siis pyrin antamaan kuvaa lukijalle palauteprosessista ja sen yhteyteen kuuluvista asioista. Viimeiseksi osioksi katson luvut 5-7, joissa esittelen aineistoni keräämistä ja analyysia, käsittelem keräämääni aineistoa, ja lähdän sen pohjalta hahmottelemaan mahdollisia ratkaisuja palautteeseen liittyviin ongelma-kohtiin. Luvussa 8 on yhteenveto koko tutkielmasta.

Lopusta löytyvät tietenkin vielä lähteeni ja liitteeni. Olen liittänyt tähän tutkielmaan teemahaastatteluni rungon ja tekemieni haastatteluiden tiivistelmät. Haastattelurungon on tarkoitus antaa selkeämpi kuva siitä, mitä haastattelut pääpiirtein pitivät sisällään. Haastatteluiden tiivistelmät taas antavat laajemman kuvan haastatelluista, jolloin lukija voi itse halutessaan verrata esimerkiksi esille nostamiani suoria lainauksia haastatteluista näihin tiivistelmiin.

## 2. AINEISTON, LÄHDEKIRJALLISUUDEN JA AIEMMAN TUTKIMUKSEN ESITTELY

### 2.1. Aineisto

Tavoitteenani oli kerätä aineisto, joka kuvaisi kirjoittamisen aine- ja maisteriopiskelijoiden suhdetta suulliseen ja kirjalliseen palautteeseen sekä palautteisiin liittyviin tunteisiin. Tämän vuoksi haastattelin työni alkumetreillä viittä kirjoittamisen maisteriopiskelijaa, joilta hain yleisemmin näkökulmia palautetilanteisiin. Myöhemmin seurasin aineopiskelijoiden tekstipajaa, ja haastattelin kolmea aineopiskelijaa erityisesti tällaiseen workshop-muotoiseen palautteeseen liittyen.

Kartoittaakseni muiden opiskelijoiden suhtautumista palautetilanteisiin olen haastatellut viittä kirjoittamisen maisteriopiskelijaa. Näissä teemahaastatteluissa kiinnitin erityisesti huomiota suullisen, kirjallisen, vertais- ja autoritäärisen palautteen mahdollisiin eroihin, varsinkin tunteisiin liittyen. Useammalle haastateltavalle, ja myös itselleni, omaa luovaa tekstiä koskeva palautetilanne on oikeastaan poikkeuksetta jännittävä. Varsinkin kirjallisen palautteen koen itse erittäin ahdistavana. Yksi haastateltavista taas kuvaili suullisen palautetilanteen olevan järjestelmällisesti pelottava kokemus. Monella, kuten myös minulla, tilanteen eteneminen saattaa helpottaa, jopa poistaa jännityksen, mutta osalla jännitys ja pelko jatkuvat yleensä koko palautetilanteen ajan. Jännitys taas voi haitata muun muassa keskittymistä, minkä vuoksi palautetilannetta olisi siis mielestäni tarvetta yrittää kohentaa.

Tämän lisäksi seurasin erään kirjoittamisen aineopiskelijaryhmän palautepajaa, jossa he antoivat toisilleen vertaispalautetta opettajan ohjauksessa. Seurasin ja äänitin kolme palautekertaa, jossa käsiteltiin jokaisessa kahdelta henkilöltä teksti tai tekstikokonaisuus. Jokainen osallistuja antoi palautteensaajille niin suullista kuin kirjallista palautetta. Pajassa ei tuotettu paikan päällä tekstiä. Näitä pajaäänityksiä en ole litteroinut, sillä ne toimivat enemmän tilaisuutena tutustuttaa itseni haastateltaville ja muokata haastatteluista näkemäni perustella. Kaikki kolme aineopiskelijaa, joita haastattelin, olivat näissä pajoissa niin palautteensaajia kuin -antajia.

Haastattelut ovat litteroituna 121 sivun pituinen dokumentti. Vaikka olen anonymisoinut nämä haastattelut parhaani mukaan, en tule lisäämään tuota dokumenttia liitteeksi sen laajuuden ja myös anonymisyyden lisäämisen vuoksi. Sen sijaan liitteenä löytyvät tiivistelmät jokaisen haastattelun sisällöstä. Olen tämän lisäksi ottanut suoria lainauksia haastatteluista käyttääkseni niitä esimerkkeinä.



Kerron aineistoni keräämisestä, käsittelystä ja analysoinnista tarkemmin osiossa 5. *Aineistoni kerääminen, käsittely ja analyysi.*

## 2.2. Lähdekirjallisuus

Lähdekirjallisuuteni koostuu kirjoittamisen opettamista, yleisempää pedagogiaa ja tunteisiin liittyvää psykologiaa käsittelevistä teoksista. Ryhmittelen tähän osioon lyhyesti tutkimukseni kannalta tärkeimmät ja eniten käyttämäni teokset. Tämän osion on tarkoitus mahdollistaa lukijaa tekemään nopea katsaus siihen, mitkä ovat keskeisimpiä teoksia tutkimukseni kannalta.

Luovan kirjoittamisen palauteteoriaa ja pedagogiikkaa yleensä käsittelevät Svinhufvudin *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*, Ekströmin *Kirjoittamisen opettajan kertomus: kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta*, ja Haanpään *Sanataideohjaajan opas*. Svinhufvudin teos antaa kattavan kuvan kirjoittamisen palauteteorioista. Ekströmin taas nimensä mukaisesti valottaa kirjoittamisen opettamisen kognitiivista perustaa. Haanpään teoksesta löytyy suoraan kirjoittamisen ohjaajille suunnattuja neuvoja muun muassa ohjaajan rooliin, palautteeseen ja ryhmän luonteeseen liittyen.

Tarkemmin juuri workshop-muotoista kirjoittamisen opetusta käsittelevät seuraavat teokset: *Teaching and researching writing* (Hyland), artikkelit *Writing Center Theory and Pedagogy in the Undergraduate Creative Writing Classroom* (Kostelnik), *Creative Writing and Process Pedagogy* (Mayers), ja *Writers Inc.: Writing and Collaborative Practice* (Webb & Melrose) teoksessa *Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century*, artikkelit *Revising for Readers: Audience Awareness in the Writing Classroom* (Schriver) teoksessa *Hearing Ourselves Think : Cognitive Research in the College Writing Classroom*, sekä artikkeli *Workshops: what they are (and aren't) and how to make the most of them* (Young) teoksessa *Studying Creative Writing*. Käytän workshop-muotoista opetusta käsittelevässä osiossa paria muutakin lähdettä, mutta tässä lueteltuna ne, joita käytän laajemmin.

Kuten yllä olevista kirjoittajien nimistä pystyy päättelemään, eivät kyseiset teokset käsittele varsinaisesti Suomessa tapahtuvaa workshop-muotoista opetusta ja suomalaisia opetuskäytänteitä.

Ne kuitenkin antavat kuvaa tämänmuotoisesta opetuksesta, sillä erot Suomeen eivät vaikuta olevan valtavan suuret, ja taustalla piilevät perustelut ja motivaatiot vaikuttavat olevan pitkälti samanlaiset.

Haapaniemen & Rainan *Rakenna oppiva ryhmä* -teos auttaa tukemaan ja syventämään muun muassa Haanpään kirjoitusten pohjalta esittämiäni väitteitä ryhmän luonteesta. Kirja on kirjoitettu peruskouluympäristöön peilaten, mutta monet käsittelyssä olevat asiat voidaan rinnastaa suoraan myös yliopisto-opiskeluun. Nummenmaan *Tunteiden psykologian* poimin edellä mainitusta persoonallisuuspsykologian kurssilukemistosta, ja nimensä mukaisesti se käsittelee varsin yleisellä tasolla ihmisten tunteita, niiden syitä ja seuraamuksia.

### **2.3. Aikaisempi tutkimus**

Mitään omaa aihettani täysin vastaavaa tutkimusta en ole löytänyt. Esittelen tässä osiossa omaa aihettani sivuavia tutkimuksia.

Varsinkaan Suomen puolella luovan kirjoittamisen opiskelijoiden ja ohjattavien näkemystä palautetilanteista ei ole tutkittu kovin paljoa, vaan pääpainona lukemassani pedagogisessa tutkimuksessa ja kirjallisuudessa näyttää olevan enemmän ohjaajan näkökulma. Tämä lienee varsin luonnollista, sillä oman ohjaajuuden pohtiminen ja siitä kumpuavat kysymykset vaikuttavat loogiselta lähtökohdalta tutkimukselle.

Onnistuin löytämään yhden tutkimuksen, joka oli oikeasti lähellä omaa aihettani ja jonka kohteena olivat opiskelijat. Ekström (2011, 204) keräsi elämystarinoita kirjoittamisen perusopintoja aloittavilta opiskelijoilta. Tarinoiden kehyskertomus oli seuraavanlainen: ”Jussi opiskelee kirjoittamista. Eräänä päivänä hän on erityisen tyytyväinen/tyytymätön saamaansa palautteeseen. Eläydy tilanteeseen ja kerro pieni tarina siitä, mitä oikein tapahtui” (2011, 204). Jokainen opiskelija vastasi vain toiseen vaihtoehtoista, eli Jussi on joko tyytyväinen tai tyytymätön. Palautteen tehtäväksi miellettiin monenlaisia, myös ristiriitaisia, asioita. Toiveena saattaa olla vaikkapa auktoriteetin siunaus julkaisupäätökselle tai perustelu annetulle arvosanalle. Tärkeää onkin huomata, että eriävät käsitykset palautteesta ja sen tehtävästä voivat aiheuttaa väärinkäsityksiä ja kommunikaatio-ongelmia. (Ekström 2011, 204, 208-209.) Tämä tutkimus antaa kuvaa siitä, mitä opiskelijat arvostavat tai eivät arvosta palautetta, ja esille tulee jonkin verran myös tilanteisiin

liittyviä tunteita. Oma aineistoni on suppeampi, mutta syväluotaavampi, ja tavoitteenani on keskittyä erityisesti workshop-muotoiseen tekstipajaopetukseen.

Kirjallisen palautteen sisäisestä monimuotoisuudesta löytyi myös tutkimusta. Peltosen (2015, 5) pro gradu -tutkielma käsittelee viittä eri palautetta, jotka hän oli hankkinut viidestä eri arvostelupalvelusta. Peltosen tavoitteena on tutkia, millaista kielenkäyttöä arvostelupalveluiden palautteista löytyy. Tutkimuksen aineistoa voi pitää luonnollisena, sillä sitä ei kerätty tutkimusta varten, vaan Peltonen pyysi palautetta viideltä eri taholta samalle tekstikokonaisuudelle ihan vain saadakseen palautetta. Päätös analysoida palautteiden kielenkäyttöä tuli reilusti jälkeenpäin. Peltosen tutkimuksen tarkoitus on suorittaa aineiston suhteen diskurssianalyysia ilman, että hänen omat asenteensa, uskomuksensa yms. vaikuttavat tuloksiin. (Peltonen 2015, 5, 24-25.) Peltosen (2015, 100-112) tutkimuksesta käy hyvin selväksi, että sama teksti voi tuottaa monta hyvin erilaista palautetta, joita Peltonen nimeää mm. vähättely- ja lillukanvarsidiskursseiksi. Myös tässä tutkielmassa tulee esille palautteenantajan näkökulman vaikutus palautteeseen, sillä haastateltavat kertoivat niin itsestään palautteenantajana kuin -saajana.

Myllykangas (2017, 2) käsittelee tutkimuksessaan vapaa-ajan kirjoittajapiirin ryhmädynamiikkaa ja siellä tapahtuvaa palautetoimintaa, mutta tutkimuksen pääaiheena ovat vertaisryhmän muodostuminen ja ryhmän merkitys jäsenille. En ollut nähnyt tätä pro gradu ennen kuin tein oman tutkielmani loppuviilauksen yhteydessä vielä viimeisen katsauksen siihen, että onko jotain aikaisempaa tutkimusta, jota minun olisi hyvä mainita. Siten kyseinen pro gradu ei käytännössä ole vaikuttanut tämän tutkielman sisältöön. Oman tutkimukseni kannalta olennaisia päätelmiä Myllykankaan (2017, 50) tutkimuksessa ovat se, että jokaisen oma kokemus ryhmästä on erilainen, ja tämä kokemus voi muuttua kirjoittajan tarpeiden mukaan. Vertaisryhmä on tilaisuus hyödyntää kaikkien osallistujien osaamista ja näkökulmia. Ryhmän yhteenkuuluvuuteen vaikuttavat luottamuksellisuus, muiden arvostaminen ja aito kiinnostus kaikkien teksteihin. Vertaisryhmässä voi kehittyä niin kirjoittajana kuin palautteenantajana ja -saajana. (Myllykangas 2017, 50-51.) Vertaisryhmät ja niiden dynamiikka ovat myös kirjoittamisen yliopisto-opetuksen keskiössä, sillä opinnot ainakin oman kokemukseni mukaan nojaavat hyvin paljon ryhmässä tapahtuvaan oppimiseen. Vapaaehtoinen kirjoittajapiiritoiminta ja kirjoittamisen yliopisto-opetus muistuttavat toisiaan tietyissä määrin varsin paljon, joskin muun muassa kurssitavoitteet ja opettajajohtoisuus tekevät tilanteista mielestäni myös selkeästi erilaiset. Myllykankaan pro gradu oli näistä tutkimuksista teemoiltansa samankaltaisin omaan tutkielmaani Ekströmiin ja Peltoseen verrattuna.

Niinpä suosittelisin lukijaa perehtymään erityisesti Myllykankaan pro graduun, mikäli hän haluaa jatkaa näiden samojen teemojen parista, joskin hieman eri näkökulmasta.

Osiossa 4. *Workshop-muotoinen opetus* esittelen tarkemmin ja analyyttisemmin tuohon aiheeseen liittyviä tutkimuksia.

### **3. TEORIAPOHJAA**

#### **3.1 Johdanto**

Tässä osiossa esittelen tutkimukseni kannalta tärkeimmät teoriat. Ensimmäiseksi käsittelem sitä, voidaanko luovaa kirjoittamista ylipäättänsä opettaa. Sen jälkeen tuon esille palautteenantoon ja sen vastaanottamiseen liittyvää teoriaa. Lopuksi erittelen tunteisiin liittyvää teoriaa ja sitä, miten se liittyy palautteeseen.

Määrittelen tässä osiossa yleisesti palautteen käsitteen ja yleisemmän tason luovaan kirjoittamiseen liittyvää palauteteoriaa. Esimerkiksi osiossa 3. *Workshop-muotoinen opetus* taas liikun vähemmän yleisellä taholla, ja erittelen tutkimusaineistooni ja -aiheeseeni tarkemmin liittyviä asioita. Tämän osion on siis tarkoitus antaa kattava kuva palautteeseen liittyvistä pohjoletuksista.

Yritin löytää kirjastonhoitajienkin avulla määritelmän luovalle kirjoittamiselle jostakin varteenotettavasta teoksesta, mutta en kuitenkaan löytänyt mitään. Niinpä määrittelen tähän itse, mitä käsitan tuon termin pitävän sisällään. Luovan kirjoittamisen käsite on laaja, mutta yleensä luovan kirjoittamisen kautta syntynyt teksti on enimmäkseen fiktiivistä ja yleensä joko proosa- tai runomuotoista. Luovuuteen liittyy olennaisesti uuden luomisen ajatus ja mielikuvituksellisuus. Esimerkiksi tietokirja- ja tutkielmatekstit eivät yleensä ole luovan kirjoittamisen tulosta, joskin kirjoittamisen saralla tietty häilyvyys genrejen ja muiden vastaavien asioiden kohdalla on normaalia. Esimerkiksi tätä tutkielmaa kirjoittaessani käytin apunani vapaakirjoittamista, jonka itse kuitenkin miellän enemmän luovan kirjoittamisen keinoksi. Eli kirjoitin päähäni tulevia ajatuksia vapaasti pitäen mielessäni aiheet, joita halusin pohtia ja tätä kautta jäsensin ajatuksiani. Maisterin tutkielma on kuitenkin enemmän ajatustyötä vaativa kuin mielikuvituksellinen tekstilaji. Selkeästi luovan kirjoittamisen pariin kuuluvia tekstilajeja ovat esimerkiksi fantasiakirjallisuus ja surrealistiset runot.

#### **3.2. Voiko luovaa kirjoittamista opettaa?**

Ennen kuin lähden pohtimaan syvällisemmin palautetilanteiden toimivuutta tai edes erittelemään palautteen käsitettä, koen tarpeelliseksi ottaa esille, minkä perusteella luovaa kirjoittamista ylipäättänsä opetetaan. Moni tutkielmaani tutustunut kyseenalaisti tämän osion tarpeellisuuden, ja

niin tein itsekin ennen kuin tutustuin tähän aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen. Ei kai otsikon kysymystä tarvitse miettiä, kun meillä täällä Suomessa on mahdollista opiskella kirjoittamista yliopistotasolla ja sanataideohjaajille on olemassa koulutusta?

Haanpää (2015, 10) painottaa, että toisin kuin lähes kaikissa muissa taiteenaloissa, kirjoittamisen saralta ei löydy erillistä ohjaaja- tai opetuskoulutusta. Vaikka sanataideohjaajakoulutusta on olemassa, ei sen kautta saavuta virallisesti ammatillista kelpoisuutta, ja sanataide-ohjaajaksi voi kutsua itseään kuka tahansa, koska nimike ei ole suojattu. Hän myös muistuttaa, ettei kirjoittaminen käy pääaineeksi yliopistotasolla. (Haanpää 2015, 10, 28.) Tuosta yliopistotason koulutuksesta kyllä painottaisin itse sen, että tuo on ainoastaan teknisesti ottaen totta, olenhan humanististen tieteiden kandidaatti pääaineenani kirjoittaminen. Tarkemmin ottaen olen kuitenkin kirjallisuuden opiskelija, joka on painottanut opinnoissaan kirjoittamista. Näin on riippumatta siitä, että olen lähes valmis maisteri tekemässä gradua kirjoittamisesta, ja minulla on ainoastaan yleisen kirjallisuustieteen perusopinnot suoritettuina. En tunne historiaa, miksi kirjoittamisen opinnot on ikään kuin piilotettu kirjallisuuden opintojen sisälle, mutta kyllähän se vähän kummallista on kun asiaa pidempään miettii.

Mistä tämä kaikki voisi sitten juontaa? Romanttinen kirjailijäkäsitys, jota tuki pitkään suosiossa ollut biografinen kirjallisuudentutkimus, oli Suomessa suosiossa muihin maihin verrattuna pitkään (Ekström 2011, 36-37), ja edelleenkin kokisin tarpeelliseksi purkaa myyttiä yksin työskentelevästä kirjailijanerosta ennen kuin ryhdytään antamaan kirjallisista tuotoksista palautetta. Kähkönen (Ekström 2011, 182) yhdistää romanttisen tai myyttisen kirjailijäkäsityksen mm. seuraavanlaisiin mielipiteisiin: kirjailijaksi ei voi kouluttautua ja taiteilijan ei tarvitse saada palkkaa. Olennaista tämän tutkimuksen kannalta on se, että edelleenkin voi varsin usein törmätä ajatukseen siitä, ettei kirjoittamista voi tai kannata opettaa. Kirjoittajakoulutukseen saapuvat ihmiset mitä luultavimmin kuitenkin uskovat, että kirjoittamista voi oppia ja opettaa ainakin jossain määrin. On silti tärkeää kertoa opiskelijoille millä perusteella ja millaiseen ajatusmaailmaan pohjaten heitä opetetaan.

Romanttinen kirjailijäkäsitys yksin luovasta nerosta tuntuu tosiaan olevan vieläkin varsin vahvasti kiinni ihmisten ajatusmaailmoissa. Haanpään (2015, 28-29) mukaan Suomessa sanataide koetaan sellaiseksi, että kaikkihan sitä jotenkin osaavat kun kirjoittamaan opetetaan jo ensimmäisellä luokalla, ja erityisosaajat eivät tarvitse opiskelua tai ohjausta. Muun muassa näistä syistä johtuen kirjoittajakoulutuksen ja sanataideohjaajakoulutuksen kehitys on hidasta (Haanpää 2015, 29). On mielestäni absurdia ajatella, että mikään taito, kuten myös kirjoittaminen, kehittyisi jotenkin

itseksensä omassa tyhjiössään. Haanpää (2015, 30) toteaa, että vaikka Suomessa on paljon loistavia kirjailijoita, joilla ei ole kirjoittamisesta virallista koulutusta, on kouluttautumattomuus monen heistä kohdalla harha. Usein taustalla on kirjoittajakursseja, sanataideooppaita, palautetta ja ohjausta ihan viimeistään kustannustoimittajalta (Haanpää 2015, 30). Nykyisin on toki keinoja ohittaa kustannusprosessi esimerkiksi julkaisemalla oma teos omakustanteisena e-kirjana, mutta luulenpa siinäkin tapauksessa monen kirjailijan hakevan jonkinlaista palautetta esim. luottolukijoiltaan tai kirjoittajapiiriltänsä. Hän voi myös tehdä kirjan yhteistyössä toisen kirjoittajan kanssa.

Haanpää (2015, 29) ei suinkaan kannata koulutuspakkoa, mutta ei koulutusta tulisi vähätelläkään. Ajatus kirjoittajakoulutuksesta herättää nimittäin vastalauseita sillä perusteella, että kirjailijakoulutus yhdenmukaistaa, vaikka esimerkiksi kuvataiteiden parissa ajatus kouluttamisesta ei samalla tavalla järkytä ihmisiä (Haanpää 2015, 29). Kirjoittajakoulutus perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jokainen oppija nähdään ainutlaatuisena, ja uutta opitaan havaintoja ohjaavien skeemojen, eli mentaalisten mallien, pohjalta. Nämä skeemat kehittyvät yksilöllisesti mm. omien havaintojen ja oppimisen myötä. Konstruktivistisessa opetuksessa ei pelätä sitä, että oppijat päätyvät kaikki samanlaiseen ajatteluun, sillä heidän lähtökohtaiset skeemansa ovat jo alun perin erilaiset. Vuorovaikutusta muiden kanssa ”käytetään oman ajattelun reflektoinnin apuna”, joten yksilöllisyyden korostus konstruktivismissa ei ole suoraan verrattavissa romantiikan ajan käsityksiin. (Ekström 2011, 73-74.) Konstruktivismi on siis se pohja, jonka perustalta voidaan väittää, että kirjoittamista voi ja tulisi opettaa. Eikä sen perusteella myöskään tarvitse pelätä, että Suomeen tulisi ikään kuin liukuhihnalta samanlaisia kirjailijoita ja kirjoittajia.

Konstruktivismista voidaan ammentaa perusteita myös palautteenannon käytölle osana opetusta. Ekström (2011, 75-76) kertoo, että kirjoittamiskoulutuksen tavoitteena on saada opiskelijasta niin itseohjautuva, että opetus käy turhaksi, eli kirjoittaja osaa esim. arvioida tekstejään itsenäisesti. Tätä tavoitetta tukee se, että konstruktivismissa arvioinnin kohteena on enemmänkin prosessi kuin lopputulos (Ekström 2011, 75). Omasta mielestäni opetuksen on käytännössä mahdotonta muuttua täysin turhaksi, mutta väittäisin juuri palautteenannon ja -saamisen antavan kirjoittajalle valmiuksia muokata ja parannella tekstejensä itsenäisesti. Oma tekstiä on kuitenkin vaikeaa, ellei jopa mahdotonta oppia näkemään toisten näkökulmasta, ellei ole kokemusta esimerkiksi siitä, missä kohdin omat tekstit ovat yleensä lukijalle epäselviä.

Tämän osion loppuun haluan itse todeta, että kirjoittajakoulutus on hyödyllistä, vaikkei opiskelijasta kirjailijaa tulisikaan. ”On hyvä muistaa, että kirjoittajana kasvaminen on myös ihmisenä

kasvamista. Kaikki taiteen tekeminen ja opiskelu on myös omaksi itseksi kasvamista.” (Haanpää 2015, 31.)

Lisää kirjoittamisen opettamisen mahdollisuuksista löytyy myös osiosta 4. *Workshop-muotoinen opetus*.

### **3.3. Palauteteoriaa ja palautetilanteesta yleisemmin**

Tähän osioon olen koonnut palautteeseen liittyviä keskeisiä asioita lähinnä Svinhufvudin ja Haanpään ajattelusta. Tulen käsittelemään palautteen määritelmää, siihen liittyviä valtarakenteita, ongelmia, sisältöjä, muotoilua ja tyyliä. Otan myös tarkemmin esille, miten ohjaajan ja ryhmäläisen roolit eroavat ryhmäpalautetilanteessa. Aivan loppuun käsittelen hieman myös ryhmän muodostumista, sillä tutkimukseni pääpaino on lopulta yliopistossa ja avoimessa yliopistossa tapahtuvan kirjoittamisen opintojen palautetilanteissa, joista ainakin oman kokemukseni mukaan selvästi suurin osa on ryhmäpalautetilanteita.

#### **3.3.1 Palaute ja sen jaottelu**

Ei ole kovin helppoa antaa termistä palaute nopeaa ja yleispätevää selitystä. Svinhufvud (2007, 64) painottaa arvioinnin ja palautteen antamisen eroja. Palaute pitää yleensä sisällä arviointia, mutta arviointiin ei aina sisälly palautteenantoon. Toisin kuin arviointi, palaute käsittelee yleensä keskeneräistä tekstiä osana kirjoittamisprosessia. Arviointi tapahtuu tekstin ollessa valmis, ja tavoitteena on arvottaminen. Palautteen tavoitteena taas tukea kirjoittajaa ja prosessia sekä kehittää tekstiä. (Svinhufvud, 2007, 64-65.)

Kun opettaja antaa palautetta, vertaa hän helposti tekstiä omaan ajatukseensa ideaalitekstistä. Tämä on kuitenkin kirjoittamisen opettamisen kannalta haitallista, sillä opettajan palaute voi aiheuttaa sen, että opiskelija muokkaa tekstiään vain opettajan mieliksi tai vaikkapa korkeampaa arvosanaa tavoitellakseen. (Svinhufvud 2007, 67.) Jos kirjoittaja aina vain muokkaa tekstinsä vastaamaan jonkin auktoriteetin käsitystä siitä, millainen tekstin tulisi olla, ei se luultavasti juurikaan kehitä hänen taitojansa itsenäisenä kirjoittajana. ”Palautteen antajalla ja vastaanottajalla on usein väistämättä erilaiset institutionaaliset asemat. Monesti kuitenkin myös kirjoittaja itse tarjoaa



ohjaajalle auktoriteetin aseman ja jopa vaatii tätä ottamaan sen itselleen.” (Svinhufvud 2007, 68.) Yliopisto-opinnoissa opettajan vastuulla on määrittää, onko kurssi suoritettu hyväksyttävästi vai ei, ja tämä auttamatta antaa hänelle ainakin jonkin tasoisen auktoriteettiaseman.

Väittäisin, että oikeastaan kaikkiin ihmistenvälisiin interaktioihin liittyy valtarakenteita, ja palautetilanteessa ne ovat kenties jopa keskimääräistä enemmän tekemisen keskiössä. Svinhufvud (2007, 68) toteaa että vallankäyttö on aina palautetilanteessa läsnä, mutta mikäli palautteenantaja tiedostaa valta-asemansa, voi hän asennoitua palautteeseen kahdella eri tavalla. Hän voi joko pyrkiä vähentämään palautteensa ohjailevuutta, ja näin lieventää auktoriteettiasemaansa, tai hän voi päättää, että palautteen hyödyllisyys on tärkeintä, ja palautteen vaikutus kirjoittajaan jotain, mitä ei voida välttää (Svinhufvud 2007, 68). Itse pyrin omassa ohjaustoiminnassani minimoimaan auktoriteettiasemani, sillä koen vahvasti, että teksteihin liittyvät mielipiteeni ovat erikoisosaamiseni ja koulutukseni myötä hyvin perusteltuja, mutta silti vain mielipiteitä. Olen Svinhufvudin (2007, 68) kanssa samaa mieltä siitä, että on hyödyllistä tuoda nämä valtarakenteet esille ohjaustilanteessa, ja siten antaa ohjattaville valmiuksia suhtautua palautteeseen tästäkin näkökulmasta.

Palaute voidaan jakaa autoritääriseen palautteeseen ja vertaispalautteeseen. Svinhufvud (2007, 72) toteaa, että muiden opiskelijoiden antama vertaispalaute antaa saajalle mahdollisuuden saada määrällisesti enemmän palautetta. Määrää tärkeämpää on kuitenkin se, että palautetta saadaan useammasta näkökulmasta. Tällöin kirjoittajan täytyy itse ottaa enemmän vastuuta tekstiin tehtävistä muutoksista. Ohjaajan palaute on myös aina asiantuntijan palautetta, kun taas vertaisten palaute on palautetta tavalliselta lukijalta. (Svinhufvud 2007 72-73.) Tähän kuitenkin huomauttaisin, että itse katsoisin esimerkiksi maisteriopiskelijoiden olevan lähempänä asiantuntijaa kuin ketä tahansa tavallista lukijaa, joka poimii tekstin käteensä. Koulutuksen myötä olen itse ainakin oppinut sanallistamaan ja hahmottamaan mielipiteitäni selkeämmin, ja tätä kautta voin esimerkiksi antaa konkreettisia parannusehdotuksia sen sijaan, että toteaisin esimerkiksi: *tässä kohdassa en pysynyt kärryillä, ja tuo sivun viisi juttu oli todella hauska*. Vertaispalaute opettaa palautteen antajaa kriittisyyteen ja analyttisyyteen, jota voidaan soveltaa myös omiin teksteihin (Svinhufvud 2007, 73).

Svinhufvud (2007, 69) nostaa esille kaksi keskeistä palautteeseen liittyvää ongelmaa: sisällölliset epäselvyydet ja ideologiset erot. Palautteenantaja ja -saaja eivät välttämättä ymmärrä palautetta samalla tavalla, ja esimerkiksi opettajalla voi olla tekemisen pääpainona ajatus siitä, että *kirjoittaminen on luovuutta*, kun taas opiskelijan mielestä tähdellisempää on, miten hän pystyy

täyttämään kurssin vaatimukset (Svinhufvud 2007, 69-70). Monet muutkin seikat vaikuttavat palautteen onnistumiseen. Yksi tällainen seikka on palautteen määrä. Liiallinen määrä palautetta voi muun muassa aiheuttaa ohjaajalle burnoutia ja opiskelijalle henkistä ylikuormitusta, jolloin hän ei pysty poimimaan palautteesta keskeisiä seikkoja eikä ylipäättänsä käsittelemään sitä muutenkaan (Svinhufvud 2007, 71). Itsekin tunnistan ajoittain kirjoittamisen opintojeni aikana saaneeni määrällisesti liikaa palautetta, ja palautteen runsaus muodostui osasyiksi sille, etten osaa palautteesta lukenut laisinkaan. Liian suppea palaute voi aiheuttaa varmasti myös omat ongelmansa, joten ohjattavia olisi mielestäni perusteltua kannustaa tarvittaessa pyytämään lisää palautetta.

Svinhufvud (2007, 77) jakaa Straubia ja Lunsfordia (1995) mukailleen palautteen antamisen kohteet kolmeen kategoriaan: koko tekstiin liittyvät kommentit, paikalliset kommentit ja tekstinulkoiset kommentit. Koko tekstiin liittyvät kommentit koskevat nimensä mukaisesti koko tekstikokonaisuutta, ja ne voivat käsitellä tekstissä olevia ajatuksia, argumentteja ynnä muita vastaavanlaisia asioita, tekstin kehittelyyn liittyviä asioita ja ylipäättänsä kokonaisrakenteen kommentointia. Paikalliset kommentit taas sijoittuvat tiettyihin kohtiin tekstissä, ja ne voivat koskea paikallista rakennetta (esimerkiksi yksittäiset virkkeet), sanavalintoja ja oikeakielisyttä sekä konventioita. Tekstinulkoiset kommentit koskevat kaikkia tekstin ulkopuolisiin liittyviä asioita, kuten esimerkiksi tekstin mahdollista yleisöä tai kurssin tavoitteita. (Svinhufvud 2007, 77-80.) Nämä määritelmät on hyvä pitää mielessä kun käsittelen luvussa kuusi suullisen ja kirjallisen palautteen sisällöllisiä eroja.

Palautte sisältää erilaisia elementtejä. Evaluaatioita ovat negatiiviset evaluaatiot, perustellut negatiiviset evaluaatiot ja kehut. Muutosehdotuksia ovat korjaukset, käskyt, neuvot ja epäsuorat pyynnöt. Kysymyksiä ovat ongelmaperustaiset kysymykset ja heuristiset eli kehottavat kysymykset. Reflektiiviset kommentit kuvailevat, tulkitsevat tai selittävät tekstiä. Palautteen tyylit taas voidaan jakaa autoritaarisiin ja vuorovaikutteisiin. Straubin ja Lunsfordin (1995) mukaan tyyliä on kuusi. Tähän seuraavaksi listattuna kolme ensimmäistä näistä tyyleistä ovat autoritaarisia ja kolme viimeistä vuorovaikutteisia. Ne on myös listattu järjestyksessä autoritaarisimmasta vuorovaikutteisimpaan. Autoritaarisessa palautteessa korjataan ja kritisoidaan, ohjaavassa ohjataan evaluaatioiden ja käskyjen kautta, ja neuvovavassa neuvotaan perusteltujen negatiivisten evaluaatioiden ja ylipäättänsä neuvojen kautta. Sokraattisessa palautteessa johdatellaan suljettujen kysymysten avulla, dialektisessä käytetään avoimia kysymyksiä, ja analyttisessä pohditaan reflektiivisten kommenttien avulla. (Svinhufvud 2007, 86, 90-91, 94-97.) Yhden palautteen ei luonnollisesti ole pakko olla pelkästään esimerkiksi ohjaava, vaan siihen voi sisältyä muitakin

palautetyylejä. Onkin luultavasti vastaanottajan kannalta parempi, että palaute sisältää erilaisia elementtejä. Riippuen muun muassa tilanteesta, vastaanottajana omasta mielentilasta ja omista mieltymyksistä, voi esimerkiksi yksipuolisen autoritäärinen tai vuorovaikutteinen palaute olla vaikeaa vastaanottaa. Autoritäärinen palaute voi esimerkiksi näyttäytyä liian jyrkkänä, kun taas vuorovaikutteinen helpommin epämääräisenä. Uskoisin, että monipuolinen palaute antaa vastaanottajalle eniten tilaa kehittyä niin tekstiensä kuin palautteen parissa.

### **3.3.2. Ohjaajan ja ryhmäläisen roolit**

Kuka voi olla kirjoittamisen ohjaaja? Aikaisemmin kävi jo ilmi, että muun muassa sanataideohjaajan ammattinimike ei ole suojattu (Haanpää 2015, 30). Ainakin perus- ja aineopinnoissa kaikki opettajani yhtä lukuun ottamatta olivat julkaisseita kirjailijoita. Poikkeus olikin sitten kirjallisuuskriitikko, joka piti kurssia kritiikistä. En itse kuitenkaan näkisi julkaisemista pakollisena kriteerinä kirjoittamisen ohjaajalle, joskin sen kautta on melko helppo osoittaa, että ohjaaja osaa ja ymmärtää opettamaansa alaa ainakin jollakin tasolla. Lienee kuitenkin varsin riskitöntä väittää, että kirjoittamisen ohjaajan tulisi kirjoittaa, vaikkei hänellä julkaisutavoitteita olisikaan. Esimerkiksi terapiakirjoittaminen ja päiväkirjakirjoittaminen jäävät varmaankin melko usein ihan vain pöytälaatikkoon. Itsekin olen oppinut valtavasti kirjoittamisen prosesseista ja maailman rakentamisesta kirjoittaessani fantasiaromaania, jolle minulla ei tällä hetkellä ole minkäänlaisia julkaisutavoitteita.

Kirjailija ei automaattisesti ole hyvä kirjoittamisen ohjaaja, mutta ainakin oman kirjoitusprosessin pohtiminen on hyvä lähtökohta (Haanpää 2015, 30). Olen suunnitellut ja toteuttanut kirjoituspajoja esimerkiksi edellä mainitusta maailman rakentamisesta, joissa pyrin antamaan ohjattaville uusia näkökulmia aiheeseen. Ohjaajan täytyy kuitenkin ohjata monia erilaisia kirjoittajia ilman, että tuputtaa omaa tapaansa kirjoittaa (Haanpää 2015, 30). Itse yleensä painotankin, että näkökulmani kirjoittamiseen on vain yksi monen joukossa, ja että siitä kannattaa ottaa niin paljon irti kuin itselleen lähtee. Tuputtamista on vaikuttanut estävän se, että on avoimena kysymyksille ja se, että kerää jatkuvasti mahdollisuuksien mukaan palautetta ohjattavilta. Palautteen perusteella tulee myös muuttaa omaa toimintaa tarvittaessa.

Ylipäättänsä ohjaajan täytyy tiedostaa oma asemansa ryhmässä. Haanpää (2015, 34) painottaa, että ohjaajan täytyy tiedostaa oma valtansa, ettei tule käyttäneeksi sitä väärin. Ei saa vertailla

ryhmäläisiä toisiinsa arvottavasti tai vähätellä tiettyä kirjallisuuden lajia. Autoritäärinen ohjaustapa ei ole hyödyllinen, vaan ohjaajan tulisi luoda kannustava ilmapiiri, jossa ryhmäläiset voivat tukea toisiaan ja oppia tulemaan toimeen myös ilman ohjaajaa. (Haanpää 2015, 34-35.) Itse pyrin olemaan mahdollisimman tasavertainen ryhmän jäsen tehdessäni ohjaustoimintaa, sillä se on mielekkäintä niin itseni kuin ohjattavien kannalta. Tasavertaisuus ja sen korostaminen, että homma ei ole niin vakavaa, ettei virheitä saisi tehdä edistävät mielestäni avointa kommunikaatiota, mikä taas mahdollistaa rehellistä, mutta hienotunteista ja harkittua palautetoimintaa. Ylipäänsä on mielestäni kyseenalaista voiko luovan kirjoittamisen parissa edes tunnistaa mitään objektiivisia virheitä olevan olemassa.

Ryhmien pedagogisten mahdollisuuksien hyödyntäminen vaatii, että opettaja tutustuu ryhmien dynamiikkaan ja harjoittelee niiden ohjaamista. Hyvä ohjaus luo mahdollisuudet innostuneille ja itseohjautuville opiskelutilanteille. (Haapaniemi & Raina 2014, 23.) Jonkinlainen pedagoginen koulutus on luonnollisesti ohjaajalle eduksi. Väittäisin koulutuksen myötä olevan ainakin todennäköisempää, ettei ohjaaja vain päädy toistamaan omien ohjaajiensa opettamistapoja kritisoimatta niitä paljoakaan. Itseäni ainakin aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot auttoivat hahmottelemaan ja hiomaan opetusfilosofiaani sekä kehittämään ohjaamistani käytännön tasolla. Lisää ryhmistä ja pedagogiikasta seuraavassa osiossa *3.6. Ryhmän luonne*.

Haanpään mukaan hyvän ohjaajan ominaisuuksia ovat ainakin reiluus, kannustavuus ja kärsivällisyys (2015, 31). Itse lisäisin tähän listaan lähestyttävyyden ja hyvän kommunikaatiokyvyn. ”Kirjoittamisen opettaminen liikkuu vahvasti henkilökohtaisella alueella, ja väärillä motiiveilla varustettu tai ajattelematon ohjaaja voi saada paljon pahaa aikaan. Tätä työtä ei pidä tehdä liian kevyin ottein.” (Haanpää 2015, 11.) Tämä liittyy pitkälti siihen, että palautetilanne on erittäin tunnepitoinen, ja tekstien jakaminen muille voi olla kova paikka. Lisää tästä osiossa *3.7. Tunteet ja palaute*.

Ohjaajan rooli on ohjaustilanteessa eri kuin ryhmäläisten, mutta sitä ei tarvitse katsoa arvottavana asiana. Valmistautuminen, vastuu ja odotukset ovat asioita, joissa ero ohjaajan ja ryhmäläisen välillä tulee näkyviin. (Haanpää 2015, 36.) Itse nostaisin esille näistä havainnollistavimpina vastuut. Haanpää (2015, 36-37) kertoo, että ryhmäläinen on lähinnä vastuussa omasta osallistumisestaan ja tekemisestään, kun ohjaaja taas on vastuussa monista asioista kuten kurssin suunnittelusta, ryhmäännyttämisestä, oppilaiden kuulemisesta ja opastamisesta, ja vaikeiden tilanteiden esiintyessä täytyy ohjaajan hoitaa nekin. Ryhmäläinen tuo siis mukanaan arvokkaan osaamisensa ja

osallistumisensa, mutta ohjaajalla on vastuu kaikista ryhmän jäsenistä ja kurssin kulusta. Esimerkiksi ryhmäpalautetilanteeseen tuovat arvoa monet eri näkökulmat, joista ohjaajan ei välttämättä ole millään tavalla arvokkain. Toki ohjaajan osuus ja rooli vaihtelevat kurssista ja opetustavoitteista riippuen. Ohjaaja on valmistautumisensa ja kouluttautumisensa kautta asiantuntija, mutta ei tule unohtaa, että ryhmäläiset ovat yleensä hekin asiantuntevia ja taitavia.

Lukemassani kirjallisuudessa puhutaan paljon enemmän ohjaajan kuin ryhmäläisen roolista, ja tämä lienee varsin luonnollista kun otetaan huomioon, että ohjaajan valmistautuminen ja vastuut ovat ainakin keskimäärin laajemmat kuin opiskelijan. Kenties tulevaisuudessa olisi mielekästä tutkia ryhmäläisen asemaa ryhmässä.

### **3.3.3. Ryhmän luonne**

Mikä on ryhmä? Haanpää (2015, 45) toteaa, että kyseessä on joukon sijasta ryhmä, kun ryhmäläisillä on yhteinen tavoite, vuorovaikutusta keskenään, ja käsitys siitä, ketkä ovat ryhmän jäseniä. Usein ryhmä myös sopii yhteisiä sääntöjä (Haanpää 2015, 45). Kirjoittamisen yliopisto-opetukseen kuuluvaan kurssiin osallistuvat opiskelijat muodostavat siis ryhmän.

Ryhmäprosessi voidaan jakaa muutamaankin eri vaiheeseen, joiden määrä ja nimitykset vaihtelevat teoriasta toiseen, mutta peruskaari on niissä varsin samankaltainen (Haanpää 2015, 47). Esittelen tässä Haanpään sekä Haapanimen & Rainan tekemät jaottelut. Haanpää (2015, 47-48) jakaa ryhmäprosessin viiteen osaan: 1) Aloitusvaihe, jossa osallistujat etsivät omia paikkojansa, ja kommunikointi on pinnallista ja varovaista, jolloin ryhmäläiset haluavat ohjaajalta turvaa ja ohjetta siitä, miten olla oikein ryhmässä. 2) Rakastumisvaihe, jossa ryhmänsisäinen luottamus kasvaa, ja ryhmäläiset alkavat asettua rooleihinsa, ja ohjaajan tulisi varmistaa, ettei ryhmässä ilmene liikaa painetta yhdenmukaistumiselle. 3) Konfliktivaihe, jossa vuorovaikutus lisääntyy, mutta niin lisääntyvät myös valtataistelut ja ristiriidat, joten klikkiintymistä saattaa esiintyä, jolloin ohjaajan tulee varoa ottamasta puolia. 4) Toimintavaihe, jossa pahimmat ristiriidat ovat ohi, luottamus on saavutettu, ja parhaimmillaan tapauksessa itsenäisesti toimivat ryhmäläiset tekevät ohjaajan roolista minimaalisen. 5) Päätösvaihe, jossa ryhmän toiminta loppuu, ja ohjaajan tulisi hoitaa tämä lopetus ohjaajan roolissa aina lopulliseen päätökseen saakka. (Haanpää 2015, 47-48.)

Haapaniemi & Raina (2014, 144) niin ikään jaottelevat ryhmäprosessin vaiheet viiteen osioon: 1) Ryhmän muodostuminen, jossa ryhmäläiset hakevat roolejansa ja varmistavat ryhmän tehtävää, kun taas opettajan tehtävänä on vahvistaa ryhmäläisissä positiivista riippuvuutta. 2) Kuohuntavaihe, jossa ryhmäläisillä on erimielisyyksiä ryhmän toimintatavoista ja tavoitteista, ja opettajan tehtävä on vahvista ryhmän rakenteita. 3) Yhdenmukaisuuden vaihe, jossa ryhmän koheesio lisääntyy, ja opettajan tulee varmistaa jokaisen ryhmäläisen osallisuus. 4) Hyvin toimiva ryhmä -vaihe, jossa ryhmä koetaan turvalliseksi, ja vertaisoppimista, jolloin opettajan ja ryhmän kannalta ryhmä on parhaimmillaan itseohjautuva. 5) Ryhmän lopetus, jolloin toteutuvat ryhmästä luopuminen ja siihen liittyvät rituaalit, ja jolloin opettajan tulee varmistaa tunneilmasto. (Haapaniemi & Raina 2014, 144.)

Molemmissa ryhmäprosessiteorioissa pyörivät hyvin samanlaiset aiheet, vaikeivät vaiheet kuljekaankin täysin samaa polkua. Keskeisiä tekijöitä ryhmäprosessissa ovat siis kommunikaatio ja luottamus. Ryhmän vaiheiden tunnistaminen voi auttaa niin ohjaajaa kuin ryhmäläistä toimimaan ryhmän sisällä rakentavasti, sillä erityisesti vaikeimmat vaiheet kuten konflikti- tai kuohuntavaihe voi olla erittäin haastavia, kun taas yhdenmukaistavat vaiheet voivat sulkea osallistujia ryhmän ulkopuolelle, jos tilannetta ei hallita hyvin. Suurin vastuu ryhmäprosessien mielekkästä toteutumisesta on tietenkin ohjaajalla.

”Usein lyhytkestoiset ryhmät tuottavat jopa heikompiä tuloksia kuin yksilöt erikseen” (Haapaniemi & Raina 2014, 24). Tämä ei liene kovin outoa, sillä ryhmäytyminen vie oman aikansa.

Lyhytaikainen ryhmä, jossa ei ole tarpeeksi taidokasta ohjausta voi hyvinkin jumittua esimerkiksi kuohuntavaiheeseen, ilman että se pystyy etenemään toimivaksi kokonaisuudeksi. Väittäisin myös, että ryhmän oleellinen muuttuminen, kuten esimerkiksi ohjaajan vaihtuminen, voi käynnistää ryhmäprosessit taas ihan alusta asti. Tämän perustan omaan ala-astekokemukseeni, jossa luokallamme oli kuuden vuoden aikana kymmenen eri opettajaa. Luokasta tuntui puuttuvan pysyvyyden ja siten luottamuksen tunne. Ensimmäiset pari vuotta etenivät melko hyvin, mutta aina vain uudelleen alkava ryhmäytyminen johti melko lailla konflikti- tai kuohuntavaiheeseen jumiutumiseen. Tämä taas johti oppilaiden joukossa käytösongelmiin ja siihen, että luokka itsessään katsottiin koulussa yleisesti ongelmaluokaksi. En voi tietenkään väittää, että opettajien suuri vaihtuvuus oli ainut syy luokkamme ongelmille, mutta uskon tämän anekdootin havainnollistavan hyvin tehdyn ryhmäännyttämisen tärkeyttä.

Tähän loppuun vielä mainittakoon, että vertaispalaute itsessään pystyy lisäämään ryhmähenkeä (Svinhufvud 2007, 73). Luovat tekstit ovat usein varsin henkilökohtaisia, joten niiden onnistunut jakaminen ja niistä keskusteleminen voi olla hyvin merkityksellistä niin palautteensaajalle kuin -antajalle.

### **3.4. Emootiot ja palaute**

”Turvallisuuden tunne on hyvinvoinnin kannalta ehkä tärkein emootio” (Haapaniemi & Raina 2014, 78). Tämänkin vuoksi luottamus ja turvallisuuden tunne ovat äärimmäisen tärkeitä toimivassa palautetilanteessa. Positiiviset tunteet parantavat oppimista ja niillä on vaikutus ihan elämänlaatuunkin, joten opettajien olisi syytä kiinnittää huomiota pedagogiseen viihtymiseen (Haapaniemi & Raina 2014, 80).

Pedagoginen viihtyminen ja turvallisen tilan luominen on itselleni ollut omassa ohjauksessani erittäin tärkeää. Varaan aina kirjoittamispajoissani aikaa ryhmäytymiselle ja yhteisten sääntöjen laatimiselle. Tämän lisäksi kenenkään ei ole pakko jakaa omia tekstejensä, ja varmistan aina, että säännöissä on myös kohtia, jotka koskevat palautteen antamista teksteistä. Yritän olla mahdollisimman lähestyttävä, ja teen vapaakirjoittamistekstejä ohjattavien kanssa samanaikaisesti, ja jaan omia tekstejäni. Tämä on tietysti mahdollista muun muassa sen kautta, että ryhmäkoot ovat olleet maksimissaan viisi ryhmäläistä itseni mukaan lukien. Tarkoitus on osoittaa, että olen tasavertainen osa ryhmää, antaa ryhmäläisille mahdollisuus harjoitella palautteenantamista useammasta tekstistä, ja näyttää mahdollisimman monta eri tapaa lähestyä tehtävänantoa. Omien tekstieni jakamisessa on vaaransa, mutta painotan aina ohjattaville, että minun tapani toteuttaa tehtäviä ei ole mikään ainoa oikea tapa. Tehtävä on suoritettu silloin, kun paperille on ilmestynyt sanoja. Onhan kyseessä kuitenkin matalan kynnyksen kirjoituspaja ja viidessätoista minuutissa kirjoitetut aivohaahuilut. Tavoitteena minulla on auttaa kirjoittaja löytämään oma äänensä. Käytössäni on muitakin keinoja, joiden avulla johdattelen ohjattavat hyvään ja turvalliseen palautetilanteeseen. Näitä ovat muun muassa tarkkaan valitut tutustumiskierroskysymykset ja vaatimus luottamuksellisuudelle.

Mitä tulisi sitten tietää palautetilanteisiin ja kirjoittamisen opiskeluun yleensä liittyvistä tunteista? Ekström (2011, 85) mainitsee: ”kognitiivinen emootiotutkimus on käsitelty viime aikoina - - taiteen ja tunteiden läheistä suhdetta.” Tämä tutkimus on lähinnä keskittynyt esimerkiksi:

”kirjallisuuden kyvystä herättää emootioita ja auttaa lukijaa myös ymmärtämään niitä. Vähemmän on tutkittu vaikkapa sitä, millaisia tunneälyllisiä vaatimuksia kirjoittaja kohtaa. Tulevaisuuden kirjoittajakoulutuksessa kenties opetetaan tunteita. Tunteiden ottaminen huomioon opetuksessa korostaa konstruktivismin kuuluvaa pyrkimystä mahdollisimman hyvään oppimisympäristöön. Tämä ei tarkoita ainoastaan sitä, että opiskelija pyritään saattamaan vaikkapa palautteen vastaanottamisen näkökulmasta suotuisaan tunnetilaan.” (Ekström 2011, 85-86.)

Väittäisinkin, että suotuisaan tunnetilaan saattaminen ei välttämättä edes ole mahdollista. Jonkintasoinen luottamuksen tunne täytyy saavuttaa, mutta esimerkiksi haitallistakaan stressiä ei vaikuta olevan aina mahdollista poistaa palautetilanteesta. Hyvä lähtökohta voi kuitenkin olla jo ihan se, että annetaan lupa tunteiden näkyä. Jo sen toteaminen, että *nyt kyllä jännittää* voi auttaa palautetilanteen kulkua.

Tunne voi vaikuttaa mm. asennoitumiseen ja havainnointikykyyn. Opiskelijan tulisi pyrkiä ottamaan vastuuta siitä, että hän pyrkii luomaan itselleen oppimisen kannalta suotuisen olotilan, joskin opettaja auttaa tietysti häntä tämän oppimisessa ja myös omasta puolestaan pyrkii edistämään oppimista tukevaa tunnelmaa. (Ekström 2011, 87, 90.) Oman tutkimukseni kannalta ovat oleellisimpia palautteenantoa edistävät tai estävät tunteet, ja mahdollisuus oppia säätelämään ja ymmärtämään niitä. Tähän paneudun tarkemmin kappaleessa 6.4. *Palautteeseen liittyvät emootiot*.

”Palaute herättää kirjoittamisen opiskelijoissa joskus suuria tunteita, joiden syntyminen ei välttämättä ole sidottu itse tilanteeseen” (Ekström 2011, 210). Tähän saattaa liittyvä vaikkapa aikaisempi kokemus liian jyrkästä palautteesta. Palautteen tulisi edistää oppimista, antaa kenties muutosehdotuksia, jotta se koettaisiin pidemmän päälle positiivisesti. Kun tavoitteena olisi kehittyä kirjoittajana, ei epämääräinen ja epätarkka kehupuhe auta. Myös palautteen määrällä on väliä. Askew’n ja Lodgen mukaan liian laaja ja yksityiskohtainen palaute muodostuu musertavaksi tappajapalautteeksi. Tappajapalaute myös mm. ei auta käytännössä tekemään muutoksia, ja sen sävy ei ole neuvova vaan jyrkän arvioiva. (Ekström 2011, 210-211.)

Palautteen aiheuttama jännitys tai ahdistus ei kuitenkaan vaadi ainakaan mitään juuri palautteeseen sidonnaista huonoa kokemusta. Näin voin sanoa ihan omasta kokemuksestani. Toki olen voinut jonkin muiston mennä jo unohtamaan, mutta olen varsin varma, että ainakaan kirjoittamista harrastaessani ja opiskellessani en ole joutunut kohtaamaan esimerkiksi murskapalautetta tai mitään muutakaan huomattavan negatiivista tilannetta. Päinvastoin, palautetilanteet ovat olleet pääsääntöisesti kannustavia ja positiivisia tilanteita.



Palautetilanteisiin liittyvät vahvat tunnereaktiot kuten jännittäminen ja pelko kielivät siitä, että käsillä on palautteensaajalle tärkeä asia. Olisi siis hyväksi pystyä vaikuttamaan omaan mielentilaan, jotta saisi palautteesta kaiken irti. ”Suhtautumistavalla omiin tunteisiin on suuri merkitys niiden hallinnan kannalta. Jos emootiot kokee itselle tapahtuviksi asioiksi, joihin ei voi vaikuttaa, ne myös pitkälti ovat sellaisia. Tunteiden käsittelyssä on siis tärkeää mieltää emootiot ajatuksen kaltaiseksi siinä mielessä, että niitä voi halutessaan tietoisesti muuttaa” Ekström mukailee Solomonia. (Ekström 2011, 222.)

Kun tunnereaktiosta puhutaan, on ymmärrettävä, että ne eivät missään tapauksessa ole kehittyneet evoluution myötä palautetilanteet silmällä pitäen. Nummenmaa (2010, 11) toteaa, että tunteet ohjaavat mm. henkilön toimintaa sosiaalisissa tilanteissa, muokkaavat kehon vireystilaa, ja vaikuttavat siihen, miten henkilö havaitsee ja tulkitsee ympäristönsä tapahtumia. Myös toisten ihmisten tunneilmaisu ja tunteisiin vetoava markkinointi vaikuttavat yksilöön, haluaisi hän tai ei. Ihmisessä laukeavat tunnemekanismit, kun hän havaitsee jotain eloonjäämisen kannalta tärkeitä vihjeitä ympäristössään, kuten fyysisen uhkan, vaaralliset eläimet, ruoan, ja sosiaalisen vuorovaikutuksen. Nämä reaktiot ovat niin kehon kuin mielen tiloja, jotka varmistavat, että henkilö saa toimintaansa enemmän tai vähemmän energiaa. Tästä esimerkkinä se, että ilo voi energisoida ja suru lamaannuttaa. (Nummenmaa 2010, 11-13.)

Itse ainakin koen, että kehoni ja mieleni käsittävät palautetilanteen epävarmana, ja siten siis vaarallisena, tilanteena. Koen stressiä ja ahdistusta, joka tuntuu kehossa vatsan tienoilla sellaisena kiristävänä tuntemuksena. Mieli ja keho ilmeisesti siis ymmärtävät, että kyseessä on minulle tärkeä, mutta epävarma tilanne, ja tulkitsee sen vähintäänkin jonkinlaiseksi suoritustilanteeksi, jossa tarvitsen lisää energiaa. ”Tarve saalistajien välttämiseen on ollut lajinkehityksen historiassa vahva jo kauan. Tehokasta pelkokäyttäytymistä tuottava aivojen järjestelmä on todennäköisesti syntynyt siis lajikehityksessä jo varhain, ja koska sen toiminta on ollut jatkuvasti hyödyllistä eri lajeille, se on säilynyt toiminnallisena ja hyvin vähän muuttuneena läpi lajien kehityksen.” (Nummenmaa, 2010, 17.)

On tärkeää ymmärtää, miten tunnereaktio ja tunnekokemus eroavat toisistaan. Nummenmaa (2010, 16) kertoo, että tunnereaktio on jonkin tapahtuman seurausta, ja siihen liittyvät aivo- ja kehon toiminnan muutokset, käyttäytymisen muutokset, sekä tunneilmaisu. Tunnereaktiot ovat siis tiedostamattomia ja automaattisia tunneprosesseja, kun taas tunnekokemukset ovat tietoisia.

Tunnekokemukseen liittyy tietoisuus tunnetilasta ja tunteen aiheuttajasta. (Nummenmaa 2010, 16.) Palautetilanteessa tapahtuu niin tunnereaktioita kuin tunnekokemuksia. Opiskelijoiden kannalta voisi siis olla hyödyllistä auttaa tiedostamaan omaa ja muiden tunne-elämää, ja sitä, miten se vaikuttaa palautetilanteeseen.

Tässä osiossa en ole vielä tarkemmin eritellyt tunteiden ja emootioiden eroa, sillä koen mielekkäämmäksi, että tämä määritelmä löytyy osiosta *6.4. Palautteeseen liittyvät emootiot*.

## 4. WORKSHOP-MUOTOINEN OPETUS

### 4.1. Workshop-muotoinen opetus luovan kirjoittamisen parissa

Aikaisemmin totesin, että kirjoittamista voi opettaa. Onko workshop-muotoinen opetus kuitenkaan paras tai edes toimiva tapa opettaa kirjoittamista? Mayers (2015, 71) kertoo, että perinteiseksi nähty workshop-malli kehitettiin Iowan yliopistossa 1940-luvulla. Tyypillisesti tällaisten workshoppien tapaamisissa keskustellaan yhdestä tai useammasta oppilaskirjoituksesta, joka on jaettu luettavaksi ennen tapaamista. Yleensä kirjoittaja kuuntelee muiden kommentit ja keskustelun hiljaa, joskin joissain tapauksissa kirjoittaja saa lyhyen puheenvuoron ennen tai jälkeen palautetilanteen. Palautekeskustelun pääpainona on se, mikä tekstissä hyvää tai työstettävää, ja tämän pohjalta kirjoittajan oletetaan myöhemmin itsenäisesti muokkaavan tekstiä julkaisukelpoisemmaksi. (Mayers 2015, 72.) Itse kokemani workshop-muotoinen opetus ei ole kuitenkaan mennyt perinteisen mallin mukaan. Väittäisin tekstin olleen paljolti keskiössä, mutta palautteensaajalta ei vaadittu hiljaista kuuntelua, vaan palautekeskustelu oli varsin dialogista. Huomionarvoista tässä vaiheessa on, että tutkimukseni pääpainona ovat ne kirjoittamisen opettamisen workshopit, joissa työstetään kandidaatin tai maisterin tutkintoon sisältyvää kirjallista osuutta, eikä tapaamisten aikana tuoteta yleensä tekstiä.

Workshop-pohjainen luovan kirjoittamisen opetustilanne on epätraditionaalinen akateeminen lähestyminen aiheeseen. Se esittää kirjoittamisen aktiivisena ja strategisena prosessina, johon kaikkien opiskelijoiden täytyy osallistua aktiivisesti. Opiskelijat tiedostavat workshop-toiminnan kautta yhä enemmän miten heidän omat ja toisten päätökset vaikuttavat käsiteltävään tekstiin. (Swander, Leahy & Cantrell 2007, 17.) Ylipäätensä workshop-muotoinen opetus mielestäni kannustaa näkemään kirjoittamisen prosessina ja editoimaan tekstejä. Erittäin harva teksti on yhdeltä istumalta valmis, ja workshopit voivat opettaa kirjoittajia näkemään tekstissä muovailumahdollisuuksia.

Ryhmäpalautteen toteuttaminen ei vaadi osallistujilta kattavaa asiantuntijuutta, joten se sopii hyvin jo uusille opiskelijoille. Young (2013, 56) toteaa, että meillä kaikilla on kokemusta narratiivien lukemisesta muun muassa elokuvien, mainosten ja romaanien kautta. Tämän vuoksi meillä kaikilla on tarpeeksi kokemusta osallistua kirjoittamispajoin ja antaa toisille luovaan tekstiin kohdistuvaa palautetta. Young on omalla tahollaan samaa mieltä kuin minä siitä, että kehittyminen muiden tekstien lukijana ja editoijana kehittää myös palautteenantajan kykyä lukea ja editoida hänen omia

tekstejensä. (Young 2013, 56.) Vaikka palautteenantoa voi ja mielestäni tuleekin opettaa, täytyy pitää mielessä, että kaikilla on jo jonkinlaiset valmiudet siihen, vaikkei homma käytännössä vielä hyvin onnistuisikaan. Väitän, että olisi tärkeää lähestyä palautteeseen liittyvää koulutusta siitä kulmasta, että opiskelijoille annetaan työkaluja, joiden avulla kehittää palautteenantotaitoaan. Ei pidä unohtaa, että opiskelijat pystyvät havaitsemaan teksteissä monenlaisia asioita jo ennen koulutusta. Opetuksen kautta opiskelijalle voidaan antaa uusia näkökulmia tekstiin ja parempia tapoja ilmaista palautteensa.

Workshop-muotoinen opiskelu ei kuitenkaan ole aina opiskelijoiden mieleen. Webb & Melrose (2015, 102) luettelevat neljä opiskelijoiden antamaa vastalauseita: 1) kukaan ei näe tekstejäni ennen kuin olen valmis siihen, 2) en voi kirjoittaa muiden kanssa, koska kirjoittamisessani on niin paljon kyse minusta, 3) En voi edes lukea toisten tekstejä, kun kirjoitan omaa tekstiäni, sillä minun täytyy suojella omaa ääntäni, ja 4) pystytkö näyttämään minulle edes yhden kirjailijan, joka yhteiskirjoittaa (writes collaboratively).

Luova kirjoittaminen nähdäänkin usein yksityisenä, jopa salaisena toimintana, jonka lopputulos on ideaalitapauksissa julkinen. Monet pelkäävät saavansa liikaa vaikutteita muilta, ja monet uskovat, että heidän täytyy pitää etäisyyttä muihin, että inspiraatio voi iskeä. Todellisuudessa kirjoittamisen ammattimaisellakaan puolella tekstit eivät ole vain yhden henkilön tekemiä, vaikka kannessa lukisi ainoastaan yksi nimi. Täysin itsenäisen tekstin julkaiseminen on periaatteessa mahdollista omakustanteen kautta, mutta väittäisin, että myös omakustanteisiin yleensä pyydetään palautetta esimerkiksi luottolukijalta. Kirjailijat eivät välttämättä anna toisille kirjailijoille palautetta, joskaan sekään ei ymmärtääkseni ole harvinaista, mutta lähes poikkeuksetta he tulevat sitä vastaanottamaan esimerkiksi kustannustoimittajalta. Mikäli opiskelija aikoo kirjoittaa tulevilla urallansa, on siis mielestäni tärkeää, että hän oppii olemaan palautetoiminnassa mukana.

Kirjoittaminen vaatii toki paljon aikaa ja usein myös omaa rauhaa, mutta vaikka kirjoittaja olisi ajoittain yksin, täytyy hänen myös olla yhteydessä muihin. Webb & Melrose (2015, 106) perustelevat workshop-opetusta näin: ihmiset tarvitsevat sosiaalisuutta, sillä se on hyväksi mielenterveydelle. Kanssakäyminen muiden opiskelijoiden kanssa voi vähentää väsymystä ja yksinäisyyttä (Webb & Melrose 2015,106). Workshop-opiskelu ei olekaan pelkästään tekstien ja oman kirjoittamisen kehittämistä. Se on parhaimmillaan ympäristö, jossa ainakin opetellaan terveitä ja kestäviä tapoja käsitellä niin omia kuin toisten tekstejä, saadaan tukea ja itsevarmuutta omaan kirjoittamiseen sekä saadaan kontakteja mahdolliselle uralle luovan kirjoittamisen parissa. Tämän

lisäksi se voi mahdollistaa erittäin tärkeitä ihmiskontaktikokemuksia, joita etäopiskelu ei ainakaan yhtä helposti tarjoa.

Mayers (2015, 75) kritisoi perinteisen workshop-mallin tuotokeskeisyyttä. Kirjoittaminen on prosessi, mutta perinteinen workshop-opetus keskittyy silti yksittäiseen hetkeen tässä prosessissa (Mayers 2015, 75). Oman kokemukseni mukaan Suomessa kirjoittamisen yliopisto-opinnoissa kirjoittamisen prosessi ja sen pohtiminen on otettu tärkeäksi osaksi opintoja. Eniten nämä pohdinnat sijoittuvat kenties workshoppeihin, joissa tuotetaan tekstiä, ja kaikenlaisilla kursseilla oppimispäiväkirjoihin. Prosessiin liittyvä puhe on kuitenkin mielestäni osana myös etukäteen luettavaksi annettujen opiskelijoiden kirjoittamien tekstien käsittelemistä. Kokisin etenkin perusopinto-opiskelijoiden kohdalla tärkeäksi tutustuttaa heitä kirjoittamisen prosessimaiseen luonteeseen, ja etenkin heidän omiin henkilökohtaisiin prosesseihinsa. Tämä oppiminen ei lopu perusopintoihin, mutta en näkisi ongelmalliseksi, jos opintojen etenemisen myötä itse tekstien muokkaus valtaisi aktiivisesta ryhmätoiminnasta enemmän tilaa.

Workshop-muotoisen opetuksen tilalle on ehdotettu opiskelijoiden keskinäistä tutorointia. Kostelnik (2015, 247) kertoo, että ideana on opettaa opiskelijat tutoroimaan toisiaan muun muassa opettamalla palautteen kannalta toimivaa ilmaisua. Esimerkiksi sen sijaan, että vain näyttäisi palautteensaajan käyttäneen jossain kohtaa kliseitä, tutor kysyy millä tavoin palautteensaaja pyrkii yleensä välttämään kliseitä, ja kenties kertoo, miten hän niitä itse välttelee. Tämä vielä tutkintoa suorittamattomille (undergraduate) yliopisto-opiskelijoille suunnattu opetus toimii siten, että opiskelijat muodostavat pareja ja oppivat toisiltaan, ja opettaja ei juuri puutu tuohon toimintaan. Opettajan tehtävänä on valvoa opiskelijoiden toisilleen antamaa palautetta, liittyä tarvittaessa keskusteluun esittämällä kysymyksiä ja näin auttaa paria eteenpäin kun he kohtaavat vaikeuksia. Osallistuva keskustelu ei kuitenkaan ole ainoastaan keino oivaltaa asioita, vaan myös yksi toiminnan päämäärinä. Omasta kirjoittamisesta puhuminen on tärkeämpää kuin sen myötä tapahtuva tekstin kehittyminen. (Kostelnik 2015, 233, 248-252.) Väittäisin kuitenkin yhteen tekstiin tai kokonaisuuteen keskittyvän työskentelyn toimivan yhä paremmin ryhmäpalautetilanteena. Koska näemme tekstin mielessämme kokonaisena ja täydellisenä, ryhmä auttaa näkemään tuota potentiaalisesti täydellistä tekstiä haittaavia tekijöitä kuten juonessa olevia aukkoja, kömpelöä hahmokuvausta, ja kliseitä (Webb & Melrose 2015, 201). Kun useampi ihminen tuo esille oman näkökulmansa, on tekstistä muodostettu palaute monipuolisempaa.

Workshop-muotoista opetusta kohtaan on esitetty yksi kritiikki, jota pidän erittäin maininnanarvoisena, mutta joka ei varsinaisesti liity tutkimukseni aiheeseen. Kostelnik (2015, 254) kertoo, että vaikka hänen opettajansa oli kehunut häntä oikeaksi kirjoittajaksi, tajusi hän workshop-opetuksen päätyttyä, ettei hän osannut jatkaa kirjoittamista ilman workshopin deadlineja ja palautetta. Itsekin jäin kirjoittamisen kandidaatin tutkinnon jälkeen hieman tyhjän päälle, enkä kirjoittanut lähes ollenkaan kahteen vuoteen. Tämä liittyi toki osittain siihen, että ensimmäisen opintojeni jälkeisen vuoden olin työtön, ja tämä passivoi minua ylipäättänsä. Koen, että olin saanut opinnoistani valmiuksia kirjoittaa itsenäisesti, mutta kenties opiskelijoita voisi silti tukea tämän suhteen enemmän. Opiskelijoita voisi esimerkiksi aktiivisesti kannustaa verkostoitumaan opintojen aikana ja niiden jälkeenkin.

#### **4.2. Akateemisten tekstien workshop-opetus**

Vertaispalautetta käytetään opetuksen välineenä myös ei-fiktiivisten tekstien suhteen. Uskoisin, että voin käyttää akateemiseen kirjoittamiseen liittyviä oivalluksia avukseni, joskaan niitä koskevat tilanteet eivät kaikilta osin vastaa luovan kirjoittamisen ryhmäpalautetilannetta. Aikeenani on esitellä Bergin tutkimus aiheeseen liittyen, ja tämän jälkeen hahmottelen ajatuksiani eteenpäin käyttäen avukseni Sitkon ja Schriverin näkemyksiä ryhmä- ja/tai vertaispalautteesta. Tarkoituksenani on pohtia, voisiko akateemiseen kirjoittamiseen ehdotetut ratkaisut toteuttaa sellaisenaan myös luovan kirjoittamisen puolella.

Berg tutki sitä, miten osaava vertaispalaute vaikuttaa tekstin muokkaamiseen. Bergillä oli tutkimuksessaan neljä englannin intensiivikurssille osallistuvaa ryhmää: 1) keskitason ryhmä, joka sai koulutusta ryhmässä vertaispalautteen antamisessa, 2) keskitason ryhmä, jolle ei annettu mitään erikoiskoulutusta, 3) edistynyt ryhmä, joka sai samanlaista palautekoulutusta kuin ryhmä 1, ja 4) edistynyt ryhmä, jolle ei annettu mitään erikoiskoulutusta. Palautekoulutuksessa oppilaita opastettiin oikeanlaiseen kielenkäyttöön, esimerkiksi kysymysten esittäminen, tarkat sanavalinnat, ja tunnistamaan, mihin keskustelun tulisi keskittyä. Jokaisessa ryhmässä oli kaksitoista opiskelijaa, ja Berg toimi kaikkien näiden ryhmien opettajana. Molemmat samantasoiset ryhmät saivat samat lukumateriaalit, samat tehtävät ja saman opetuksen. Keskitason opiskelijat kirjoittivat esseen mieleen painuneesta henkilökohtaisesta kokemuksesta ja edistyneet opiskelijat jostain omasta mielipiteestä. Oppilaat saivat kurssilla ainoastaan vertaispalautetta tekstiensä ensimmäisiin versioihin. (Hyland 2009, 168-169.)

Berg vertaili opiskelijoiden tuottamien esseiden ensimmäisiä versioita palautteen jälkeen tuotettuihin toisiin versioihin. Berg tutki millaisia muutoksia teksteihin oli tehty. Tutkimuksessa nousi kolme päätutkimustulosta: 1) vertaispalautekoulutusta saaneet opiskelijat tekivät enemmän merkityksiin liittyviä muutoksia, 2) koulutusta saaneiden opiskelijoiden toinen versio tekstistä oli kehittyneempi verrattuna ensimmäiseen versioon kuin kouluttamattomien ja 3) opiskelijan lähtöosaamistasolla ei ollut juurikaan vaikutusta tekstin kehittymiseen. Vertaispalautekoulutus vaikuttaa siis auttavan opiskelijoiden kehittymistä. Hyland (2009, 170) huomauttaa, että tämän tutkimuksen perusteella ei toki voida sanoa, johtuiko tekstien kohentuminen kenties siitä, että koulutus auttoi heitä itse arvioimaan ja parantamaan esseitään. Berg kuitenkin väittää, että tuo koulutus voi auttaa tekemään merkityksiin liittyviä muutoksia, mutta opiskelijan täytyy silti tietää mihin tehdä muutokset, ja siinä vertaispalaute auttaa. (Hyland 2009, 170-171.) Väittäisin niin faktapohjaisen kuin fiktiivisenkin tekstin kirjoittajan tulevan helposti sokeaksi omalle tekstilleen, sillä tietäähän hän, mitä hän kirjoittamassaan tekstissä tarkoittaa. Jatkaisin Bergin ajatusta siitä, miten vertaispalaute voi auttaa kirjoittajaa. Oma kokemukseni on, että vertaispalaute ei ainoastaan kerro mihin tehdä muutoksia, vaan voi opettaa kirjoittajalle, missä hänellä yleensä olisi parantamisen varaa. Tämän tiedon voi sitten käyttää hyväksi tulevien tekstien itsenäisessä muokkauksessa.

Kirjoittamisen opettamisessa hyvänä puolena on se, että opiskelijat vaikuttavat yleensä tietävän jo etukäteen, että opinnot sisältävät palautteenantoa. Tämän lisäksi väittäisin monien aktiivisesti haluavan palautetta teksteistään. Kaikki haastattelemanani opiskelijat sanoivat viimeistään kysyttäessä haluavansa palautetta, vaikka kaikki heistä paitsi vastaaja A1 heistä jännitti tai pelkäsi palautetilannetta ainakin jossain määrin. Ilman palautetta kirjoittaja voi vain arvata millaisen vastaanoton hänen tekstinsä saa: “Without feedback, writers have recourse only to imagined or virtual readers; consequently, it is not unreasonable for inexperienced, developing writers to hold the naive theory that their invoked audience (Ede & Lunsford, 1984) interprets their words in the same way as they do. Thus, obtaining feedback would seem to be a necessary part of learning to write and a necessary part of a writing curriculum” (Sitko 1993, 171-172).

Palautteessa voi ilmetä ongelmia niin sen antamisen kuin vastaanottamisenkin suhteen. Schriver (1993, 148) väittää, että opiskelijoilla voi olla vaikeuksia hyödyntää palautetta, jota he saavat kirjoittamisryhmässä (engl. collaborative writing). Huolta ovat aiheuttaneet palautteen taso, mutta myös se, että opiskelijan tavoitteena saattaa olla hyvän palautteen antamisen sijaan opettajan miellyttäminen. Tämä voi ilmentyä siten, että he pyrkivät tekemään kommentistaan kriittisiä ja

opettajamaisia, sen sijaan, että kertoisivat myös omat kokemuksensa lukijana. Schriver kannustaa opiskelijoita luopumaan tarkistuslistoista, sillä ne rajoittavat heidän kykyänsä nähdä tekstin ongelmat, joskin hän myöntää, että jonkinlainen ohjeistus palautteenantoon voi olla tarpeen. (Schriver 1993, 148.) Kuten olen kartoittavien teemahaastatteluideni kautta useammalta kirjoittamisen maisteriopiskelijalta saanut kuulla, kommunikaatio ja tilanteen tiedostaminen ovat äärimmäisen tärkeitä. Hyvinkin tehty palaute voi olla huonoa, jos se ei vastaa palautteensaajan tarpeita, tai jos palautteensaaja arvioi väärin palautteenantajan position. Olisikin tärkeää selventää, millaista palautetta tarvitaan, ja miltä osaamis- ja kokemuspohjalta palautteenantajat lähtevät sitä antamaan. Tällainen palautteentarpeen määrittely antaa siis palautteenantajalle ohjeistuksen, jonka pohjalta lähteä rakentamaan palaute, ja näkisin palautteensaajien vaihtelevien tarpeiden lähes väkisininkin monipuolistavan palautteenantajan ajattelua.



## 5. AINEISTONI KERÄÄMINEN, KÄSITTELY JA ANALYYSI

### 5.1. Teemahaastattelu

Tutkimukseni tavoitteena on kartoittaa opiskelijoiden kokemuksia suullisen ja kirjallisen palautteen suhteen. Halusin pyrkiä rajoittamaan haastateltavien vastauksia mahdollisimman vähän, joten valitsin menetelmäksi teemahaastattelun. Ideana on kuitenkin saada jonkinlaista kuvaa siitä, millainen suhde opiskelijoilla on palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen, ja millaisia emootioita palautetilanteisiin liittyy.

”Teemahaastattelu on osoittautunut menetelmäksi, joka sallii tutkimuksen kohteeksi valittujen henkilöiden mahdollisimman luontevan ja vapaan reagoinnin. Keskustelunomainen tietojenkeruumenetelmä saa tutkittavat suopeiksi tutkimukselle, ja vapaamuotoiset, syvälliset keskustelut paljastavat asioita, joita tuskin voitaisiin saada selville muilla keinoin. Teemahaastattelu on menetelmä, joka hyvin toteutettuna ottaa huomioon ihmisen sekä ajattelevana että toimivana olentona.” (Hirsjärvi & Hurme, 1995, 8.) Koen, että teemahaastattelu keskusteluvaisuudessaan ja henkilökohtaisuudessaan sopii hyvin omalle persoonalleni. Teemahaastattelun tekeminen heijastaa varsin luonnollisesti esimerkiksi tapaani ohjata luovan kirjoittamisen pajoja. Pajojen parissa tärkeää minulle on avoin kommunikaatio ja rehellisyys ryhmässä. Tärkeää on myös luoda mahdollisimman tasa-arvoinen tilanne, jossa ohjaaja (tai haastattelun tapauksessa haastattelijä) ei kontrolloi tilannetta ja ole tilanteessa auktoriteettina. Sen sijaan tarkoituksena on ohjata osallistujaa ja rajoittaa mahdollisimman vähän hänen tekemistensä.

Teemahaastattelun kautta on mahdollista ”tehdä oikeutta juuri todellisuuden moni-ilmeisyydelle” (Hirsjärvi & Hurme, 1995, 128). Kun pyritään pitämään keskustelu avoimena ja olemaan rajaamatta sitä liikaa, voi haastateltava vapaasti esimerkiksi tulkita asioita toisin tai sanoittaa asioita hyvin erilaisella tavalla kuin haastattelijä oli ajatellut. Silloin, kun pyritään määrittelemään ilmiötä, jota ei ole kovin paljoa tutkittu, on erittäin tärkeää olla rajaamatta tutkimuksen ulkopuolelle olennaisia asioita muun muassa kysymyksenasetteluiden kautta. Oma aihettani ei ole juuri tästä näkökulmasta tutkittu, joten minun on tärkeää pyrkiä pitämään mieleni ja tutkimukseni mahdollisimman avoimena.

## 5.2. Teemahaastattelun suunnittelu

Teemahaastattelua suunnitellessa tulee ottaa huomioon aiheeseen liittyvä jo olemassa oleva kirjallisuus. (Galletta, 2012, 11). Myös kandidaatin tutkielmani käsitteli palauteprosesseja luovan kirjoittamisen parissa, joten varsinkin suomenkielinen kirjallisuus aiheesta oli minulle jo tuttua. Tutustuin kuitenkin gradun myötä syvemmin englanninkieliseen kirjallisuuteen. Tämän tutkielman aihe kumpusi pitkälti siltä pohjalta, että olisin halunnut lukea siihen liittyvää tutkimusta ja kirjallisuutta, mutta sitä ei ollut löydettävissä. Löysin jonkin verran tutkimusta palauteprosesseihin akateemiseen kirjoittamiseen liittyen, mutta luovan kirjoittamisen puolelta en juuri mitään.

Koska tutkimukseni ensimmäisenä lähtökohtana olivat omat kokemukseni palautteen antamisesta ja vastaanottamisesta luovan kirjoittamisen opinnoissa, on enemmän kuin mahdollista, että se värittää näkemystäni aiheesta. Galletta (2012, 12) kuitenkin toteaa, että elämäkokemukset ja aiheen tutuus tarjoavat tärkeää käsitystä ja ymmärrystä aiheesta, vaikka ne voivat johtaa vääristymiin tutkimuksessa.

Tutkimuksen tulee lähteä tutkimuskysymyksestä, joka toimii projektin kompassina. Sen perusteella muodostetaan analyttinen viitekehys. Analyttinen viitekehys taas ohjaa aineistonkeruuta ja sen analysointia. (Galletta, 2012, 15.) Oman tutkimukseni keskiössä on kysymys siitä, millaisia eroja on suullisella ja kirjallisella palautteella luovan kirjoittamisen parissa. Toivonani on myös, että jos aloitan tuohon kysymykseen vastaamisen, voin sen pohjalta antaa ehdotuksia siitä, miten palautteenannon prosesseja voisi kirjoittamisen opettamisessa parantaa. Kattavaan tutkimukseen tästä aiheesta minulla ei ole resursseja.

Millaisia teema-alueet voivat sitten olla? Esimerkiksi ahdistuneisuuden voisi jakaa osailmiöihinsä kuten piirre- ja tilanneahdistuneisuuteen (Hirsjärvi & Hurme, 1995, 41). Oma tutkimuskohteeni on palaute, joka taas jakautuu ainakin suulliseen ja kirjalliseen palautteeseen. Tämän lisäksi olennaiseksi käyvät muun muassa vertais- ja autoritäärinen palaute. ”Nämä ilmiöiden pääluokkia kuvaavat nimitykset ovat samalla tutkimuksen teoreettisia peruskäsitteitä. Koska meidän pitäisi päästä myös näitä mittaamaan, saattaa aluksi vielä olla tarpeen spesifioida teoreettisia käsitteitä. Samalla on ryhdyttävä etsimään ns. operationaalisia määritelmiä, jotka sitovat ilmiöt konkreettiin, mitattavaan todellisuuteen.” (Hirsjärvi & Hurme, 1995, 41.) Oma tutkimukseni on sen verran käytännönläheinen ja haastateltavani sen verran asiantuntevia, että keskiöön nousevat peruskäsitteet ovat jo suoraan operationaalisia.

### 5.3. Missä ja miten?

Haastattelupaikka ei saa olla liian formaali, sillä se voi tehdä haastateltavan olon epävarmaksi. Haastattelupaikan tulisi olla myös rauhallinen ja varsin virikkeeton. (Eskola & Vastamäki, 2010, 29.) Haastattelin maisteriopiskelijat ja yhden aineopiskelijan Jyväskylän yliopiston pääkirjaston ryhmätyöhuone 3:ssa, jonka pystyy varamaan. Se on varsin häiriötön ja epäformaali tila, mikä varsinkaan maisteriopiskelijoille ei ollut laisinkaan vieras. Toisen aineopiskelijan haastattelun pidin hänen kotonansa, ja kolmannen taas eräässä Helsingin yliopiston kirjastossa. Kotona tehty haastattelu oli erittäin onnistunut, kun taas kirjastossa tehty haastattelu kärsi jonkin verran äänihäiriöistä, sillä jostain syystä viereinen hissi piti erittäin kovaa ääntä. Ongelmallisessakin tilassa haastattelun kiireettömyys ja rentous vaikuttivat kompensoivan ympäristön puutteita.

Varasin maisteriopiskelijoiden haastatteluille tunnin ja aineopiskelijoiden haastatteluille puolitoista tuntia. Ainoastaan yhdessä maisteriopiskelijahaastattelussa käytimme koko varatun ajan, joten koen, että aikataulutus oli onnistunut. Päätin, että haastattelujen olisi hyvä tapahtua yhden tapaamiskerran aikana, sillä aihe oli kaikille osallistujille opintojen kautta jo ainakin jollain tasolla läheinen, ja he olivat mitä luultavimmin jo päässeet jonkin verran pohtimaan palautetta ja siihen liittyviä asioita opintojensa puitteissa. Sen vuoksi en nähnyt mitään erityistä hyötyä siinä, että haastattelisin osallistujia esimerkiksi kaksi kertaa, jolloin osallistujilla olisi aikaa pohtia aiheita lisää haastattelujen välillä.

Eskola & Vastamäki (2010, 32) suosittelevat, ettei haastateltavien kanssa kannata mennä heti suoraan aiheeseen, vaan ensin on hyvä keskustella muusta, jotta keskusteluyhteydestä tulee tasavertaisempi ja vapaampi. Myös huumorin käyttäminen voi olla hyvästä. Esipuhetta ja huumoria voi molempia käyttää myös haastattelun aikana. Haastattelijan tulee myös käyttää sellaista kieltä, jonka haastateltava ymmärtää. (Eskola & Vastamäki, 2010 32-33.) Koska kaikki haastateltavani opiskelevat samaa alaa kuin minä itse, ei minun tarvinnut poiketa oikeastaan ollenkaan normaalista puhetavastani tämän aiheen saralla. Huumoria olisi luultavasti ollut vaikeampi olla käyttämättä omalla kohdallani. Jokaiselta haastateltavalta kysyin aluksi vähintään päivän kuulumiset, ja yleensä myös ilmaisin kiinnostukseni hänen ajatuksiaan kohtaan varsin suoraan.

Itselläni oli onneksi tilaisuus olla tekemisissä kaikkien haastateltavien kanssa ennen itse haastattelua, ja se auttoi pitämään haastattelussa keskustelemaan sävyn. Maisteriopiskelijoille olin jo valmiiksi ainakin jollain tasolla tasavertainen ja tuttu opintojen kautta. Aineopiskelijoiden kanssa toimiessani pidin aktiivisesti mielessäni sen, että ilmaisin näkevänäni heidät kollegoina. Kävin esittelemässä kirjoittamisen maisteriopintoja heille ennen kuin menin seuraamaan tekstipajoja. Vietin jonkin verran aineopiskelijoiden kanssa aikaa tekstipajojen ulkopuolellakin, muun muassa hyväksymällä kutsun yhden pajan jälkeiseen epäformaaliin parin tunnin hengastuokioon.

Jaoin kaikille osallistujille avoimesti oman henkilökohtaisen suhteeni tutkimuksen aiheeseen, eli sen, että itselleni kirjallinen palaute on ahdistavaa. Tein näin, koska halusin ilmaista haastateltaville, etten arvostele tai tuomitse heitä sen perusteella, jos jokin palautteeseen liittyvä on heille haastavaa tai vaikeaa. Kerroin myös itse haastattelutilanteessa haastateltaville, että heidän ei tarvitse huolehtia ajankulusta tai siitä, vastaavatko he varsinaisesti kysymykseen. Mikäli tarvitsisin lisätietoa jostain, kysyisin kyllä. Kaikki tämä pohjatyö tuntui luovan luottamuksen ilmapiiriä haastattelutilanteeseen.

Haastattelijan tulee kuunnella osallistujaa tarkasti ja kysyä selvennyksiä, kun se on tarpeen.

Haastattelijan tulee myös pitää mielessä esiin nousseita asioita, joihin hän haluaa palata haastateltavan kanssa täsmentämisen tai kriittisen reflektoinnin merkeissä. Tarkentavat kysymykset auttavat myös selvittämään, miten osallistuja määrittelee käyttämiään käsitteitä. (Galletta, 2012, 77, 84.) Koin tämän haastavaksi ainoastaan yhden haastateltavan kohdalla, sillä hän puhui muita haastateltavia huomattavasti laveammin. Tämän vuoksi koin haastavaksi saada kaiken tarvittavan käsiteltyä aikarajan puitteissa ilman, että rajoittaisin osallistujaa liikaa ja menettäisin keskeyttämällä hänet jotain olennaista.

Haastattelijan tulee myös huolehtia haastateltavan motivaatiosta. Hirsjärvi & Hurme (1995, 94) nostavat esimerkeiksi motivaation virittämisestä äännähdyksen, palkitsemisen sekä erityiskykyjen ja harrastusten käsittelyn. Äännähtely voi olla pieniä sanoja kuten *niin* ja *ihan totta*, ja se voi olla myös äännähdyksiä kuten *hm*, ja *uhuh*. Äännähtely ei keskeytä haastateltavan puhetta, vaan enemmänkin ylläpitää sitä. Palkitseminen tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että haastattelija ilmaisee arvostavansa sitä, miten haastateltava on vastannut kysymyksiin. Erityiskykyjen ja harrastusten käsittely taas tarkoittaa sitä, haastattelija vetoaa haastateltavan erityiskykyihin tai harrastuksiin kuitenkin sortumatta mielistelyyn. Jokaisella on asioita, joista hän mielellään puhuu, ja näitä voivat olla esimerkiksi raviurheilu tai itse kirjoitetut runot. Haastattelijan ei tarvitse olla tämän aiheen asiantuntija, mutta hänen tehtävänsä olisi tunnistaa, milloin haastateltava on tarjonnut esille

tällaisen aiheen. (Hirsjärvi & Hurme, 1995, 94-96.) Itse en ollut tutustunut Hirsjärven & Hurmeen kirjaan ennen kuin tein haastatteluni, mutta totesin päätyneeni silti käyttämään kaikkia noita keinoja. Aktiivinen kuuntelemisen osoittaminen tulee minulle varsin luonnostaan, ja niin tuli myös vastausten kehuminen, koska olin niistä ihan oikeasti innoissani. Erityiskykyjen ja harrastusten käsittelyä en käyttänyt niin laajasti, mutta annoin kyllä haastateltavien puhua muun muassa siitä, millaisesta kirjoittamisesta he itse pitävät.

Haastattelijan täytyy myös sietää hiljaisuutta. Jos haastattelijalla yrittää täyttää kaikki hiljaisuudet, ei hän välttämättä saa laisinkaan haluamiansa vastauksia, tai haastateltava saattaa oppia pitämään vastauksensa lyhyinä (Hirsjärvi & Hurme, 1995, 100). Tämän suhteen itselläni on vieläkin varmasti paljon oppimista. Yritin kuitenkin aktiivisesti antaa haastateltaville tilaa vastata, ja koen tässä onnistuneeni varsin hyvin. Hirsjärvi & Hurme (1995, 100) muistuttavat: ”Haastateltavilla on usein taipumus varsinkin intiimimpien kysymysten kohdalla miettiä, vastaisiko kysymykseen vai ei.” Tämän lisäksi etenkin menneisyyden muistelua ja luetteloita sisältävät vastaukset vaativat mietintätaukoja (Hirsjärvi & Hurme, 1995, 100). Väittäisin siis, että haastattelutilanteen tulisi olla turvallinen, jotta haastateltava uskaltaa ottaa tilaa vastata, ja haastattelijan jatkuva puhuminen ei tätä todellakaan edesauta.

#### **5.4. Aineiston käsittely ja analyysi**

Haastatteluaineistoani analysoidessa vertailen haastateltavien antamia vastauksia teemoittain toisiinsa ja peilata niitä kirjallisuuteen. Tämän lisäksi aion ottaa esille asioita, jotka eivät ole välttämättä verrattavissa toisiin haastateltujen vastauksiin, mutta jotka olivat tulleet esille haastattelun aikana, ja jotka ovat olennaisia aiheen kannalta. Esimerkki tällaisesta aiheesta on yhden maisteriopiskelijan esille ottama mahdollisuus antaa ja vastaanottaa palautetta chat-keskustelun muodossa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analysointia tapahtuu jo aineiston keräämisen ohessa, ja sen myötä aletaan huomata temaattisia kuvioita aineistosta. Aineiston analysoiminen on toistuvaa, sillä sen varmistaminen, että merkitykset ymmärretään oikein, vaatii aineiston pariin palaamista. (Gattella, 2012, 119.) Haastattelujen litterointi antoi minulle ensimmäisen tilaisuuden palata äänittämäni aineiston pariin. Litterointien pohjalta kirjoitin jokaisesta haastattelusta tiivistelmän, ja

tämä antoi minulle seuraavan tilaisuuden tutustua aineistooni. Tämän lisäksi vastausten vertailu ja tutkimustekstin kirjoittaminen vaativat haastatteluihin ja tiivistelmiin palaamista.

Aineiston analysointi vaatii aikaa ja reflektiota. Tutkijan täytyy myös pitää mielessä se, miltä osin tutkimuskysymys ohjaa häntä. Kerätty aineisto ei välttämättä suoraan vastaa kysymykseen, ja on tärkeää pitää varsinkin alkuvaiheessa analyysi avoimena. (Gattella, 2012, 120.) Tutkimusaiheeni on onneksi varsin suoraviivainen, ja perusoletukseni osoittautuivat oikeiksi. Mikäli suullisen ja kirjallisen palautteen välillä ei olisi ollut eroa, olisi minun täytynyt muuttaa tutkimukseni painotusta. Pystyin kuitenkin jo omien kokemuksieni perusteella sanomaan, että ainakin joillekin suullisen ja kirjallisen palautteen välillä on suuri ero. Haastattelut laajensivat ymmärrystäni palauteprosessista ja siihen vaikuttavista tekijöistä, mutta en voi väittää, että ne olisivat haastaneet oletuksiani.

Gattella jakaa analyysin aloittamisen neljään ensiaskeleeseen. Ensiksi tutkijan tulee heti haastattelujen valmistuttua kirjoittaa ylös niiden pohjalta mahdollisesti nousseita keskeisiä ajatuksia ja jatkokysymyksiä. Toiseksi tutkijan tulee järjestää ja säilöä kerätty aineisto. Kolmanneksi tutkijan tulee luoda lista temaattisten koodien merkitsemiseen. Neljänneksi tutkijan tulee tarkistaa litteroitujen haastelujen virheettömyys. (Gattella, 2012, 120-121.) Itse en ole suoraan toteuttanut tätä Gattellan mallia, mutta olen toiminut melko samanlaisella tavalla silti. Puhuin yleensä jo haastattelujen aikana ääneen niiden myötä heränneet kysymykset ja oivallukset, sen sijaan että olisin kirjoittanut ne ylös. Tarkoitukseni on myös koota yhteen osallistujien vastaukset tietystä aiheesta yhteen vertailua varten, mutta minulla ei ole suunnitelmissa tehdä jonkinlaista listaa temaattisista koodeista.

## **6. KIRJOITTAMISEN OPISEKELIJOIDEN NÄKÖKULMIA PALAUTTEESEEN**

### **6.1. Johdanto**

Kirjoittamisen yliopisto-opinnoissa käytetään useita eri palautemuotoja. Yhteen palautetilanteeseen voi myös sisältyä monenlaisia palautteen muotoja kuten, suullista, kirjallista, autoritääristä ja vertaispalautetta. Kaikki palautemuodot eivät luonnollisesti toimi yhtä hyvin jokaiselle opiskelijalle, ja myös niiden toteutustavat voivat vaikuttaa palautetilanteen toimivuuteen. Tarkoitukseni onkin nyt haastattelujeni pohjalta jäsentää eri tapoja kokea suullista ja kirjallista palautetta sekä niihin liittyviä asioita.

Tässä osiossa tulen erittelemään opiskelijoiden kokemusta palautteenantajana ja vastaanottajana. Sen jälkeen tulen käsittelemään sitä, mitä hyviä ja huonoja puolia haastateltavat löysivät kummastakin palautemuodosta. Kolmanneksi luettelen palautteisiin liittyviä emootiota ja otan esille niihin vaikuttavia tekijöitä. Neljänneksi käsittelen sitä, eroavatko suullisen ja kirjallisen palautteen sisällöt toisistansa. Viidenneksi poikkean hieman autoritäärisen ja vertaispalautteen pariin, ja peilaan aihetta pitkälti opettajuuden kautta. Lopuksi teen yhteenvetoa ja päätelmiä aikaisempien kohtien perusteella.

Käytän haastattelemistani opiskelijoista tunnisteita M1-5 ja A1-3. M-kirjain haastateltavan tunnisteessa tarkoittaa, että hän on maisterin opintoja tekevä kirjoittamisen opiskelija, kun taas A-kirjain tarkoittaa, että haastateltava on kirjoittamisen aineopiskelija. Numeron määrittää haastattelujärjestys. Tästä esimerkkinä se, että M1 oli ensimmäinen maisteriopiskelija, jota haastattelin.

### **6.2. Suullinen ja kirjallinen palaute vastaanottajana ja antajana**

Aloitin haastatteluni tiedustelemalla opiskelijoilta, onko suullinen tai kirjallinen palaute heille toimivampaa tai miellyttävämpää luovan kirjoittamisen parissa. Yhdellä haastateltavista preferenssi palautemuodon suhteen vaihtui riippuen siitä, oliko hän antamassa vai saamassa palautetta. Useampi haastateltava mainitsi, että preferenssi saattaa joskus vaihdella tilanteen ja ryhmän mukaan. Tässä osiossa en vielä paneudu kovin tarkasti niihin syihin, miksi opiskelijat preferoivat

tietyntaista palautetta. Seuraavasta osiosta, 6.3. *Suullisen ja kirjallisen palautteen risut ja ruusut*, löytyy enemmän tuosta aiheesta.

M1 preferoi suullista palautetta niin palautteensaajana kuin antajana. M3 oli suullisen palautteen kannalla niin kauan kuin palautteenantaja tai ryhmä on tarpeeksi tuttu. M4 ei ollut kannassaan kovin ehdoton, mutta myös hän piti suullista palautetta mielekkäämpänä. M3, M5, A1 ja A3 preferoivat molemmissa tapauksissa kirjallista palautetta. A2 antaa mieluummin palautteen kirjallisesti, mutta palautetta vastaan ottaessa hän näkee molemmat vaihtoehdot varsin tasa-arvoisina. Ei liene kovin outoa, että moni kirjoittamisen opiskelijoista koki itsensä ilmaisemisen eli tässä tapauksessa palautteenantamisen kirjallisesti toimivammaksi. Huomionarvoista tässä vaiheessa on toki myös se, että toisen muodon preferoiminen ei tarkoita, ettei löytäisi toisestakin hyvää.

Suurin osa opiskelijoista ilmaisi palautteensaannin olevan jännittävää, eivätkä he juuri mainitse palautteenantamista tässä yhteydessä. A2 kuitenkin kertoo kokevansa palautteenannon palautteensaamista ahdistavampana, ja myös A3 kuvailee suullisen ryhmätyöskentelyn ylipäättänsä olevan hankalaa.

”No, risut ois varmaan se, tavallaan se paine, et minkä se tilanne aiheuttaa. Että kun kaikki kääntyy katsomaan sua, ja on sun hetkesi, ja sun on pakko puhua, koska oot tosi huono ihminen, jos sulla ei oo mitään sanottavaa sen toisen ihmisen teksteistä. Vaikka sulla ois paljon kirjoitettavaa, mitä sä et osaa niinku puhua yhtäkkiä sanoiks niinku suuhus.”  
(A2.)

Lukiessani muiden tekstejä luovan kirjoittamisen palauteprosesseista olen törmännyt paljon puheeseen palautteensaajan kokemasta hankalasta tilanteesta kun oma henkilökohtainen ja tärkeä teksti on käsittelyssä. Itselleni palautteenantaminen ei ole ollut koskaan erityisen stressaava prosessi pitkälti, koska oletan – todenmukaisesti tai ei – että palautteensaajalla on kuva siitä millaiset rahkeet minulla riittävät palautteenantamiseen, ja miten painavana minun sanani tulisi sitten mieltää.

Palautteen artikulointia ja kommunikointia ylipäättänsä ei kuitenkaan voi mielestäni väittää yksinkertaiseksi asiaksi. Huomio siitä, että joillekin opiskelijoille palautteen antaminen voi olla todella stressaavaa, on näin jälkempäin katsottuna varsin ilmiselvä havainto. Juuri tällaisten näennäisen itsestäänselvien havaintojen kanssa koen olevani tutkimukseni ytimessä, sillä tarkoituksena on kerätä näkökulmia palautteeseen, eikä lähteä niitä spekuloidaan omien pohdintojeni perusteella. Tuon lisäksi tällaiset perustavanlaatuiset huomiot näkökulmista voivat



parhaimmillaan lisätä tämän tutkimuksen lukijoiden kykyä hahmottaa palautetilanne muiden näkökulmasta. Kyky empatiaan ja myötäelämiseen voi taas auttaa palautetilanteissa parempaan kommunikaatioon. ”Mitä, tykkääkö joku suullisesta palautteesta?” kysyi minulta M5, kenties puolittain vitsaillen. No, kyllähän se näin on.

Varsinaisiin palautemuotoihin palatakseni haluan huomauttaa, että suullisen ja kirjallisen palautteen ei ole mikään pakko olla erossa toisistaan. Kaikista paras tapa saada palautetta on suullinen ja kirjallinen yhdessä, koska palautteensaajan ei tarvitse tehdä itse muistiinpanoja, ja on sitten kuitenkin paperi, johon pystyy palaamaan (M2). Itse olen M2:n kanssa samaa mieltä aiheesta, sillä oman kokemukseni mukaan siinä tapaavat yhdistyä molempien palautetapojen hyvät puolet, ja ne minimoivat yhdessä molempien huonoja puolia. Aineopiskelijat ovat pajassaan tehneet sopimuksen siitä, että kaikki palaute tulee niin suullisesti kuin kirjallisesti.

”Et paras yhdistelmä on se, että sul on mietitty kirjallinen, ja sitten siinä palautetilaisuudessa sä voit sylkee, mitä sylki suuhun tuo ulos. Just siinä tilanteessa syntyvää ajattelua, joka on ehdottoman tärkeää. Et kaikki ei oo silleen, et sä oot pystynyt miettimään ne etukäteen ja nähnyt kaiken vaan osa on just semmosta, et se tulee tosi pingispallona takaisin kun joku muu antaa palautetta niin sit sä tajuat, että ”tota mieltähän mä olin” tai ”en oo samaa mieltä vaan se itse asiassa tarkoittaa varmaan tätä”. Mut et se on suullisessa paras puoli sekä vastaanottajana että tota antajana. Et ne toimii kumminki päin. Se kirjallinen on niinku, se pitäis olla ehdottomasti pohjalla.” (A1.)

Huomattavaa tässä kaikessa opiskelijoiden ja opettajien kannalta kokisin olevan sen, että mielipiteet palautemuodoista vaihtelivat paljon opiskelijasta toiseen, mutta kenenkään suhtautuminen aiheeseen ei ollut puhtaan neutraali. Jokainen haastateltava pystyi kysyttäessä ilmaisemaan, millainen palaute on hänen mielestään mielekkäintä. Kaikki pystyivät myös perustelemaan omat kantansa, mutta siitä enemmän seuraavassa osiossa. Väittäisin siis, että opettajien tulisi pitää mielessä opiskelijoiden luonteiden monimuotoisuus valitessaan palautemuotoja omaan opetukseensa. Opettajan olisi mielestäni myös hyvä tuoda opiskelijoille esiin se, että jotkin palautemuodot ovat eri yksilöille vaikeampia kuin toiset. Tätä kautta opiskelijat voivat ainakin mahdollisesti oppia olemaan empaattisempia palautteenantajia ja -saajia, minkä väittäisin puolestaan edistävän palauteprosessin toimivuutta.

### 6.3. Suullisen ja kirjallisen palautteen risut ja ruusut

Pyysin opiskelijoita erittelemään, mitä hyvää ja huonoa he kokevat suullisessa ja kirjallisessa palautteessa. Erittelen tähän ensiksi suullisen palautteen risuja ja ruusuja, ja siirryn sen jälkeen kirjallisen palautteen äärelle. Lopuksi vielä sananen chatin välityksellä tapahtuvasta palautteesta.

Kaikki haastattelemanani henkilöt pitivät suullisen palautteen keskusteleavuudesta, mutta monet heistä kokivat, että palautteesta saattoi paljon mennä ohi, eikä siitä jälkeenpäin muistanut kaikkea. M5 myös toteaa, että vaikka suullisessa keskustelussa on mahdollisuus esimerkiksi kysyä selventäviä kysymyksiä, ei hän yleensä uskalla näin tehdä. A2 taas kertoo, että hänen on ”helpompi antaa negatiivista palautetta kirjallisesti kuin suullisesti”. Mahdollisuus keskusteluun ei siis itsessään riitä, jos dialogisuutta ja luottamuksen ilmapiiriä ei tueta.

Etenkin isommassa ryhmässä voi suullisen palautteen parissa myös rakentaa palautetta toisten huomioiden päälle, milloin joutuu näkemään vähemmän vaivaa (M2). Keskustelu saattaa kuitenkin lähteä sivuraiteille, tai jokin pieneen asiaan liittyvä keskustelu saattaa käydä suhteettoman tilaa vieväksi (M3). Suullisen ryhmäpalautteen yhteydessä tekstiin ei välttämättä ole tutustuttu kovin syvällisesti kiinnostuksen puutteen takia (M3). Väittäisin siis olevan tärkeää, että opettaja pyrkii sitouttamaan opiskelijat palautteenantoprosessiin ja ohjaamaan sekä motivoimaan heitä antamaan laadukasta palautetta toisillensa.

Kirjallisessa palautteessa positiivista koettiin olevan yleisesti se, että siihen pystyy syventymään helpommin. Toinen huomio kirjallisen palautteen suhteen oli se, että jos palautteen antaja on kirjoittaja, saattaa kirjoittaminen olla myös helpoin tapa ajatella (M3). Palautteenantajana M3 preferoi antaa kirjallista palautetta, koska kirjoittaessa on aikaa miettiä mitä haluaa sanoa ja missä järjestyksessä. Silloin pystyy tekemään yhtenäisen kokonaisuuden ja antamaan sopivan määrän palautetta (M3). Liian yksityiskohtainen ja runsas palaute kuormittaa niin ohjaajaa kuin kirjoittajaa (Svinhufvud 2007, 71).

Suurin osa haastateltavista mainitsi kirjallisen palautteen hyväksi puoleksi sen, että sen pariin pystyy palaamaan haluttaessa uudestaan. Huonona puolena nähtiin yleisesti taas vuorovaikutuksen puuttuminen tai ainakin vähäisyys. M2 mainitsee, että yksin palautteen vastaanottaminen voi olla myös hyvä asia. Silloin ei tarvitse miettiä omia reaktioita, vaan pystyy esimerkiksi itkemään, jos näin on tarpeen (M2). Tässä nousee siis esille se, että mikä yhdelle esittäytyy negatiivisena asiana

voi toiselle – tai jopa hänelle itselleen toisessa tilanteessa – taas olla positiivista. Kasvokkain annettava ryhmäpalaute pitää sisällään tietyt ryhmän aiheuttamat sosiaaliset paineet ja odotukset, mutta keskustelun avaamisen tai jatkamisen kynnyks vaikuttaa olevan pienempi.

M3:n yhdeksi lempipalautemuodoksi ilmeni reaaliaikaisten viestimien kautta tapahtuva keskustelu. Tässä palautetavassa yhdistyvät keskustelun joustavuus ja spontaanisuus, sekä kirjoitetun sanan pysyvyys. Jo keskustelun aikana pystyy palaamaan helposti aikaisemmin sanottuun. (M3.) Kirjoittamisen yliopisto-opinnoissa käytetään jo jonkin verran verkkoympäristöjä. Olisikohan tällaisella chat-muotoisella palautekeskustelulla oma sijansa kirjoittamisen opiskelussa?

#### **6.4. Palautteeseen liittyvät emootiot**

Palautetilanteisiin liittyy niin negatiivisia kuin positiivisia emootioita.

”Sanoja tunne ja emootio käytetään usein toistensa synonyymeinä, vastinkäsitteinä, mutta tarkempi tarkastelu osoittaa, että tunne on vain osa kokonaisuutta, jota tieteellisissä yhteyksissä on tapana kutsua emootioksi. Tunne on emotionin huipentuma, kompleksisen kokonaisuuden tiedostettu elämyksellinen osa. Emootioon kuuluu tunne-elämyksen lisäksi neurofysiologisia muutoksia, ilmiöitä ja myös valmius tietynlaiseen toimintaan.” (Eksröm 2011, 90 lainaten Frijda, Manstead and Fischer 2004, 458; Lazarus 1991, 17; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 164.)

Tässä yhteydessä siis vaikka haastateltavat puhuvat tunteista, on kyse pikemmin emootioista. Tästä eteenpäin siis kaikki maininnat tunteista tulee ainakin pääsääntöisesti tulkita puheeksi emootiosta.

Tunteet voivat ohjata havainnointikykyä ja vaikuttaa kykyyn ottaa vastaa palautetta (Ekström 2011, 88). Seuraava ote haastattelusta M4:n kanssa havainnollistaa sitä, miten emootiontäyteinen kokemus oman tekstin luovuttaminen palautteenalaiseksi voi olla.

”Tota, no siis mun mielestä ylipääntänsä palautteensaaminen tai se, että sä menet ja luet, tai siis se, että sä viet sen tekstin, ja joku lukee sen, ja tiedät, et ne on lukenu sen, ja sit ne puhuu siitä. Nii siis se on ihan hirvee, se on niinku maailman kamalinta, mitä voi tehdä. Jotenki, et ihan hirveetä, koska sitte ne omat tunteet sen tekstin kanssa voi olla tosi niinku moninaisia, että sä saatat tykätä siitä tekstistä tai et ehkä tykkää siitä tekstistä niinku tarpeeks, tai miten sen nyt. Ku siihen liittyy niin paljon, niin sit se on ihan hirveetä viedä se teksti jolleki, joka sit rupee kertomaan siitä asioita.” (M4)

Haastatteluissa nousi esille suulliseen palautteeseen liittyen seuraavanlaisia emootioita: jännitys, häpeä, ylpeys, ilo, ja ahdistus. Kirjallisen palautteen yhteydessä nousivat esille taas: jännitys, häpeä, ylpeys, ilo, kärsimättömyys, odotus, pelko, helpotus, nolotus ja ärtymys.

Kaikkia haastattelemiani opiskelijoita paitsi A1:stä palautetilanteet jännittivät ainakin jollain tasolla ja lähes jokaisessa palautetilanteessa. M5 kertoo pelkäävänsä molempia palautteenannon muotoja, ja antaa sen vuoksi tekstejensä harvoin toisten luettavaksi. Suullinen palaute on hänelle kuitenkin kirjallista vaikeampaa, koska hän jumittuu kritiikin äärelle, eikä pysty jatkamaan aktiivista kuuntelemista. Kirjallisen palautteen kanssa hänellä saattaa mennä viikko, ennen kuin hän voi lukea sitä, mutta lukiessaan hänen on kuitenkin helpompi ottaa koko palaute vastaan. (M5.) Itselläni on säilössä yhä viiden vuoden takaisia kirjallisia vertaispalautteita, joita en vain missään vaiheessa pystynyt kohtaamaan, vaikken oikeasti uskonut niissä olevan mitään murskaavaa tai yltiönegatiivista. Koen kirjallisen palautteen lukemisen emotionaalisesti kuluttavaksi, ja varsinkin jos sitä on määrällisesti paljon, voi asia muodostua ylitsepääsemättömän raskaaksi.

Palautteen seuraukset voivat olla kauaskantoiset. M4 kertoo, että yhden runoilijan palaute hänen omista runoistaan lähes kymmenen vuotta sitten vaikuttaa häneen yhä. Hän ei tuolloinkaan kirjoittanut kovin paljoa runoja, mutta negatiivinen, ei-rakentava palaute sai hänet lopulta suuntaamaan eksklusiivisesti proosan pariin (M4). Samoin monelle saattaa kuulostaa tutulta tarina oppilaasta, jolle äidinkielen opettaja on tokaissut, että *hän ei osaa kirjoittaa*. Palautteen tulisi edistää oppimista, jotta se pidemmän päälle koettaisiin myönteiseksi (Ekström 2011, 210). ”Englantilaiset pitkän linjan pedagogit Susan Askew ja Caroline Lodge ovat nimenneet tappajapalautteeksi palautteen, josta on vastaanottajalleen enemmän haittaa kuin hyötyä. Tappajapalautteen tunnistaa usein jo siitä, että se on määrällisesti musertavan runsasta.” (Ekström 2011, 211 lainaten Askew & Lodge 2000, 7.)

Hyvä palautteenantaja, ja miksei vastaanottajakin, pyrkii pitämään mielessään toisen osapuolen emootiot. M4 toteaa, että palautetta kirjoittaessa tulee ottaa huomioon palautteensaajan tunteet ja ilmaista: ”Vaikka nyt annan kritiikkiä, niin se ei tarkoita, että tämä olisi huono teksti”. Tämä ajatus palaa taas jo aikaisemmin esille nostamiini dialogisuuden ja avoimuuden hyötyihin.

M4 toteaa: ”kritiikin vastaanottamiseen harjaantuu, joten sä käyt läpi nää ajatukset, että kuka sitä kritiikkii antaa, miten se antaa sitä, täytyyks sun luottaa siihen ihmiseen ja mitä se puhuu, miks se sanoo näitä asioita, onks se totta tavallaan, ja onks sun pakko ottaa niit huomioon.” Haastattelujen ja

omien kokemuksieni pohjalta koen, että muiden opiskelijoiden position ja luonteen tunteminen auttaa tulkitsemaan heidän antamaansa palautetta. Tämä taas auttaa emootiopuolella siten, että palautetilanteessa ei mene ainakaan luultavasti niin paljon energiaa ja vaivaa toisen tulkitsemiseen.

### **6.5. Vaikuttaako palautteen muoto sen sisältöön?**

Kaikki haastattelemani opiskelijat olivat sitä mieltä, että suullinen palaute on ainakin useasti sisällöltään erilaista kuin kirjallinen palaute. Palautteen sisältöön vaikuttavat kuitenkin myös palautteenantajan aika, resurssit ja kokeneisuus (M3). M3 väittääkin, että palautteen muodosta riippumatta panostus vaikuttaa siihen paljon. Totta onkin, että palaute, jonka sisältö on *tämä on hyvä tai en oikein tykännyt* on täysin sama ilmaistaan se sitten kirjallisesti tai suullisesti. Tässä osiossa erittelen opiskelijoitten huomaamia suurempia suuntauksia kirjallisen ja suullisen palautteen sisältöjen suhteen. Esille nousevat asiat ovat siis luonteeltaan yleistyksiä ja piirteitä, jotka koetaan suullisessa tai kirjallisessa palautteessa todennäköisemmäksi. Todellisuudessaan niin suulliseen kuin kirjalliseen palautteeseen voi varmastikin kuulua yksittäistapauksissa kaikkia mainittuja piirteitä. Suullinen palaute voi olla yksityiskohtiin keskittyvää ja kirjallinen palaute taas assosiatiivista.

Kirjallinen palaute mielletään harkitummaksi ja enemmän yksityiskohtiin keskittyväksi (M1). M1 väittää, että kirjallinen palaute on usein hampurilaispalautteen muodossa. Hampurilaispalautteella tarkoitetaan palautetta, jossa ensin sanotaan jotain positiivista, kerrotaan kriittisemmät kommentit välissä ja lopetetaan palaute taas johonkin positiiviseen. Itse väittäisin, että hampurilaispalautetta näkee paljon myös suullisessa palautteessa. Tämän lisäksi mikäli palaute on kirjoitettu printatun tekstin sekaan tai muulla vastaavalla tavalla, väittäisin, että hampurilaispalaute ei toteudu niin todennäköisesti, sillä kommenttien sijainti määräytyy itse tekstin perusteella.

M5:n mielestä kirjallisessa palautteessa puututaan enemmän tekstin teknisiin virheisiin. Useat haastateltavat mainitsivatkin kirjallisen palautteen yhteydessä esimerkiksi pilkkuvirheiden esille ottamisen. Tämä tuli varsinkin kyseeseen palautteissa, jotka kirjoitetaan alkuperäistekstin sekaan. Kielioppi- ja lyöntivirheet eivät varmasti vaadikaan samanlaista keskustelua kuin subjektiiviset mielipiteet.

Suullisessa palautteessa taas sisällöt kulkevat enemmän assosiaatioiden kautta, eli palaute riippuu siitä mitä tulee mieleen hetkessä (M1). Useimmat haastateltavista mainitsivatkin, että suullinen palaute ei ole yhtä hyvin jäsenneiltyä kuin kirjallinen palaute. M1:n kokemus on ollut, että tekstiä käydään usein kronologisessa järjestyksessä. Uskoisin tuon vaihtelevan mahdollisesti ryhmästä ja palautteenantajasta toiseen.

Luonnollisesti kaikki mielipiteet eivät olleet yhteensopivia. M1:n mielestä suullisessa palautteessa ihmiset usein aloittavat kokonaiskuvasta, sanovat jotain positiivista, ja menevät sitten yksityiskohtiin. M5:n kokemus taas oli, että suullinen palaute käsittelee lähinnä isompia käsityksiä, ilmaisuja ja muuta vastaavaa. Lähes kaikki haastateltavat kuitenkin mainitsivat, että suullisessa palautteessa liikutaan tekstin suhteen ainakin yleisellä tasolla.

## **6.6. Autoritäärinen ja vertaispalaute**

Svinhufvud (2007, 68) toteaa, että ”[p]alautteenantaminen on aina jossain määrin vallankäyttöä”, ja ”[p]alautteen antajalla ja saajalla on usein väistämättä erilaiset institutionaaliset asemat”. Opettajat siis näyttäytyvät useimmiten auktoriteetteina, kun taas kanssaopiskelijat nähdään yleensä vertaispalautteen antajina. Suurin osa haastateltavista ei kysyttäessä tunnustanut kokevansa autoritääristä tai vertaispalautetta eriarvoisiksi. Autoritäärisen palautteen hyväksi puoleksi mainittiin sen asiantuntevuus, kun taas vertaispalautteessa arvostettiin erilaisia ja varsinkin lukijalähtöisiä näkökulmia.

Opettajan ei kuitenkaan välttämättä tarvitse olla absoluuttisesti autoritäärisessä asemassa. Vertaisryhmän yhteydessä opettajan palaute ehkä sulautuu osaksi vertaispalautetta, kertoo M2. Oma kokemukseni kirjoittamisen opinnoista on ollut se, että suurin osa opettajista on vaikuttanut pyrkivän olemaan lähempänä vertaista kuin auktoriteettia varsinkin ryhmäpalautetilanteissa. Jos tavoitteena on se, että opiskelija oppii itsenäisemmäksi ja itsetietoisemmaksi kirjoittajana sekä myös antamaan itsellensä palautetta, väittäisin, että opettajan on järkevää olla mahdollisemman vertaisessa asemassa.

Opettajan ehdoton auktoriteettisuus tuntuisi pikemminkin kannustavan opiskelijaa muokkaantumaan juuri sellaiseksi kirjoittajaksi, mitä opettaja pitää ideaalisena sen sijaan, että hän kehittyisi omanlaisekseen kirjoittajaksi. Svinhufvud (2007, 67) tekee yhteenvetoa aikaisemmista

palautetta ja kirjoittamista koskevista tutkimuksista ja toteaa: ”opettajan palaute teksteistä johtaa opiskelijaa muuttamaan tekstiään opettajan takia”, mikä on taas ongelmallista, koska tutkimukset osoittivat, että opettajan palaute perustuu pitkälti hänen käsitykseensä ideaalitekstistä (Svinhufvud, 2007, 67). Minun on mahdotonta sanoa, miten hyvin nämä tutkimustulokset peilaavat Suomen yliopisto-opiskelukenttää vuonna 2018, mutta voidaan silti todeta, että nämä asiat ovat jotain, mitä kaikkien kirjoittamisen opettajien ja ohjaajien tulisi pitää mielessä.

**Kaikki opiskelijat eivät tosiaan koe opettajan palautetta vertaispalautteeksi:**

”Ehkä se jotenkin se, kun sen saa joltakin opettajalta tai sen on saanut ohjaajalta tai opettajalta sen palautteen, olipa se sitten kirjallista tai suullista, niin se jotenkin tuntuu, että nämä täytyy ottaa huomioon nämä asiat. Siihen suhtautuu eri tavalla, semmosena et se on niinku pakottavampaa se palaute. Et sit kun sen saa siltä vertaisryhmältä niin se on, jopa vois aatella, et se on semmosta mielipiteidenvaihtoo. Mutta sitä opettajan palautetta, vaikka sekin on tavallaan mielipide, eihän kukaan opettaja sano, et sun on tehtävä tää näin, mut jotenki mä suhtaudun siihen helposti niin, että se on niinku noudatettava ohje, mikä sieltä tulee.” (M5.)

**Tiedustelin häneltä, kokeeko hän tämän negatiiviseksi vai positiiviseksi asiaksi.**

”Se on vähän joko tai. Että joskus jos ne asiat on sellasia, että niinku itekki oivaltaa sen, varsinki kun sen saa kirjoitettuna, kun sitä voi lukea sitte myöhemminki sitä palautetta. Niin sitte jos ite oivaltaa sen, että tää on ihan totta, niin silloin mä koen sen, et ”joo, tosi hyvä”. Mut sit kyllä mulla on monta sellasta palauteantotilannetta, missä mä oon saanu opettajalta palautetta, missä oon aivan täys eri mieltä, ja tulee semmonen kokemus, että ”et oo kyllä lukenu yhtään sitä, mitä mä oon kirjottanu”, et ”annatko sä oikeesti tästä palautetta vai jostain muusta”. Et tämmösiä tilanteita tulee. Et niitä ei oo toistaseks tullu kertaakaan vertaisryhmäpalautteen kanssa. Tietysti ehkä se osallistumismotivaatio on eri kun vertaisryhmän vapaaehtosta, ja sit opettajan niinkun työssä, ja hänelläkin voi olla huonoja päiviä.” (M5.)

Opettajan olisi siis mielestäni tärkeää tiedostaa oma auktoriteettiasemansa. Mikäli hänen tavoitteenaan on purkaa tai lieventää omaa auktoriteettiasemaansa, mitä itse pitäisin positiivisena asiana, voi hän tehdä näin varsin avoimesti esimerkiksi keskustelun kautta. Opettaja voi puhua auki ryhmän kanssa niin todelliset kuin näennäiset valtasuhteet. Opettaja voi myös ilmaista ryhmälle suoraan hänen tavoitteensa mahdollisimman tasavertaisesta ryhmästä. Olen näiden haastatteluiden ja aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen myötä tullut siihen tulokseen, että avoimuus ryhmässä edistää luottamusta ja turvallisuuden tunnetta. Luottamus ja turvallisuus taas mahdollistavat ja edistävät ryhmän toimintaa varsinkin niin herkässä tilanteessa kuin oman luovan tekstin jakamisessa. On kuitenkin huomattavaa, että kirjoittajat saattavat vaatia ohjaajaa ottamaan auktoriteettiaseman palautetilanteessa (Svinhufvud 2007, 68). Opettaja (lähes)vertaisena voi olla

monelle, varsinkin uudelle, opiskelijalle vieras ajatus, ja opettajien olisi hyvä varautua myös tähän. Joka tapauksessa vaikka opettajan tavoitteena ei olisikaan tasavertaisuus, olisi hänen silti hyvä tiedostaa oma auktoriteettiasemansa ja se, miten hän sitä käyttää, jotta hän pystyy perustelemaan oman pedagogisen toimintansa.

## 6.7. Sähköpostipalaute opettajalta

M1 kuvaili haastattelun aikana tilanteen, missä hän saa opettajalta kirjallisen palautteen sähköpostin välityksellä. Hän kertoi, että hän haluaa aina tällaisissa tapauksissa katsoa palautteen nopeasti läpi varmistaakseen, ettei se sisällä jotain hirveää, ja että hän saa siitä nopeasti jonkinlaisen yleiskuvan. Hän kokee jäävänsä sähköpostien kanssa yksin refleктоimaan, kun taas suullisessa palautteessa on mahdollisuus keskusteluun. Kysyin häneltä onko hän koskaan lähtenyt hakemaan tällaiseen kirjalliseen palautteeseen liittyen keskusteluyhteyttä. Hän vastasi:

En, en kyl mielestäni. Et sit se on jääny siihen. Et se on tullu sieltä ja sit mä oon ollu sillee et okei, ja sitte yrittäny niinku ittekseni tehdä ne muutokset siihen tekstiin. Et se on periaattees siinä. Se on aika ykspuolista. Et just se ykspuolisuus on vähän harmi puoli siinä. (M1.)

Tämä sai minut pohtimaan sähköpostin välityksellä laitettua (yleensä kurssi-) palautetta. Mielessäni heräsi epäily, että tämä kommunikaation yksipuolisuus saattaa olla hyvin yleistä, muttei tarkoituksenmukaista pedagogisten tavoitteiden kannalta. Päätin esittää kolmannesta haastattelusta etteenpäin muillekin haastateltaville hypoteettisen skenaarion (joskin A1 jäi väliin), missä he saavat sähköpostin välityksellä opettajalta palautteen. Miten he lähestyvät palautetta?

Niin kai se yleensä sitte niinku aattelee, että mä perehdyn tähän sitten paremmin ajan kanssa, mut sit sen kuitenkin niinku lukee heti, et ei sitä malta olla lukematta. Ja niinku etenki jos siihen liittyy just joku kurssiarvosanaa tai tämmöstä, se tekee mieli tarkistaa. Yleensä ne ei oo kauheen pitkiä, nii sit sen niinku tavallaan aika nopeesti lukasee loppujen lopuks läpi ihan kokonaan niinku puolivahingossa. Että yleensä tulee niinku luettua, ainakin silmäilty, aika heti, et se jotenki niinku hyppää kaiken muiden asioiden edelle hetkeksi. (M3.)

M3 mainitsee palaavansa palautteeseen uudestaan myöhempänä ajankohtana.

M4 peittää kirjallisen palautteen aiheuttaman jännityksen *ihan sama* -asenteella. Tällä tavalla positiivinen palaute on mukava yllätys, tosin negatiivinen palaute aiheuttaa tunteenpurkauksen, eli



todellisuudessa ei olekaan ihan sama millainen palaute saadaan. M5 taas kokee, että ohjaajan lähettämät palautteet esiintyvät ikään kuin käskynä, ja sen vuoksi hän lukee ne heti alusta loppuun. Tässä on nähtävissä ohjaajan valta-asema. M5:kin silmäilee saamansa palautteet ensin nopeasti, mikä välillä aiheuttaa väärinkäsityksiä, jotka saavat hänet puolustuskannalle kun hän nopeasti tulkitsee positiivisen palautteen negatiiviseksi. Tämä sitten vaikuttaa palautteen tarkempaan tutkimiseen.

”En mä ehkä koe sitä aiheelliseksi, jos mulla ei oo jääny jotain tosi pahasti hampaankoloon tai jos ei joku oo ollu tosi oivallusta antava”, A2 toteaa sähköpostipalautteesta. Hän ei muistakaan saaneensa kuin kerran lyhyen palautteen kurssista sähköpostitse. Ihan parin lauseen palaute ei välttämättä keskusteluyhteyttä usein vaadi, mutta mielestäni opettajan olisi hyvä rohkaista dialogiin ja kysymysten esittämiseen. Näin muun muassa vältytään paremmin kommunikaatiovirheiltä.

A3 avaa heti opettajilta saadut sähköpostipalautteet ihan jo uteliaisuusyistä, muttei muodosta palautteesta mielipidettä ennen kuin esimerkiksi seuraavana päivänä tapahtuvassa tarkemmassa luvussa. Etäopinnoissa hänen tuli avattua dialogia saaduista palautteista teksteitse, mutta lähiopinnoissa hän mieluummin jatkaa keskustelua kasvotusten, mikäli se on tarpeellista. Ei lienekään kauheasti väliä, mitä kautta keskusteluyhteys avataan, kunhan sille vain on mahdollisuus ja siihen kannustetaan tarvittaessa.

## **6.8. Miksi palautetta halutaan?**

M1 mainitsi, että hän haluaa palautetta, mutta vasta toisessa haastattelussa tajusin kysyä, että miksi sitä sitten halutaan, vaikka siihen liittyy epämiellyttäviäkin puolia? M2 haluaa palautetta kehittyäkseen, ja toteaa, että teksti ei ole olemassa ennen kuin sillä on lukija. M3 pitää siitä, että hänen teksteihinsä kiinnitetään huomiota, mutta riippuen tekstin tärkeydestä itselle hän ei välttämättä muokkaa tekstejä palautteen perusteella. Esimerkiksi pelkästään kurssia varten tehdyt tekstit eivät yleensä saa häneltä kurssin jälkeen huomiota. Myös M4 arvostaa palautetta kehityksen kannalta:

Nimenomaan siihen pitää suhtautuki silleen, et se ei oo mikään sillee, et ”aa rakastakaa minua, rakastakaa minun tekstejäni” vaan sillee et, ei vaan sanokaa mitä oikeesti ajattelette tästä, koska ilman sitä rehellistä mielipidettä ja mieluiten niitä monia, monia, monia mielipiteitä nii ei pysty kehittymään. Koska itse on sokea omalle tekstilleen

tietyissä vaiheissa sitä tekemistä. Nii varsinkin siinä alkuvaiheessa. Että tavallaan luottaa omaan kirjottamiseen, mutta ei oo ihan varma, mitä siinä pitäis tehdä, nii sitten se on tosi tärkeä saada sitä palautetta. Ja se on myös tärkeä oppia saamaan sitä palautetta, ja ottaa vastaan. Ja myös tavallaan antamaanki sitä, koska siinä niinku tavallaan siinä tulee paljon näitä tunteita, ja kuten sanoin, mä oon oppinu paljon myös siitä, kun mä oon antanu sitä palautetta ihmisille ja lukenu niitä muitten tekstejä. (M4.)

M5 niin ikään haluaa palautetta, jonka kautta hän pystyy näkemään, miten hän itse kirjoittaa, sillä hän kokee sokeutuvansa omille teksteillensä. Vertaisryhmäpalautteessa hän arvosta sitä, että ei olla ystäviä eikä sukulaisia, joten ryhmäläiset uskaltavat sanoa omat mielipiteensä ja olla palautteen vastaanottajan kanssa eri mieltä. Luottolukijasiskolta hän taas hakee niin sanotusti tavallisen lukijan palautetta ihan siitä, että kiinnostaako teksti loppuun saakka.

A1 haluaa myös rakentavaa palautetta, joskin hän toteaa humoristisesti, että egon pönkitys kelpaa myös. A1 on myös sitä mieltä, että palautteenantajien positio ja maku on tärkeä tuntee.

Niinku silloin toisaalta mennään sillä akselilla, mistä kukin pitää. Sen takia on pakko tuntee se henkilö paremmin. Se on sama ku elokuva-arvioinnit lehdissä. Jos sä tunnet kriitikon niin sä pystyt lukemaan suoraan siitä arviosta, et kannattaako sun mennä katsomaan se elokuva, onko se sun elokuva vai ei. – Et sit ku sä tiedät, että miten ne arvioi sua ja sun tekstejä tai sun tapaasi kirjoittaa, niin sen jälkeen on huomattavan paljon helpompaa. (A1.)

Myös A2 ja A3 ovat rakentavan palautteen perässä. A3 mainitsee, että hän haluaa todeta, saako teksti lukijassa aikaan vastakaikua. Palautteen tavoite kirjoittamisen opinnoissa on varsin selkeästi tekstin ja kirjoittajan kehittäminen, joten saamani vastaukset eivät yllättäneet. Mikäli tutustuu luovan kirjoittamisen palauteoriaan juuri ollenkaan, törmää jatkuvasti tähän ajatukseen. Ainoastaan M3 ei kokenut opinnoissa saamaansa palautetta erityisen vaikuttavana, ja se johtui siitä, ettei hän kokenut tarvetta investoida aikaa ja vaivaa ainoastaan kurssia varten tekemiensä tekstien vuoksi.

## **6.9. Tarkemmin aineopiskelijoiden tekstipajasta**

Aineopiskelijoiden kanssa keskustelin haastatteluiden loppupuolella tekstipajoista, joita kävin seuraamassa.

Ja se mikä tässä oli tänä vuonna poikkeuksellisen hyvä näissä sessioissa, minkä näit, että mulla tuli kahden viikon välein se palaute. Sitä ei ollu tehty, ja ajattelin ehdottaa sitä [tekstipajan opettajalle], että jos vois sen pystyis syksyllä rytmittämään niin, että palaute tulis aina kahden viikon välein, koska sen viikon aikana, kahden viikon aikana sä kerkiit

palautteen sulattaa siihen tekstiis. Ja sitten näyttää, ja kattoo missä vaiheessa se on siinä vaiheessa menossa, ja sen jälkeen voit jättää siihen, ja kuunnella muita, ja kaiken rauhalla kirjoitella taustalla sitä omaas. (A1.)

Tiedustelin tunnelmista ennen tekstipajaa. ”No, tekstihän lähetetään aina etukäteen. Näin se menee sinne. Ja sit kaikki saa luettua sen. Ja se on silleen, että itse asias aina vaan huokaa, et ’lähtihän se käsistä’. Aina tulee se, et ’tää meni vaan yhen tunnin yli deadline””, toteaa A1. Missään vaiheessa palauteprosessia häntä ei kuitenkaan jännitä. A1 on arvostanut sitä, että tekstipajassa on saanut työstää yhtä ja samaa tekstiä toisin kuin perusopinnoissa. Hän on kokenut, että näin hän on saanut palautteet paremmin käyttöön. Hän pitää myös siitä, että ohjaaja laittaa kahdelle ryhmäläiselle aina vastuun palautteen antamisen aloittamisesta, ja siitä, että yhdellä pajakerralla käsitellään vain kahden kirjoittajan tekstit, milloin molemmille pystytään varaamaan riittävästi aikaa. Hän on myös hyödyntänyt muitakin kursseja saman teoksen työstämiseen. Ryhmäkoon pienentyminen on myös vaikuttanut ajan riittävyteen.

A1 kokee palautteen antamisen haastavaksi, koska hän ei halua antaa ”musta tuntuu” -palautetta, ja hänestä yleensä tuntuu siltä, että hän ei ole tarpeeksi asiantunteva. Ensimmäiseen opiskeluvuoteen verrattuna hänen palautetyöskentelynsä on kuitenkin kehittynyt.

[pääopettaja] sano, että mulla palaute on huomattavan paljon parempaa ku viime vuonna. Et on muuttunu. Ja saajana tietysti mä oon oppinu kuuntelemaan, mitä ihmiset sanovat niinku herkemällä korvalla. Yrittäny ymmärtää myös sen, että mitä siellä nyt tulikaan. Ja kun nyt on vähän keskittynyt niihin teksteihin, niin totta kai oma palautekin paranee. Ja siitä tulee taas tietysti parempi olo kun huomaa, et siitä tulee tää positiivinen kierre, että kun havaitsee, että toiset saa siitä enemmän, itselle tulee parempi mieli siitä, niin siihen on pakko lukea vähän tarkemmin seuraavalle kerralle se teksti, ja taas vähän tarkemmin. Ja kun koko ajan oppii ohessa jotain muuta terminologiaa, joka toimii. (A1.)

A1 myös kokee positiiviseksi sen, että opettaja antaa palautteensa viimeiseksi, sillä tällöin hän ei häiritse muiden palautteenantoa. Mikäli opettaja aloittaisi, hän epäilee, että jäisikö opiskelijoille enää sanottavaa. Itse koen viimeiseksi menemisen varsinkin jo osaavamman ja ryhmäytyneen ryhmän kanssa hyväksi ratkaisuksi, joskaan ei välttämättömäksi. Se on hyväksi opiskelijoiden itsenäistymisen ja omatoimisuuden kannalta.

A2 taas jännittää jo ennen tekstipajaa: ” Mä jännitän sitä koko edellisen yön. Tai ainaki silloin ekan kerran, kun mun tekstit meni sinne. Niinku ensimmäinen kerta on aina se niinku pahin. Ja totta kai jos sä pistät jotain erilaista kun mitä sä oot aikasemmin pistäny, nii siit tulee sillai, et ’onkohan tää nyt niinku ihan vika idea, et ymmärtääköhän nää ihmiset tästä ollenkaan””. Mitä vähemmän hän on

tekstiä hionut, sitä enemmän häntä jännittää. Jännitys vähenee tekstipajan edetessä, mutta jokaisen palauttanehtajan kohdalla on omanlaisensa jännitys. ”Niistähän ei välttämättä voi tietää, mut kyl sä voit jotain aavistaa jos sä tunnet ne ihmiset niinku yhtään. Mut kyl mä iten jännitän just niitä tilanteita, oli sitten kyse antamisesta tai saamisesta niin se on aina vähän jännää”, A1 kertoo. Hän myös mainitsee, että jännitys on sävyltään positiivista, sillä hän antaa luettavaksi ainoastaan tekstejä, mistä hän pitää.

A2 toivoisi, että tekstipaja olisi keskusteleivampi. Hän myös mainitsee, että hän tuntee pientä suorituspainetta kun tulee hänen vuoronsa antaa palautetta. A2 on kokenut mielenkiintoiseksi sen, kun muut osallistujat ovat tuoneet saman tekstin uudestaan pajaan palautteen perusteella muokattuna, muttei koe itselleen mielekkääksi tuoda samaa tekstiä uudestaan pajaan. Hän ei koe omaan kirjoitustyyliinsä sopivan todella monen version kirjoittaminen yhdestä tekstistä. Saamansa palautteen perusteella hän onkin tehnyt melko pieniä muokkauksia teksteihinsä. Hänen suhtautumisensa palauteprosessiin ei ole muuttanut kovin paljoa opintojen aikana, mutta tekeminen on helpottunut, kun hän on saanut kuvan siitä, mitä häneltä odotetaan esimerkiksi puheenvuorojen pituuden suhteen.

A3 odottaa tekstipajaa innolla on hänen tekstinsä käsittelyssä tai ei. ”Mä koen tekstipajatyön sekä vastaanottaja sekä palauttanehtajana erittäin tärkeäksi ja kehittäväksi, koska mä koen, että se on... No, jos miettii noita opintoja muuten, se on kaikista käytännöllisintä siihen kirjottamisen opiskeluun ja siinä kehittymiseen”, A3 toteaa. Hän pitää pajan toistuvasta rakenteesta ja rutiinista, sillä se tuo turvaa. Aluksi häntä ärsytti se, kun paja ei pysynyt aikataulussa, mutta sittemmin hän on oppinut sietämään tilannetta.

A3 ei pidä siitä, että joskus opinnoissa on tullut vastaan henkilöitä, jotka eivät ole pitäneet jostain tekstistä, ja eivät sen vuoksi suostu antamaan siitä palautetta. Se ei ole hänen mielestään oppimistilanteen ja siihen osallistujien edun mukaista. Totta onkin, että palauttanehtokin on taito, mikä vaatii käytännön oppimista. A3 kertoo: ”mä aina lähden palauttanehtannossa siitä, että koitan aina katsoa sen, että mistä mä siinä tekstissä pidin, mihin mä voin tarttua. Koska mä en oo vielä törmänny sellaseen tekstiin, mistä mä en voinu antaa minkäänlaista palautetta.” Hänen mielestään tulee kunnioittaa sitä, että pajaan tuotujen tekstien eteen on tehty töitä.

A3 on erittäin kiinnostunut palautteen prosesseista ja kirjoittamisen opettamisen pedagogiikasta ylipäättänsä. Hän on osoittanut kiinnostuksensa osallistua seuraavan vuoden tekstipajaan

palautteenantajana. Haastattelun aikana tulee puheeksi Svinhufvudin teos. ”Kokonaisvaltainen kirjoittaminen. Se on hirveen hyvä kirja, mutta vaikka sä osaisit sen kannesta kanteen, niin se ei siltikään tee susta kovin hyvää palautteenantajaa, jos sä et anna sitä palautetta käytännössä” (A3). Opintojen myötä hän on jo oppinut mieltämään palautteen entistä tärkeämmäksi. Hän pystyy opintojen alkuun verrattuna antamaan palautetta luontevammin, ilman että miettii liikaa sitä, mitä voi ääneen sanoa ja mitä ei.

## **6.10. Yhteenvetoa**

Haastatteluiden tärkein, joskin kenties myös itsestään selvin, anti oli mielestäni se, että jokainen opiskelija on yksilö, eivätkä kaikki palautetavat sovi jokaiselle tai jokaiseen tilanteeseen. Tämä on asia, jonka mielestäni opettajien ja opiskelijoiden tulisi ymmärtää ja yrittää pitää mielessä. Tärkeää olisi myös ymmärtää palautteen jännittävyys, ja muutkin aiheeseen liittyvät vahvat emotiot.

Vastaajat tuntuivat pitävän yleisesti hyveenä keskustelevuutta. Väittäisinkin dialogisuuden ja avoimuuden niin ryhmässä kuin yksilöiden kesken parantavan palautetilanteen laatua. Myös suullisen ja kirjallisen palautteen yhdistäminen sai paljon kannatusta. Tuota kautta saadaan niin sisällöllisesti kuin vastaanottamisen kannalta monipuolista palautetta.

Opettajan olisi mielestäni tärkeää tiedostaa oma auktoriteettiasemansa, ja purkaa sitä tarpeen tullen. Purkamisen lisäksi ja sijaan opettajan tulee myös pyrkiä ohjaamaan kirjoittajia eikä vain pakottaa omaa ideaalitekstiänsä kirjoittajien tavoitteeksi.

## 7. MITEN TEHDÄ PALAUTETILANTEESTA MAHDOLLISIMMAN TOIMIVA?

### 7.1. Ohjattavien koulutus palautteenantoon

Olen nyt jonkin verran kartoittanut sitä, millaisia ongelmia kirjoittamisen opetuksen sisällä annetussa palautteessa voi ilmentyä. Tämä selvitys ei luultavasti ole kaikenkattava, mutta koen, että voin sen pohjalta silti lähteä pohtimaan jo jonkinlaisia ratkaisuja. Tulen ottamaan tässä osiossa kaksi silmissäni relevanteimmiksi noussutta aihetta: *7.1. Ohjattavien koulutus palautteenantoon* ja *7.2. Stressin vähentäminen palautetilanteessa*.

Kuten osiossa *4.2. Akateemisten tekstien workshop-opetus* laajemmin esittelin, Berg (Hyland 2009, 168-170) opetti oppilailtensa käytännön vinkkejä palautteenantamiseen, ja sellaisista vinkeistä on melko varmasti suoraa hyötyä myös luovan kirjoittamisen parissa. Mielestäni tämän lisäksi olisi kuitenkin tärkeää keskustella opiskelijoiden kanssa palautteeseen liittyvästä tunnepuolesta. Varsinkin luovan kirjoittamisen parissa teksti voi muodostua kirjoittajalle hyvin henkilökohtaiseksi, minkä vuoksi palautetilanne voi tuntua vaikealta. Tekstien henkilökohtaisuus voi aiheuttaa ongelmia niin palautteenannossa kuin -vastaannottamisessa. Palautteenantaja saattaa välttää kritiikkiä, koska hän ei halua loukata tekstin kirjoittajaa ja muutenkin tuntee valtavia suorituspaineita. Kirjoittaja taas ei välttämättä osaa suhtautua kritiikkiin, sillä hän voi kokea sen koskevan tekstin lisäksi tai sijaan omaa itseänsä.

Palauteprosessin ytimessä on kommunikaatio. Palautteenantajan täytyy osata jäsentää ja artikuloida palautteensa niin, että hän tulee ymmärretyksi. Sen lisäksi palautteenantajan täytyy auttaa tarpeen tulleen ymmärtämään tekstiä esimerkiksi sen genren tai kirjoittamisen vaiheen suhteen ja pystyä kertomaan, millaista palautetta hän tarvitsisi. Bergin (Hyland 2009, 169) opiskelijoilleen antama koulutus oikeanlaiseen kielenkäyttöön liittyen voisi auttaa tässä asiassa. Kommunikaatiota auttaa myös tavoitteiden selventäminen ja kohdentaminen. Tällä tarkoitan sitä, että opiskelijat on saatava antamaan palautetta auttaakseen toisiaan parantamaan tekstejään, eikä sen vuoksi, että he tekisivät opettajan silmissä oikeanlaista palautetta. Yhtälöön liittyy myös se, että opiskelijoiden täytyy kommunikoida toisilleen tavoitteistaan tekstien suhteen.

Väittäisin siis, että hyvän lopputuloksen saamiseksi olisi tärkeää kouluttaa opiskelijoita, ja varsinkin kirjoittamisen opiskelijoita, aktiivisesti paremmiksi palautteenantajiksi ja -saajiksi. Tämän lisäksi olisi tärkeää tutkia edelleen, miten tunteet vaikuttavat palautetilanteeseen, ja miten tunteiden

aiheuttamia ongelmia voisi ratkoa. Koen oman inhoni kirjoitettua palautetta kohtaan nousevan tuntemattoman pelosta: kirjaimet paperilla ovat kasvottomat, en voi tulkita niiden ilmeitä, tai saada jonkinlaista ideaa tilanteesta vilkaisemalla niitä kohti. Kirjoitetun palautteen kanssa ei ole, ainakaan niin luontevasti, neuvottelemista. Mutta mihin perustuvat muiden jännitykset, stressit ja pelot palautteen suhteen? Miten noihin tunnetiloihin vaikuttaa paremman kommunikaation tai palautteenantotekniikoiden oppiminen? Muun muassa näihin kysymyksiin kaivattaisiin vastauksia, jotta opiskelijoita voitaisiin paremmin ohjata ottamaan huomioon tunteiden vaikutukset heidän omiinsa ja muiden palautekokemuksiin.

## **7.2. Stressin vähentäminen palautetilanteessa**

Palautetilanne on mitä ilmeisimmin monelle siihen osallistuvalla kirjoittajalle ainakin jollain tasolla stressaava. Lienee meille kaikille jo arjesta tuttua, että stressi voi tietyissä tilanteissa parantaa suoritusta, mutta se voi myös olla iso haitta. Erittelen seuraavaksi ajatuksiani stressin lieventämiseksi kirjallisen, suullisen ja ryhmäpalautteen yhteydessä, eli keskityn tässä osiossa hyvin vahvasti opintojen puitteissa tapahtuvaan palautteeseen.

Kirjallisen palautteen stressaavuuden lieventämiseksi olen pohtinut kahta käytännön ratkaisua. Ensimmäinen olisi lyhyt, kenties kolmen lauseen mittainen tiivistelmä palautteen sisällöstä. Toinen olisi palautteen värikoodaaminen, esimerkiksi rakentava kritiikki vihreällä, yleinen kehu violetilla, ja niin edelleen. Tuo toiseksi mainittu voisi sopia varsinkin tekstin lomaan kirjoitettujen kommenttien tapauksessa, sillä siten palautteensaajan olisi helpompi saada jonkinlainen laajempi kuva palautteesta ja sen sävystä.

Tärkeimmäksi kokemani oivallus kirjallisen palautteen suhteen oli kuitenkin se, että vastaanottajan ei tarvitse välttämättä kohdata palautetta yksin. Vaikka suullista keskustelua palautteesta ei olisi mahdollista tehdä, tulisi ohjaajien miettiä, miten hyvin he mahdollistavat ja tarpeen tullen kannustavat keskustelua palautteesta. Palautetta ei myöskään ole pakko käydä läpi tai käsitellä sen antajan kanssa, vaan kenen tahansa luotettavan henkilön. Ylipäätänsä ohjattavat olisi hyvä laittaa pohtimaan sitä, miten he käsittelevät ja käyttävät kirjallista ja toki suullistakin palautetta, ja onko se lopulta heille hyödyllisin tapa.

Suullisen ryhmäpalautteen aiheuttaman stressin purkuun poimin tavan havainnoimastani palauteryhmästä: parin sanan kierros ennen syvällisempää palautteenantoa. Kun kaikki ryhmän jäsenet, mukaan lukien opettaja, antavat nopeasti oman mielipiteensä tekstistä, saa palautteensaaja yleiskuvan muiden suhtautumisesta hänen tekstiinsä. Siten hänen ei tarvitse jännittää pitkään sitä, saako hänen tekstinsä positiivisen vai negatiivisen vastaanoton. Palautteenantajat voivat toki päätyä puhumaan alkupuheenvuorostaan poikkeavaan sävyyn, joten parin sanan kierros kuten mikään metodi ei auta kaikkia ryhmäläisiä ja/tai ryhmiä.

Ainakin pitkäaikaisemmassa ryhmässä väittäisin osallistujilla olevan erittäin hyvä mahdollisuus oppia, miten muut yleisesti toimivat, ja sitä kautta saada luottamusta siihen, miten he toimivat palautetilanteessa. Mikäli ryhmäläisten pidemmät palautteet eivät normaalisti eroa radikaalisti parin sanan kierroksesta, voi palautteensaaja varsin vahvasti luottaa prosessiin. Tosiaan, mikäli ryhmäläisen parin sanan kierrokset ja pidemmät palautteet ovat jatkuvasti suuressa ristiriidassa keskenään, tulisi mielestäni ohjaajan puuttua tilanteeseen ja esimerkiksi keskustella ohjattavan kanssa tilanteesta. Ristiriitaiset ja ailahtelevat palautteet voivat olla vakava uhka ryhmän sisäiselle luottamukselle, ja luottamuksen puute haittaa, ellei jopa täysin estä, palautteenantoa ja ryhmän toimintaa ylipäätensä.

Yleisemmin ryhmäpalautetilanteen stressaavuutta voikin vähentää osallistujien välinen luottamus ja hyvä ryhmähenki, joskaan se ei täysin poista tilanteen jännittävyyttä. Tarkkailemassani ryhmässä vitsailtiin ja naurettiin varsin paljon, vaikka koko ajan pysyttiin aiheessa. Huumori ei ole palautetilanteessa aina pakollista, eikä jossain tilanteissa välttämättä edes sopivaa, mutta se voi olla hyvä tapa lisätä tilanteen rentoutta.

Opiskelijoita voisi olla hyvä saada ryhmäytymään oppituntien ulkopuolellakin, ja itse suosittelisin opettajan ottavan mahdollisuuksien mukaan osaa tähän ryhmäytymiseen. Seuraamani tekstipajaryhmä lähti yhden palautesession jälkeen parille paikalliseen pubiin, ja minut kutsuttiin onnekseni myös mukaan. Tuntien ulkopuolisen toiminnan ei myöskään tarvitse rajoittua pubeihin, vaan toimintaideoissa lienee lähinnä jaksaminen, motivaatio ja varallisuus rajana. Kaikki opettajat eivät toki halua käyttää omaa vapaa-aikaansa tällaiseen toimintaan, tai ovat muista syistä sitä vastaan. Kenties he pelkäävät menettävänsä auktoriteettiasemansa. Koen kuitenkin, että vaikka kirjoittamisen opettajan täytyy pystyä ohjaamaan ryhmäänsä, oppilaiden kanssa ”kaveeraaminen” ei ole automaattisesti ongelmallista. Webb & Melrose (2015, 192) muistuttavatkin, että opettajat ovat taidoistaan ja kokemuksestaan huolimatta osa yhteisöä eivätkä niin sanotusti ruokaketjun huipulla.



Opettajat oppivat luokkahuoneissa tapahtuvan osallistuvan harjoittelun myötä yhtä paljon kuin opiskelijatkin (Webb & Melrose 2015, 192).

On kyse sitten palautteenantoon kouluttautumisesta tai stressinvähennystoimenpiteistä, on tärkeää tiedostaa oman näkökulman ja osaamisen rajallisuus. Niin opiskelijan kuin opettajankin olisi erittäin hyvä pyrkiä jatkuvasti kehittymään palautetilanteessa toimijana, sillä palautetilanteet ovat keskeinen osa kirjoittamisen opiskelua. Opettajien ja ohjaajien kohdalla suosittelisin myös keräämään säännöllisesti palautetta omista toimintatavoistansa ynnä muusta sellaisesta. Varsinkin pidempiaikaisten ryhmien kanssa ei palautetta kannata välttämättä jättää ihan toiminnan loppuun, sillä jokainen ryhmä on omanlaisensa, ja palaute voi auttaa räätälöimään palautetoimintaa ryhmälle sopivammaksi.

## 8. LOPUKSI

Olen tässä vaiheessa ainakin toivottavasti antanut lukijalle kattavan kuvan omasta positiostani, tämän tutkimuksen tavoitteista, kulusta ja teoriapohjasta. Olen myös esitellyt tutkimustulokseni ja vieläpä hieman kehitellyt parannusehdotuksia niiden pohjalta. Olen edelleen siinä uskossa, että palautetilanteita voidaan ja pitäisi parantaa.

Haastateltavat mielsivät suullisen palautteen kirjallista keskustelevämmäksi, mutta myös usein vähemmän jäsennellyksi. Kirjallisesta palautteesta taas koettiin keskusteleavuuden uupuvan, mutta hyvänä pidettiin sitä, että palautteeseen on helpompaa palata myöhemmin. Suullisen palautteen koettiin sisältävän enemmän yleisemmän tason kommentteja, kun taas kirjallisessa palautteessa koettiin olevan enemmän yksityiskohtiin keskittyviä paikallisia kommentteja. Yleisesti toimivana ajatuksena pidettiin palautetilannetta, jossa käytetään yhdessä niin kirjallista kuin suullista palautetta, jolloin pystytään lievittämään molempien huonoja puolia ja korostamaan hyviä puolia. Tällöin palautteensaajan koettiin pystyvän keskittymään paremmin palautteeseen, kun hänen ei täydy keskittyä tekemään muistiinpanoja, ja tämän lisäksi hän pystyy myös helpommin muun muassa esittämään jatkokysymyksiä.

Palautetilanteet aiheuttavat vastaajien joukossa niin positiivista kuin negatiivista jännitystä ja stressiä. Haastatteluissa nousi esille suulliseen palautteeseen liittyen jännitystä, häpeää, ylpeyttä, iloa, ja ahdistusta. Kirjallisen palautteen yhteydessä nousivat esille jännitys, häpeä, ylpeys, ilo, kärsimättömyys, odotus, pelko, helpotus, nolotus ja ärtymys. Omasta tekstistä palautteen saaminen on usein arka paikka, sillä teksti on hyvinkin henkilökohtaisen kirjoitusprosessin tulos. Tämän vuoksi väittäisin, että palautetilanteissa on hyvä avoimesti todeta se, että kyseessä on tunteikas tilanne, ja käsitellä noita tunteita tarpeen tullen.

Opiskelijoiden antamista vastauksista ilmeni, että kaikki heistä arvostavat palautetta, ja kokevat sen auttavan kehittymään kirjoittajana. Palautetilanteen onnistumisen kannalta tärkeitä asioita ovat varsinkin avoimuus, luottamus ja dialogisuus. Mikäli palautetilanteella on ohjaaja, tulisi hänen tiedostaa oma asemansa, ja toimia vastuullisesti siitä käsin.

Tärkeää on, että kaikki palautteen saajat ja vastaanottajat ymmärtävät tilanteen potentiaalisia sudenkuoppia, ja ovat valmiita kehittämään toimintaa parempaa suuntaan. Niin palautteen saaminen kuin antaminen ovat taitolajeja, ja ne vaativat opettelua, reflektiota ja aktiivista kehittämistä.

Kirjoittamisen ohjaajien täytyisi myös oppia luotsaamaan ohjattavia kohti aina vain parempia palautekäytänteitä. Ohjaajien on myös tärkeä ymmärtää, että jokainen yksilö ja ryhmä ovat aina jossain määrin erilaisia, joten joustavuutta tarvitaan.

Palautetilanteiden optimoiminen käytännön tasolla vaatii yksilön tai ryhmän tarpeiden huomioon ottamista. Toimivaksi todettu kirjallisen ja suullisen palautteen yhdistelmä voi olla hyvä lähtökohta palautetilanteelle. Palautetilanteisiin kouluttaminen ja haitallisen stressin vähentäminen palautetilanteissa ovat myös asioita, joita suosittelisin ottamaan huomioon kun pyritään luomaan mahdollisimman hyvä ja toimiva palautetilanne.

Mielestäni on selvää, että luovan kirjoittamisen palautetilanteita tulisi tutkia lisää. Kirjoittamisen opettaminen sekä opiskelu yliopistotasolla ja tutkintotavoitteisesti on Suomessa vielä varsin tuore ilmiö, joten elättelen toiveita siitä, etten ole ainut henkilö, joka tätä aihetta tulee tulevaisuudessa tutkimaan. Olenkin haastateltaviltani vielä jälkikäteen varmistanut, että sopiiko heille se, että keräämääni aineistoa käytettäisiin myös muissa tutkimuksissa. Kaikki heistä suostuivat tähän. Olisi upeaa, jos meille kertyisi laaja ja monipuolinen joukko aineistoja liittyen palautetilanteisiin. Tämä mahdollistaisi yhä tarkempia ja paremmin yleistettävissä olevia tutkimuksia, mikä taas voisi johtaa käytännön kohennuksiin luokkahuoneissa ja miksei niiden ulkopuolellakin.

## LÄHTEET:

Ekström, N. (2011) *Kirjoittamisen opettajan kertomus: kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4443-8>

Haanpää, P. (2015) *Sanataideohjaajan opas*. Helsinki: Avain.

Haapaniemi, R. Raina, L. (2014) *Rakenna oppiva ryhmä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hyland, K. (2009) *Teaching and researching writing*. Harlow: Pearson Education Limited.

Alkuperäisjulkaisu 2002. <https://www.dawsonera.com/abstract/9781408205150>

Kostelnik, K. (2015) "Writing Center Theory and Pedagogy in the Undergraduate Creative Writing Classroom". Teoksessa A. Peary & T. Hunley (toim.), *Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century*. (s. 223-269). Carbondale: Southern Illinois University Press. Saatavilla: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=2098408>

Mayers, T. (2015) "Creative Writing and Process Pedagogy". Teoksessa A. Peary & T. Hunley (toim.), *Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century*. (s. 30-51). Carbondale: Southern Illinois University Press. Saatavilla: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=2098408>

Myllykangas, J. (2017) *KIRJOITTAJA PIIRISSÄ – vertaisryhmään kuulumisen merkityksistä ja KynäilijäHilimat-kirjoittajaryhmä* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54543/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201706172929.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nummenmaa, L. (2010) *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.

Peltonen, U. (2015) *PALAUTETTA PALAUTTEESTA – arvostelupalveluiden palautepuheen tarkastelua*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48121/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201512154046.pdf?sequence=1>

Schraver, K. (1993) "Revising for Readers: Audience Awareness in the Writing Classroom". Teoksessa A. Penrose & B. Sitko (toim.), *Hearing Ourselves Think : Cognitive Research in the College Writing Classroom*. (s. 147-169). New York : Oxford University Press. Saatavilla: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=271592>

Sitko, B. (1993) "Exploring Feedback: Writers Meet Readers". Teoksessa A. Penrose & B. Sitko (toim.), *Hearing Ourselves Think : Cognitive Research in the College Writing Classroom*. (s. 170-187). New York : Oxford University Press. Saatavilla: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=271592>

Svinhufvud, K. (2007) *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsinki: Tammi.

Swander, M. Leahy, A. & Cantrell, M. (2007) "Theories of Creativity and Creative Writing Pedagogy". Teoksessa S. Earnshaw (toim.), *The Handbook of Creative Writing*. (s. 11-23). Edinburgh: Edinburgh University Press. Saatavilla: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzI3OTk5N19fQU41?sid=c2ed14eb-b45f-46dc-b3f6-b5b3ed95d207@sessionmgr4009&vid=0&format=EB&rid=1>

Webb, J. & Melrose, A. (2015) "Writers Inc.: Writing and Collaborative Practice". Teoksessa A. Peary & T. Hunley (toim.), *Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century*. (s. 181-222). Carbondale: Southern Illinois University Press. Saatavilla: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=2098408>

Young, J. (2013) "Workshops: what they are (and aren't) and how to make the most of them". Teoksessa S. Norris (toim.), *Studying Creative Writing*. (s. 55-70). Newmarket : The Professional and Higher Partnership Ltd. Saatavilla: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/detail/detail?sid=e57f5020-2222-479c-8c6c-ec55f2279f8c%40sessionmgr4010&vid=0&hid=4206&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=630335&db=nlebk>

## LIITE 1: Maisteri- ja aineopiskelijoiden teemahaastattelujen runko

Alkuosa rungosta koski kaikkia haastateltavia, lopun suluissa oleva Tekstipaja-osio ainoastaan aineopiskelijoita. Nuo teemat käsittelevät aineopiskelijoiden tekstipaja-tapaamisia, joita kävin seuraamassa.

### Perustiedot:

Nimi (että erotan haastattelut toisistaan, ei litteroida)

Ikä

Kuinka kauan opiskellut kirjoittamista

Muut ryhmäpalautekokemukset tai pitkäaikaiset yksilöpalautteet luovaan kirjoittamiseen liittyen

### Teemat:

Tuntuuko suullinen tai kirjallinen palaute *mielekkäämmältä/toimivammalta* (niin vastaanottajana kuin palautteenantajana)

Valitun palautteen risut ja ruusut (jos ei valittua palautetta, aloita jommastakummasta)

Toisen palautteen risut ja ruusut

*Vertaispalaute* ja *autoritäärinen* palaute

Millaisia *tunteita* palaute herättää (molemmat muodot), niin negatiiviset kuin positiiviset tunteet

Vaihteleeeko palautteiden *sisältö* muodon perusteella (saaja ja antaja)

Miten *kanssakäymisen määrä* vaikuttaa (muu kuin luottamus)

Miksi haluat (jos haluat) palautetta

(Tekstipaja

Ennen, aikana, jälkeen

Tunteet

Onko suhtautuminen palautteeseen yms. muuttunut opintojen aikana)

## LIITE 2: Aineistotiivistelmä

### M1

20.1.2017

Ikä 24

Perusopinnot avoimessa, loput Jyväskylän yliopistossa. Aloittanut yliopistolla kirjoittamisen opinnot 2016 syksyllä.

Viisi vuotta toiminut kirjoittajapiiri, jossa on aina ollut 4-5 jäsentä, jäsenet vaihtelevat välillä. Näkevät ”säännöllisen epäsäännöllisesti”. Vertaispalautetta. Suullista, myös harvemmin kirjallista palautetta jos joku ei ole paikalla.

Kirjoittamisen opinnoissa autoritääristä ja vertaispalautetta niin suullisena kuin kirjallisena.

Preferoi suullista palautetta. Kirjalliseen pystyy syventymään, mutta keskustelu puuttuu. Kirjallinen palaute täytyy käydä nopeasti läpi, ettei siellä vain ole jotain hirveätä. Suullisessa palautteessa näkee ihmisten ilmeet ja ilmaisutavan. S. palautteessa voi kysyä lisäkysymyksiä. Uudessa ja isommassa ryhmässä ei aina tiedä haluaako, että muutkin kuulevat palautteen, jonka saa, koska se tuntuu liian henkilökohtaiselta. Pienemmässä ja tutummassa porukassa on helpompaa, mutta on se myös henkilökemioista kiinni.

Kirjallinen palaute on jäsenelty, ja voisi ajatella (toivoa), että palautteenantaja on tehnyt sen itselleen ja vastaanottajalle selkeäksi. Palautteen saa talteen, mutta jos jotain ei ymmärrä, niin siitä ei ole hyötyä. Palautetta on luontevampi antaa suullisesti kuin lähteä muotoilemaan kirjallisesti. Suullisen palautteen epävirallisuus on sen antamisessa myös hyvä puoli.

Ei ole koskaan lähtenyt ottamaan keskusteluyhteyttä kirjallisen palautteen parissa. Ei ole ollut opettajan kanssa kahdenkeskistä suullista palautetilannetta.

Arvostaa auktoriteettia (riippuen ihmisestä), ja kirjailija olisi paras palautteenantoon, koska hän kirjoittaa työkseen, ja tietävät siten, mistä puhuvat. Vertaisryhmän palaute on kuitenkin opettajaa



miellyttävämpi, koska he kirjoittavat myös, kun taas opettajasta ei tiedä miten paljon opettaja kirjoittaa.

Avoimen puolella opettajat ja ryhmät vaihtelivat paljon, ei siis juurikaan ryhmäntymistä.

Suullinen palaute aiheuttaa jännitystä, pelkoa ja innostusta. Kiinnostus. Aina on tilanne tärkeä, joskin harrastelijaporukassa meno ei ole niin vakavaa. Lukupiirissä harmittaa se, että oma genre ei ole muille tuttu.

Kirjalliseen palautteeseen liittyy erilainen jännite kuin suulliseen, koska kommunikaatioon ei ole samassa hetkessä mahdollisuutta, mutta muuten tunteet ovat samat. Kirjallinen palaute tuntuu kuitenkin siltä, että se jää pintapuoliseksi.

Yrittää pitää jännitystä ja pelkoa kurissa järkeilyn kautta.

Rivien välistä voisi myös tulkita turhautumista: ”hetkeks voi tulla jotain semmosia, niinku: ”Minun teksti! Minä näin yritin, ja etkö sinä nyt...””.

Riippuu ihmisestä, mutta joillekin on helpompaa laittaa kirjallista palautteeseen. Ei ole eroa sisältöjen kanssa tämän suhteen itsellä, mutta voi olla helpotus saada antaa kirjallisena palautteet, joista toinen saattaa loukkaantua.

Pitkäaikaisen ryhmän kanssa palautetilanteesta tekee jännittävän se, että ne ovat omia tekstejä, ja palaute on aina uusi palaute.

## M2

20.1.2017

Ikä 24

Viisi vuotta kirjoittamisen opintoja Jyväskylän yliopistossa. Sanataidekoulua ala-asteelta lukioon saakka, ja yksittäisiä kirjoitustapahtumia. Yliopistoaikana hänellä on ollut kirjoittajaryhmä ensimmäisestä vuodesta saakka. Ryhmässä oli alun perin neljä jäsentä, kaksi lähti ja yksi tuli lisää. Näkevät epäsäännöllisesti.

Riippuu tilanteesta, onko kirjallinen vai suullinen palaute mielekkäämpää. Tutun kirjoittajapiirin kanssa keskustelusta saa enemmän irti kuin kirjallisesta palautteesta. Tuntemattoman kanssa jännittää suullista tilannetta niin paljon, että palaute menee ohi. Myös auktoriteetin antamana kirjallinen palaute on parempi.

Kirjallista palautetta pystyy makustelemaan, ja siihen pystyy palaamaan.

Suullisessa palautteessa hyvää on vuorovaikutus. Non-verbaalinen viestintä voi myös auttaa tulkitsemaan toista. Mahdollisuus kysyä tarkennusta. Huonoa suullisessa palautteessa on se, ettei se ole niin jäsenneilyä. Aina ei myös ole valmistauduttu esim. kirjoittamalla muistiinpanoja.

Kirjallisessa palautteessa hyvää on se, että sitä pystyy lukemaan niin kauan kun haluaa, ja siihen pystyy palaamaan. Saa olla yksin kun lukee, joten ei tarvitse miettiä omia reaktioita. Jos itkettää, voi itkeä jne. Yleensä kun hän saa palautetta, mieleen jäävät negatiiviset asiat ja kritiikki; kirjalliseen palautteeseen palaaminen auttaa poimimaan sieltä myös hyvät asiat. Huonoa kirjallisessa palautteessa on vuorovaikutuksen puute.

Vastaa yleensä opettajien antamiin kirjallisiin palautteisiin, mutta ei siitä juurikaan keskustelua synny.

Kirjallinen palaute on helpompaa antaa, koska hänen on siten helpompi ilmaista itseään. Palautteesta tulee selkeämpää ja jäsennellympää. Jos on valmistautunut hyvin, niin voihan se suullinen palaute olla vieläkin parempi, mutta ilman valmistautumista se on sanojen hakemista.

On saanut kirjallista palautetta vertaisilta suullisen yhteydessä, muttei erikseen.

Kaikista paras tapa saada palautetta on suullinen ja kirjallinen yhdessä. Ei tarvitse tehdä itse muistiinpanoja, ja on sitten kuitenkin paperi, johon pystyy palaamaan.

Suullinen palaute jännittää. Laidasta laitaa tunteita. Muille tekstin näyttäminen hävettää vähän. Tuntee ylpeyttä, että on näyttänyt tekstin, ja jos joku saa siitä jotain irti ja osaa tulkita sitä, ja myös jos saa hyvää palautetta. Ilo.

Kirjallisessa palautteessa aika samat tunteet. Siihen liittyy kärsimättömyys ja pelko. Haluaa heti katsoa paperin läpi, ja nähdä miten ja millaista palautetta on annettu. Helpotus, sitten kun se on ohi.

Suullisessa palautteessa sisällöt kulkevat enemmän assosiaatioiden kautta: mitä tulee mieleen. Tekstiä käydään usein kronologisessa järjestyksessä. Kirjallisessa palautteessa tulee usein hampurilaispalaute. Rakennetta on mietitty enemmän. Suullisessakin ihmiset usein aloittavat kokonaiskuvasta, sanovat jotain positiivista, ja menevät sitten yksityiskohtiin.

Ryhmän toimintaan vaikuttaa se, tuntevatko ihmiset ryhmän kontekstin ulkopuolella. Jos tunnetaan, pystytään puhumaan vapaammin.

Mitä enemmän on kokemusta palautetilanteista, sitä vähemmän jännittää. myös ryhmän tuttuus vähentää jännitystä. Kaikki tekstit on kuitenkin aina sydänverellä kirjoitettuja. Kun tietää muiden kirjoittavan ja tietävän hommansa, ottaa palautteen vakavammin kuin sellaisilta ihmisiltä, joista tietää, etteivät he kirjoita paljon tai että heillä on erilainen maku.

Kirjoittajapiirissä jännitys ei ole niin kova, että se häiritsisi. Isomman ja tuntemattomamman ryhmän kanssa voi tehdä mielikuvaharjoituksia, hengitysharjoituksia, ja muita muihinkin jännitystilanteisiin toimivia asioita. Ennen omaa vuoroa tosin, kun tilanne on päällä niin tuntuu siltä, ettei pysty vaikuttamaan enää.

Kahdenkeskinen palaute tai pieni ryhmä (maksimissaan neljä) on hyvä. Ei väliä, onko opettaja vai vertainen. Kaikkiin vertaisiin ei voi kuitenkaan luottaa. Tutun sanisopettajan kanssa palaute ei jännittänyt ollenkaan.

Haluan palautetta, että kehittyisin. Teksti ei ole olemassa, ennen kuin sillä on lukija.

Palautteenannossa pitäisi ensin keskustella, millaista palautetta halutaan, millaiset ovat tavoitteet, katsotaanko oikeinkirjoitusta vai halutaanko kenties kannustusta.

Saattaisiko osa jännityksestä liittyä ihan siihen, että vaikkapa ryhmätilanteet ylipäättänsä jännittävät?

On turhauttavaa saada palautetta opiskelijoilta, jotka eivät sitä osaa antaa.

### M3

26.1.2017

Ikä 25

Kirjoittamisen perus- ja aineopinnot avoimen yliopiston puolella. Jyväskylän yliopistoon maisteriopinnot gradua vaille valmiit. Nuorempana saanut ja antanut palautetta netissä fanfiction-yhteisössä (pari aktiivista vuotta). Kirjoittamiskurssi vaihdon yhteydessä.

Palautteenantajana hän preferoi kirjallista palautetta, koska se antaa aikaa miettiä mitä haluaa sanoa ja missä järjestyksessä. Silloin pystyy tekemään yhtenäisen kokonaisuuden ja antamaan sopivan määrän palautetta. Palautteensaaja pystyy myös palaamaan palautteeseen toistuvasti.

Palautteensaajana hänestä onkin mukavaa, ettei tarvitse itse tehdä muistiinpanoja. Kirjallista palautetta voi myös miettiä rauhassa. Kirjallisen palautteen pohjalta on helpompi lähteä jatkamaan eteenpäin ja editoida tekstiä. Huonoa on kyllä se, että hyvän kirjallisen palautteen tekeminen vaatii paljon aikaa ja energiaa. Dialogisuus jää myös usein kokonaan pois, koska se vaatii enemmän ja on hitaampaa. Jos palautteen antaja on kirjoittaja, saattaa kirjoittaminen myös helpoin tapa ajatella.

Suullisessa palautteessa on taas hyvää suoruus ja mahdollisuus dialogiin. Etenkin isommassa ryhmässä voi myös rakentaa palautetta toisten huomioiden päälle, milloin joutuu näkemään vähemmän vaivaa. Vastaanottajana hän ei kuitenkaan aina muista, mitä ihmiset ovat sanoneet. Muistiinpanojen tekeminen vaikeuttaa kuuntelua. Suullinen palaute on tavallaan kertakäyttöisempää, mutta on helpompi käsitellä tunnelmia, reaktioita yms. Tunteiden välittäminen on helpompaa. Keskustelu saattaa lähteä sivuraiteille, tai jokin pieneen asiaan liittyvä keskustelu saattaa käydä suhteettoman tilaa vieväksi.

Hän ei ole opinnoissaan kokenut, että olisi voinut vaikuttaa palautteen muotoon. Kaverin kanssa olisi helpompi sopia jotain. Esim. Facebookin kautta käyty chat-muotoinen keskustelu on tavallaan yhdistelmä suullista ja kirjallista palautteenantoa. On keskustelua, mutta se jää myös kirjallisena talteen. Myös keskustelun aikana on helpompi palata takaisin aikaisempiin aiheisiin kun voi vilkaista, mitä aiemmin on sanottu.

Kokemusta niin suullisesta kuin kirjallisesta vertaispalautteesta ja autoritäärisestä palautteesta. Vertaisryhmän yhteydessä opettajan palaute ehkä sulautuu osaksi vertaispalautetta. Opettajilta yksilöpalautteet tulevat usein kirjallisesti, harvoin kasvokkain. Ryhmän vertaispalautteessa on se hyvä, että moni osallistujista ei jaksaisi antaa palautetta muuten. Tällöin saa palautetta muiltakin kuin niiltä, joissa teksti on herättänyt vahvan tunteen. Nettifoorumilla taas et luultavasti kommentoi kaikkia tekstejä mitä luet, vaan niitä, jotka herättävät ajatuksia ja tunteita. Monelle kynnyks saattaa olla korkea, koska tuntuu siltä, että pitäisi olla jotain merkittävää sanottavaa. Suullisessa vertaispalautteessa on pakko vain sanoa jotain. Tämä saattaa kyllä myös johtaa siihen, että tekstiin ei ole perehdytty hyvin kiinnostuksen puutteen vuoksi.

Mieluiten hän keskustelisi tekstistä kahden kesken kasvotusten, kuten hän tekee joskus puolisonsa kanssa. Erityisesti toiveena palautetta lukukokemuksesta. Korjaus- ja keskeisimmät huomiot paperille muistin tueksi. Palautteenantajaa, joka tässä tapauksessa ei ole kirjoittamisen tai palautteenantamisen asiantuntija, voi ohjeistaa antamaan oman näkökulmansa lukemisen harrastajana. Hän pitää myös paljon chatti-muotoisesta palautekeskustelusta.

Hänestä tuntuu kivalta, kun omaan tekstiin kiinnitetään huomiota. Tekstin tärkeys itselle kuitenkin vaikuttaa. Kursseilla tehdyt tekstit ovat yleensä tehty sitä varten, ja niistä on ihan kiva saada palautetta, mutta en yleensä työstä tekstejä palautteiden pohjalta. Fanifiktiteksteistä saadut kommentit koskevat yleensä valmista tekstiä, ja ne ovat ”tykkäsin tästä ” -tyylisiä, koska lukija tietää, että yksityiskohtaisempi palaute on turhaa. Jännittävämpiä ovat keskeneräisiin teksteihin kohdistuvat palautetilanteet. Jos kokee tekstin jo melko valmiiksi, voi suurempia muutoksia ehdottava palaute laittaa kirjoittajan puolustuskannalle. Ensimmäinen reaktio on kuitenkin aina kuumottavin, ja kun siitä on päästy ohi, on helpompi keskustella. Myös omien jatkokysymysten reaktio jännittää. Hän ei kuitenkaan koe paljoa lamauttavaa jännitystä, joka estäisi palautteen vastaanottamista. Hän ei ole koskaan jättänyt palautetta pelosta lukematta tai välttänyt tai keskeyttänyt keskustelutilannetta.

## M4

21.2.2017

Ikä 31

Hän on kirjoittamisen yliopisto-opintojen lisäksi ollut vuoden opiskelemissa kirjoittamista opistossa, ja sen lisäksi hän on ollut joissakin elokuvakäsikirjoituskoulutuksissa mm. kansanopistossa. Yliopisto-opinnoissa hän on tehnyt jonkin verran perusopintoja, ja nyt maisterinopintoja muutaman vuoden.

Hänellä on varsinkin opistoajoilta kokemusta monista erilaisista palautemuodoista: niin ryhmä-, yksilö-, vertais- ja autoritäärisestä palautteesta. Palautetta hän on saanut niin kirjallisena kuin suullisena. Hän kokee viime vuosina olleensa enimmäkseen palautteenantaja, sillä hän on kirjoittanut esim. proosatekstiä varsin vähän. Hän on myös jonkin verran arvioinut käsikirjoituksia työkseen.

Riippuu tilanteesta, preferoiko hän palautteensaajana suullista vai kirjallista palautetta. Suullinen palautteenantotilanne tuntuu hänestä kokonaisvaltaisemmalta kuin kirjallinen palaute, sillä kirjallista palautetta on välillä vaikea tulkita. Hän mainitsee, että suullinen palaute soveltuu tekstin kehittämiseen esim. kun kirjoittaja on umpikujassa, kun taas kirjallinen sopii paremmin pilkunviilauksen. Opistolla hän arvosti sitä, että opettajat antoivat suullisen palautteen ohella myös kirjallisen palautteen. Tämä auttaa siihen, että hän kokee haastavaksi kirjoittaa suullisen palautteen aikana itse muistiinpanoja, koska hän haluaa olla läsnä tilanteessa. Ilman muistiinpanoja voi palautetta kuitenkin olla vaikea muistaa.

Kirjallisen palautteen herättäessä kysymyksiä hänen jatkotoimintansa riippui pitkälti yhteyden helppoudesta. Opistolla hänen oli helppo käydä nykäisemässä opettajaa hihasta, kun taas avoimen puolella lähitapaamisia oli vain kahtena viikonloppuna. Avoimen kurssilla hänen asenteensa oli jatkokyselyiden suhteen ”en mä nyt jaksa”, ja hänen tavoitteenaan oli suorittaa kurssija pois.

Palautteenantajana hänen mieltymyksensä vaihtelevat tilanteesta riippuen. Ryhmätilanteissa hän pitää suullista palautetta toimivampana, sillä sen kautta kirjoittaja saa paljon palautetta, joista hän voi sitten ruotia ja valikoida itseään parhaiten auttavat. Suullinen palaute sopii siis hänen mielestään

lyhyeen palautteeseen, kun taas kirjallinen palaute soveltuu lähilukuun ja pitempään palautteeseen ylipäättänsä. Omissa palautekesteissään hän pyrkii aina ilmaisemaan sen, että ”vaikka nyt annan kritiikkiä, niin se ei tarkoita, että tämä olisi huono teksti”. On tärkeää, että ei laita kirjoittajaa lukemaan palautetta puolustuskannalta.

Suullisessa palautteessa hänestä hyvää on se, että pystyy näkemään palautteenantajan ja kysymään heti tarkennuskysymyksiä. On kuitenkin palautteen jäsentelyn ja ymmärrettävyyden kannalta, mikäli tekstiin pääsee tutustumaan ennen palautetilannetta. Voi kuitenkin rankkaa kuunnella hiljaa (kun monessa paikassa on tapana kuunnella hiljaa palautteet ja ehkä lopuksi sanoa jotain), ja voi käydä hankalaksi keskittyä palautteisiin.

Kirjallisessa palautteessa hyvää on taas se, että sen voi lukea vaikka sata kertaa, voi pohtia ja fiilistellä. Puhe voi vain kadota, sen voi unohtaa. Kirjoitetussa palautteessa on kuitenkin se vaara, ettei tulkitsee väärin, mitä palautteenantaja on tarkoittanut. Toki kaikkea palautetta kohtaan on hyvä olla lähdekriittinen ja mm. pohtia, mihin palautteenantajan asiantuntijuus ja auktoriteettiasema perustuu.

Hän kokee niin autoritäärisen kuin vertaispalautteen tärkeäksi. Riippuu mm. siitä, missä vaiheessa tekstiä ollaan tai minkälaisesta tekstistä ollaan pyytämässä palautetta, tuntuuko autoritäärinen vai vertaispalaute mielekkäämmältä. Vertaispalautetta hän pitää joka tapauksessa tärkeänä siksi, että kaikki ovat lukijoita. Erityisesti hän arvostaa sitä, että avoimen puolella tehtyjen opintojen yhteydessä hän sai palautetta hyvin monenlaisilta ihmisiltä. Kustannustoimitustyypiselle palautteelle on silti oma paikkansa, ja siihen hän haluaa asiantuntevan (autoritäärisen) henkilön.

Hän pohtii myös omaa auktoriteettiansa ja asiantuntijuutta palautteenantajana. Onko hänellä oikeus antaa palautetta, kun hän ei ole pitkään aikaan kirjoittanut, eikä siis myöskään saanut palautetta? Hän esim. kursseilla pitääkin siitä, että pääsee kartoittamaan ihmisten taustat kirjoittamisen suhteen, ja pystyy sopeuttamaan oman tekemisensä siihen. Ketään ei saa lytätä. Hän itse on kokenut opettajalta saadun murskapalautteen vuosia sitten, jonka takia hän ei edelleenkään koe voivansa kirjoittaa runoja.

Tunteet omia tekstejä kohtaan voivat olla monimutkaiset, missä vaiheessa on ”maailman kauhein asia”, että joku lukee tekstin ja puhuu siitä. Eli suullinen palaute siis jännittää. Palaute on kuitenkin ollut pääsääntöisesti hänelle positiivista, ja hän kokee harjaantuvansa palautteensaajana. Tärkeää on



käydä palaute läpi analyttisesti monesta kulmasta. Palautteenantaja on kehittävää lukea tekstejä, jotka eivät ole omaan makuun. Hän kokee vaikeaksi sanoittaa tunteitansa, mutta kertoo ylipäättänsä ahdistuvansa helposti. Häntä vaikuttaa pelottavan mahdollisuus tunteenpurkauksesta (esim. itkeminen, huutaminen) mikäli joku haukkuisi hänen tekstiänsä. Palautteensaamiseen liittyy vahva halu puolustautua ja esiintymispelko.

Jos hän tietää saavansa sähköpostitse palautetta, hänen reaktionsa on ”äh, ihan sama”, joskin hän tällä asenteella luultavasti mielestään peittelee pelkoa ja jännitystä. Heti palautteen jälkeen palautteella alkaakin olla väliä, ja se aiheuttaa vahvan negatiivisen tai positiivisen tunnereaktion riippuen palautteen sisällöstä. Negatiivisesta palautteesta hän saattaa esim. suuttua palautteen antajalle, mutta rauhoituttuaan hän voi analysoida palautetta. Hän on todennut itselleen tärkeäksi prosessiksi lukea palaute, antaa itsensä kokea tunnepurkaus ja sen jälkeen sitten analysoida, sillä hänen mielestään hänen täytyy oppia vastaanottamaan kaikenlaisia palautteita kehittyäkseen kirjoittajana. Paneutumisen ja analyysin määrään vaikuttavat oman tekstin merkitys itselle. Tärkeän tekstin palautteeseen hän haluaa käyttää enemmän aikaa.

Suullisen palautteen hän kokee kirjoitettua palautetta sekavammaksi, ellei sitä ole etukäteen valmisteltu. Kirjallisesta palautteesta on helppo tehdä loogisempaa varsinkin nykyteknologian avulla (teksti liikuteltavissa yms.). Kirjallisessa muodossa on myös helpompi antaa tarkempaa ja kohdennetumpaa palautetta, ainakin silloin kun palaute kirjoitetaan tekstin lomaan. Suullinen palaute liikkuu hänestä yleensä enemmän yleisellä tasolla.

Palautejännitykseen auttaa muiden tunteminen, sillä silloin hän tietää, mikä ihmisten positiot ovat kirjalliseen elämään ja kirjoittamiseen. Toisaalta joku aivan uuden ja sattumanvaraisen henkilön palaute on helpompi sivuuttaa. Hän mainitsee myös, että auktoriteettien, kuten esim. kirjoittamisen professorin palautteelle hän antaisi enemmän painoarvoa.’

Hän haluaa palautetta, koska hän haluaa kehittyä kirjoittajana. Palaute on tärkeää, haluaa sitä kehittyä missä asiassa tahansa. Kehittyminen vaatii siis rehellisiä ja monia, monia mielipiteitä palautteenantajilta. Kirjoittaja on myös omalle tekstilleen sokea. Myös palautteen antaminen kehittää omaa kirjoittajuutta.

## M5

10.3.2017

Ikä: 42

Hän on suorittanut kirjoittamisen perus- ja aineopinnot. Hän on kuulunut pari vuotta kirjoittajaryhmään, joka tapaa pari kertaa vuodessa, ja jossa he jakavat tekstejä ja antavat toisilleen palautetta. Hänen sisaruksensa myös antaa palautetta hänen teksteistensä.

Niin kirjallisen kuin suullisen palautteen vastaanottaminen pelottaa häntä, minkä takia hän antaa tekstejensä harvoin luettavaksi. Suullinen palaute on kuitenkin vielä kirjallista vaikeampaa ottaa vastaan, sillä mikäli hänelle annetaan kritiikkiä, hän jumahtaa siihen eikä pysty kuuntelemaan muuta. Kirjallinen palautteeseen voi aina palata, joten keskittymisen menettäminen ei ole siinä ongelma. Hän tiedostaa jo suullisen ryhmäpalautetilanteen aikana, ettei hän ahdistukseltaan pysty keskittymään. Kirjallisessa muodossa hänen on helppo tunnistaa kritiikin loogisuus.

Myös palautteen antajana hän kokee kirjallisen palautteen helpommaksi. Suullisen palautetilanteen sosiaalinen paine saa hänet jonkin verran sensuroimaan itseään.

Kirjallisessa palautteessa saajana on vaikeaa se, että palautteensaajaa ei hän enää saa kiinni, joten jos hän ei esim. ymmärrä, mitä jokin kohta palautteessa tarkoittaa, ei hän sitä koskaan saa tietää. Kirjalliseen palautteeseen pystyy kuitenkin aina palaamaan, mikä tuo myös joustavuutta palautteen käsittelemiseen. Suullisessa palautteessa on se hyvä puoli, että pystyy näkemään mm. muiden kehonkielen ja kysymään tarkentavia kysymyksiä. Muiden olemisen tulkitseminen kuitenkin vaikeuttaa palautteen muistamista myös. Hän kokee suullisen palautteen olevan kovin tilannesidonnaista, ja esim. osallistujan tunnetila voi vaikuttaa hänen kykyynsä osallistua.

Hän on saanut niin suullista kuin kirjallista palautetta niin auktoriteeteiltä kuin vertaisilta. Vertaisryhmän palautteet hän mieltää mielipiteenvaihdoksi, kun taas opettajan palautteen hän mieltää helposti noudatettavaksi ohjeeksi, vaikka hän tiedostaakin sen olevan mielipide. Hänellä ei kuitenkaan ole vahvaa preferenssiä vertais- tai autoritäärisen palautteen suhteen.

Kirjallinen palaute aiheuttaa hänessä pelkoa, mutta myös positiivisesti latautunutta jännitystä. Hän haluaa pelosta huolimatta antautua palautteelle, sillä hän haluaa kehittyä kirjoittajana. Suullinen palaute aiheuttaa samanlaisia tunteita kuin kirjallinen, joskin pelko on vahvempi. Odotus ei myöskään ole niin vahva, koska hän tietää jo etukäteen, ettei hän pysty hyödyntämään palautetta yhtä hyvin. Hän mainitsee, että positiiviset alkukommentit rikkovat jään, mutteivät poista pelkoa, koska kritiikki on vielä edessä.

Hän kokee, että kirjallisessa palautteessa keskitytään enemmän tekstin teknisiin virheisiin. Suullisen palautteen hän kokee käsittelevän enemmän isoja kokonaisuuksia ja ilmaisuja.

Ryhmän tuttuus auttaa häntä olemaan rohkeampi oman palautteensa kanssa, muttei juuri vaikuta siihen, että palautteen vastaanottaminen on hänelle hankalaa. Rohkeus palautteenannossa tarkoittaa hänelle sitä, että hän pystyy kertomaan mielipiteitensä sen lisäksi, että hän puuttuu esim. kielioppivirheisiin.

Hän haluaa palautetta, koska hän haluaa tietää miten hän kirjoittaa, koska hän kokee olevansa puolisokea omille teksteillensä. Omasta tekstistä on vaikea nähdä niin puutteita kuin hyviä puolia. Erityisesti hän arvostaa vertaisryhmää (kirjoittajaryhmää), jossa muut eivät ole hänelle ystäviä tai sukulaisia, joten hän voi luottaa heidän näkemyksiinsä. Monenlaiset palautteet auttavat häntä kehittymään kirjoittajana. Hän pyrkii tekemään palautteesta itselleen helpompaa harjoittelun kautta, ottamalla vastaan niin paljon palautetta kuin pystyy. Hänelle on myös tärkeä tiedostaa, että palaute koskee tekstiä, eikä häntä itseänsä. ”Hankalaa se on välillä, mutta ei kai se auta kun vaan jatkaa”, hän toteaa haastattelun päätteeksi.

## A1

15.5.2017

Ikä: 54

Hän on saanut monenlaista palautetta elämässään, mutta kirjoittamisen puolella lähinnä perusopintojen ja ensimmäisen aineopintovuoden aikana. Hän kokee, että toisena vuotena palautteen antaminen ja saaminen on ollut antoisampaa. Hän kokee kehittyneensä palautteenantajana, ja palautteensaajana hän on oppinut tekemään selkeämmän eron itsensä ja tekstiensä välille. Hän kokee myös, että asiaan on auttanut se, että nyt hän tuntee porukan, sillä on olennaista, että tietää kuka puhuu. Tosin hän mainitsee, että olisi varmaan hyvä etsiä palautetta muistakin suunnista, ettei jää vain yhden ryhmän varaan.

Hän kokee palautteensaajana kirjallisen palautteen mielekkäämmäksi, sillä siihen voi palata, ja palautteenantaja pystyy antamaan konkreettisempia vihjeitä siitä, mikä kohta oli esim. hauska tai koskettava. Kirjallisesta palautteesta näkee myös hyvin, jos ihmiset ovat lukeneet tekstiä väärin, missä vaiheessa voi kysyä itseltänsä, mistä tämä johtuu.

Hän kokee hyödyllisenä sen, että opinnoissa palaute on kirjoitettu tulostetun tekstin lomaan, sillä se helpottaa editointia.

Myös palautteenantaja hän pitää kirjallista palautetta mielekkäämpänä, mikäli sen vain jaksaa tehdä. Esim. runot vaativat hyvin monta lukukertaa. Hän toteaa kuitenkin, ettei pidä hävetä sitä, jos tippuu kärryiltä jossain kohdassa, vaan kertoa se kirjoittajalle, sillä se on arvokasta tietoa. Hän kokee, että kirjallisessa palautteessa on ainoastaan huonoa se, että joutuu ottamaan vastuun siitä, että se tulee tehtyä. Antoisaa kirjallisessa palautteessa on myös se, että palautetta pystyy lukemaan itseänsä vastaan myös. Hänen mielestään esim. kirjallisuustieteen analyysikurssi olisi hyväksi palautteenannon kannalta, sillä sieltä saisi eväitä esim. siihen onko tekstin ongelma rakenteellinen vai mikä.

Suullisen palautteen ongelmana hän pitää sitä, että se katoaa, jos vastaanottaja ei tee aktiivisesti muistiinpanoja. Ihmisten suullinen ilmaisu on valuvaa, ei ytimekästä kuin kirjoittaminen, ja jossain vaiheessa siihen väsyä. Parhaimpana yhdistelmänä hän pitää sitä, että suullisen palautteen pohjalla

on hyvin mietitty kirjallinen palaute. Tällöin jää tilaa myös tilanteessa syntyvälle ajattelulle, mikä sekin on tärkeää.

Hänen mielestään palautteenantajan tehtävän on yrittää nähdä tekstistä kirjoittajan intentiot ja tukea niitä. On tärkeää myös kohdentaa palaute saajalle siinä mielessä, ettei anna palautetta *nyrkillä otsaan* -metodilla (eli murskapalautetta). Omalla kohdalla pitää palautetta saadessa myös välttää puolustuskannalle menemistä.

Hän arvostaa sitä, ettei kukaan kirjoituspajaryhmässä ole vakavikko, vaan kaikki osaavat ottaa asioita huumorilla. Hän ei koe opettajien olevassa erityisessä auktoriteettiasemassa palautteenantajina.

Kun ryhmässä luetaan kirjallista palautetta hänen teksteistensä ääneen, on välillä reaktiona nolous, koska hän joutuu kohtaamaan tekemänsä virheet. Kirjoittamisen parissa hän ei ole kohdannut tahallisen ilkeää palautetta, mutta muusta kokemuksesta hän tietää, että sellainen aiheuttaa vihaisuutta. Hän kokee sen lystikkääksi, kun hänen tekstinsä on luettu oikein. Häntä ei jännitä minkäänlainen palaute. Erityisesti nopeasti paikan päällä tehdyistä teksteistä saadut palautteet saavat hänet iloiseksi. Tästä hän kertoo: ”saa aistia sen reaktion, mitä muut saa sun tekstiin. Eli olen palauteimuri”.

Hän kokee, että se, joka aloittaa suullisen palautteen ryhmässä, määrää pitkälti palautteen suunnan ja sisällön. ”Suullisessa palautteessa on helpompi peesata muita.”

Hän haluaa palautteelta kannustusta omalle tekemiselle.

Ennen tekstipajoja hänestä on huojentavaa lähettää teksti pois omista käsistä. Itse pajassa hän odottaa sitä, että oma teksti käsitellään. Käsittelyn jälkeen hänellä on huojentunut olo, riippuen toki siitä miten saadut ja annetut palautteet menivät. Hän pitää pajoissa toimivana sitä, että vain kahden henkilön tekstit käsitellään, milloin niihin pystytään keskittymään kunnolla.

Hän kokee tärkeäksi perustella palautteet, minkä takia hänellä on välillä kovin vähän sanottavaa. Hän kokee, että ”mun mielestä sä oot menny eteenpäin”, on ainut mun mielestä -palaute, jonka saisi antaa, sillä kaiken tulisi perustua johonkin.

Palautteensaajana hän on oppinut kuuntelemaan paremmin. Palautteenantajana hän on oppinut keskittymään teksteihin paremmin, myös silloin, kun ne eivät ole itselle mieleisiä.

Tekstipajan yhden sanan kierrosta hänellä ei ole mitään vastaan. Hän kokee, että se määrittää yleensä hyvin palautteen, mikä on tulossa.

Hän kokee sen positiivisena, että opettaja puhuu viimeisenä, milloin hän ei häiritse muiden palautteita. Hän myös samalla sitoo kaiken annetun palautteen yhteen.

## A2

16.6.2017

Ikä: 27

Hän on tehnyt kirjoittamisen perusopinnot ja on nyt ensimmäisellä aineopintovuodellansa. Hän on tehnyt perus- ja aineopinnot eri opiskelupaikoissa. Opintojen ulkopuolelta kokemuksia palautteesta hänellä on lähinnä fanifiktion puolelta, mitä hän kirjoitti ja julkaisi aktiivisesti viisi vuotta. Sen parissa palautteet tulivat kirjallisesti Internetin välityksellä.

Hän pitää mielekkäämpänä suullista palautetta, koska hän pystyy näkemään palautteenantajan ja toteamaan mm. onko hän tosissaan. Suullinen palaute antaa myös mahdollisuuden korjata mahdollisia väärinkäsityksiä. Varsinkin anonyymien kirjallisten palautteiden suhteen väärinkäsitysten korjaaminen näyttää hänestä helposti selittelyltä.

Hänelle on helpompi antaa palautetta kirjallisesti, sillä esim. pajoissa erilliset puhevuorot hän kokee painostaviksi. Hän pitää siitä, kun suullinen palaute on keskustelelevampaa. Keskustelevuus onkin hänestä suullisen palautteen parhaimpia puolia, sillä kirjallinen palaute voi tuntua siltä, että saajalle isketään palaute, joka tulee vain hyväksyä. Hän ei koe vaihtoehdoksi lähteä vastaamaan esim. sähköpostiin. Jos kommunikaation mahdollisuus ja helppous ovat suullisen palautteen hyviä puolia, niin tilanteen paine on taas huono puoli.

Kirjallisen palautteen huonoja puolia ovat kommunikaation vaikeus ja palautteen suuri määrä. Palautteen suuri määrä aiheuttaa käytännön haittoja säilytyksen ja organisaation puolesta. Kirjallinen palaute on kuitenkin hänelle helpompaa antaa.

Hän kokee, että hän itse ja muut antavat helpommin negatiivista palautetta kirjallisesti. Kirjallisessa palautteessa myös helpommin tarttuu yksityiskohtiin, kuten pilkkuihin. Hän itse pitää siitä, kun saa takertua tuollaisiin yksityiskohtiin. Hänen mielestään kirjallisesti on helpompi muotoilla, mitä on sanottavana. Toisin kuin suullisessa tilanteessa, mahdolliset väärinymmärrykset on vaikeampi korjata.

Hän kokee, että kanssakäymisen määrän sijaan ryhmän toimivuus on määrittävämpi tekijä. Vaikka joku olisikin tuttu, ei se välttämättä tarkoita, että hän pystyy toimimaan ryhmässä.

Suullisesta palautteesta hänelle tulee yleensä hyvä mieli, vaikkei palautteen laatu olisikaan parhaimmasta päästä. Hän tosin kokee olevansa hyvä ottamaan palautetta vastaan. Hän pitää palautetta mahdollisuutena oppia. Palautteenantajana suullisessa tilanteessa hänellä on paineita, mutta loppua kohden edellisessä opiskelupaikassa homma alkoi sujua paremmin. Aiemmin hän pelkäsi puhuvansa itsestäänselvyksiä tai tyhmiä asioita, minkä vuoksi hän puhui vähän. Lopulta hän vain alkoi sanomaan niitä itsestäänselvyksiä ääneen, koska hän itsekin kokee omalla kohdallaan positiiviseksi sen, jos joku on esim. tulkinnut hänen tekstinsä juuri niin kuin hän on ajatellut. Joissain tapauksissa ilmeneekin, ettei kirjoittaja itse ollutkaan ajatellut näin, ja sekin on positiivista.

Hän kokee, että ensimmäinen kerta jakaa omia testejä on pahin. Ensimmäistä tekstipajakertaa hän jännitti koko edellisen yön. Myös itselle hyvin uudenlaisten tekstien jakaminen on jännittävää. Hän kokee, että palautetilanteen edetessä jännitys vähenee, joskin se voi vaihdella eri palautteenantajien kohdalla.

Hän arvostaa auktoriteeteilta saamaansa palautetta, koska se pohjautuu kokemukseen, mutta kokee sen välillä turhan teoreettiseksi. Vertaispalautteessa hän arvostaa sitä, kun muut pystyvät samaistumaan hänen teksteihinsä.

Hän haluaa palautetta, koska hän kokee, ettei ilman sitä voi tietää, onko hänen tekstinsä oikeasti hyvä. Hän haluaa myös kehittää tekstejensä palautteen kautta.

Tekstipajoissa hän kokee oman tekstin käsittelyn aiheuttavan jännityksen positiiviseksi, koska hän laittaa sinne vain tekstejä, joista pitää. Hän ei pidä tekstipajan puhevuoromaisuudesta, mutta mainitsee, että meno on ollut joillain kerralla positiivisen keskustelevaa. Hän kokee, että yhden sanan kierros on kiinnostava ja poistaa ehkä hieman jännitystä. Hän kertoo, että ihmiset eivät yleensä halua lähteä tekstipajojen jälkeen, ja hänen mielestään loppua kohden homma menee keskustelevammaksi. Hän on tehnyt kommenttien perusteella ainoastaan melko pieniä muokkauksia teksteihin.



Opettajan lähettämään sähköpostipalautteeseen hän pystyy suhtautumaan varsin rennosti: hän lukee sen läpi ja palaa tarvittaessa joihinkin kohtiin. Ylipäättänsä kirjalliseen palautteen yksin lukeminen on yksityistä, joten sen käsittely aiheuttaa vähemmän paineita kuin suullisen.

### A3

20.6.2017

Ikä: 37

Hän on tehnyt yliopistossa kirjoittamisen perusopinnot, ja nyt toista vuotta aineopintoja. Hän on myös opiskellut vuoden etänä englantilaisessa yliopistossa, missä palaute tuli lähinnä tutoreilta, eli vertaispalaute oli vähäistä.

Hänen mielestensä niin suullinen kuin kirjallinen palaute on toimivaa, mutta rakentava palaute on parempi saada kirjallisena, koska palaute on silloin toivottavasti harkitumpaa. Puhe jää helposti vain ilmaan. Suullinen palautekeskustelu voi kuitenkin olla hyvä mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä kirjallisesta palautteesta. Palautteenantajana hän preferoi kirjallista palautetta, koska sen parissa hänellä on enemmän aikaa miettiä, mitä hän haluaa sanoa. Ryhmätyöskentely jännittää häntä, eikä hän ole kova puhumaan ryhmätilanteessa. Kirjallisessa palautteessa häntä kuitenkin välillä mietityttää, miten paljon vastaanottaja kestää.

Palautteensaajana hän kirjallisessa palautteessa näkee sen ongelmana, että hän on saanut palautteen sijaan selityksen siitä, miksei palautteenantaja nyt osaa antaa palautetta, tai esim. johonkin kohtaan piirretty sydän, mikä ei kauheasti aukene. Tähän vaikuttanee se, että hän kirjoittaa eri genreä, kuin monet muut pajalaiset.

Suullisessa palautteessa hänelle on ensisijaisen tärkeää miten hänelle asiat sanotaan, eli palautteen sävy. Mikäli palautteen sävy on positiivinen, kuuntelee hän mielenkiinnolla. Jos palautteen sävy on torjuvampi, menee hän hetkeksi lukkoon. Mikäli palaute on tullut myös kirjallisena, hän kuitenkin palaa sen pariin seuraavana päivänä kun tunnereaktio ei ole enää niin voimakkaasti päällä. Hänen tekstinsä ovat hyvin omaelämäkerrallisia, minkä vuoksi ne tuntuvat itsen jatkeelta, mikä taas tekee palautteen vastaanottamisesta jännittävää. Suullisen palautteen välittömyydessä on hyvätkin puolensa, mutta kovin runsaasta palautteesta voi olla vaikea muistaa kaikki. Puheliat henkilöt voivat myös ryhmätilanteessa viedä tilaa muilta.

Hän on saanut niin vertais- kuin autoritääristä palautetta sekä kirjallisesti että suullisesti.

Opintojensa alussa hän odotti autoritäärisen palautteen olevan kriteeripohjaista, mutta joutui pian

toteamaan, että tekstipajoissa onkin lukijalähtöistä palautetta. Hänellä kesti melko kauan sopeutua tähän, koska hän oli aikaisemmin ajatellut, että palaute on puhtaasti tekstin parantamista. Nykyään hän pitää lukijalähtöistä palautetta parempana, koska se jättää kirjoittajalle vallan ja vastuun.

Hän pitää palautteen antamisesta, mutta kokee sen välillä haastavaksi, koska hän pelkää loukkaavansa muita. Hän kokee, että negatiivisen palautteen anto olisi hänelle suuri kehitysalue.

Kirjallinen palaute herättää hänessä tunteita laidasta laitaan, esim. ärtymystä, kun lukija ei ole tehnyt töitä palautteen eteen, ja iloa, kun palautetta on annettu omista lähtökohdista. Hänen oma mielialansa ennen palautteen lukemista vaikuttaa myös sitä, miten hän pystyy suhtautumaan palautteeseen.

Kun hän saa opettajalta palautetta sähköpostin välityksellä, laittaa hänen uteliaisuutensa hänet avaaman sen heti. Hän lukee sen läpi, muttei muodosta vielä mielipiteitä, vaan palaa siihen uudestaan parina seuraavana päivänä. Ensimmäisellä lukukerralla hän kiinnittää lähinnä huomiota siihen, mistä opettaja ei ole pitänyt. Mikäli hän kokee tarvetta kysyä tarkentavia kysymyksiä, tekee hän sen mieluiten kasvotusten, sillä hän kokee sen tehokkaampana ja täydellisempänä kuin persoonattoman sähköpostin.

Hän ei melkein mennyt ensimmäiselle tekstipajakerrallensa ollenkaan, sillä se oli ensimmäinen kerta kun hänen tekstiään käsiteltäisiin julkisesti, ja hän oli omien sanojensa mukaan hermoraunio. Kun hän tajusi, että tekstistä enimmäkseen pidettiin, hän pystyi rentoutumaan. Hänellä kestää aikansa pystyä luottamaan uuteen ryhmään. Palautteen kuuleminen ja lukeminen on edelleenkin henkisesti kuluttavaa.

Hän kokee, että on nykyisessä opiskelupaikassaan oppinut enemmän ryhmässä olemista kuin varsinaista kirjoittamista. Kirjoittaminen on hänelle tapa ilmaista asioita, joita hän ei muuten pystyisi ilmaisemaan, ja sen vuoksi niin palautteen vastaanotto kuin sen antaminenkin on voimakasta.

Hänen mielestään kirjallisen ja suullisen palautteiden sisällöt vaihtelevat, mutta se riippuu paljon myös palautteenantajasta. Joiltain on esim. saanut paljon suullista palautetta, mutta paperissa on lähinnä vain alleviivauksia ja sydämiä, kun taas toisilta saa analyttistä palautetta niin suullisesti kuin kirjallisesti.

Yksi tärkeä syy, miksi hän haluaa palautetta, on se, että hän haluaa tietää aiheuttaako teksti lukijassa vastakaikua. Hän haluaa myös kehittyä kirjoittajana. Kauheinta hänelle on, jos hänen teksteihinsä suhtaudutaan välinpitämättömästi.

Hän odottaa tekstipajaa innolla. Vaikka mikään muu kurssista ei juuri silloin kiinnostaisi, jaksaa hän aina tsempata tekstipajaan. Hän kokee tekstipajatyöskentelyn niin vastaanottajana kuin palautteenantajana tärkeäksi ja kehittäväksi. Hänelle pajan toistuva rakenne ja rutiini tuovat turvaa. Aluksi häntä ärsytti se, kun välillä aikataulusta ei pidetä kiinni jo ihan omien käytännön asioidensa puolesta, mutta hän lopulta päätti, että hänen on turha tuhjata energiaansa tästä mielensä pahoittamiseen.

Yhden sanan kierros tuntuu hänestä välillä vaikealta, koska tiivistäminen on hänelle vaikeaa. Kun hän kerran lähtee puhumaan, on hänen vaikea lopettaa. Hän toki ymmärtää, että sanakierros tehdään, että saataisiin ensimmäinen mutu-fiilis ulos. Välillä kierros tuntuu hänelle teennäiseltä. Kun on hänen omasta tekstistään kyse, haluisi hän joskus lähteä haastamaan muiden sanavalintoja, muttei sitä kuitenkaan tee.

Hän ei ole vielä törmännyt sellaiseen tekstiin, josta ei olisi voinut antaa palautetta, vaikka kaikki tekstit eivät olekaan olleet hänen mieleensä. Hänen mielestään on kaikkien etu, jos aina yritetään parhaan mukaan antaa palautetta. Jokainen, joka tuo tekstinsä pajaan, on tehnyt sen eteen töitä. Hänen mielestään on erittäin tärkeää opetella palauteprosessia käytännössä, vaikka olisi lukenut kaikki mahdolliset teoriat.