

*Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) 2015. Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 73. Jyväskylä. s. 226–241.*

**Jonna Riikonen**

Jyväskylän yliopisto

## **Lukiolaisten vertaispalaute verkkoympäristössä**

This case study addresses high school students' peer feedback in an online wiki-environment. In the study the students worked in three small groups and wrote short texts. Their assignment was taken from the literacy skills test of the Finnish Matriculation Examination, autumn 2010, and the source text in question was an excerpt from the novel *Askeleen jäljessä* (One Step Behind) by Henning Mankell. The groups gave each other feedback about their written texts, being instructed to focus on assignment, content, parse and language. My research questions were: What kind of feedback did the students give each other? How did they structure the feedback? I conducted a content analysis to analyse the students' feedback and to consider the effect of the online environment on the process of giving feedback. My findings suggest that the feedback given was commendatory and critical but also unclear, and that a great deal of it concentrated on the content and composition of the texts.

**Keywords:** peer feedback, collaborative writing

**Asiasanat:** vertaispalaute, yhteiskirjoittaminen

# 1 Johdanto

Nyky-yhteiskunnan ihannekansalainen on monilukutaitoinen toimija, joka kykenee hankkimaan, muokkaamaan, tuottamaan, esittämään, arvioimaan ja arvottamaan tietoa erilaisissa konteksteissa ja eri muodoissa (Jewitt 2005). Monilukutaitoon liittyy vahvasti tieto- ja viestintäteknologian hallitseminen niin tekstien käyttäjänä kuin tuottajana. Teknologistuvat toimintaympäristöt edellyttävät yhä enemmän monimuotoisten tekstien tulkinnan ja tuottamisen taitoja (ks. Kallionpää 2014) ja muuttavat ilmaisun tapoja (ks. Warnick 2006).

Nykyään kirjoitetaan ehkä enemmän kuin koskaan aikaisemmin, ja verkko on monelle nuorelle pääasiallinen kirjoittamisen ympäristö – ainakin vapaa-aikana (ks. esim. Kauppinen 2011; Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008). Tekstien ja tekstuaalisten toimintaympäristöjen muuttumisen myötä ollaan siirtymässä yksin työskentelevän kirjoittajan ihanteesta tiimikirjoittamiseen (Luukka 2004: 117, ks. myös Ivanič 2004; Cummings 2009), ja kirjoittaminen voidaan ylipäätään nähdä entistä laajemmin sosiaalisena käytäntönä (ks. esim. Kallionpää 2014). Luukan (2013) mukaan monilukutaitoa ei tule mieltää vain yksilöllisenä, kognitiivisena taitona vaan se tulee enemmän nähdä valmiutena hyödyntää tilanteisiin ja kulttuuriin sidoksissa olevia yhteisöllisiä käytänteitä, joihin soisalistutaa yhteisöissä toimimalla.

Yhteisölliset teknologiset ratkaisut mahdollistavat yhteistyön aiempaa helpommin (Wichman & Rummel 2013). Siten on kiinnostavaa tarkastella kirjoittamista nimenomaan ryhmän työnä, tiimikirjoittamisena, varsinkin, kun aiheeseen liittyvää tutkimusta on Suomessa tehty varsin vähän. Aiemmissa tutkimuksissa on enimmäkseen keskitytty yksin tuotettuihin teksteihin (esim. Valtonen 2012; Berg 2011; Makkonen-Craig 2011; Mikkonen 2010; Kronholm-Cederberg 2009; Ranta 2007), ja kirjoittamisen uudet käytänteet ovat jääneet selvästi vähemmälle huomiolle (ks. kuitenkin esim. Marttunen & Laurinen 2012, 2009; Pulkkinen, Marttunen & Laurinen 2008). Kun siirrytään yksin kirjoittamisesta ryhmän työskentelyyn, tapahtuu monenlaisia muutoksia. Esimerkiksi toiminnan sosiaalinen luonne korostuu, ja kirjoittajan on tärkeää oppia työskentelemään ryhmissä sekä antamaan palautetta (Luukka 2004: 117).

Perinteinen kirjoittamisen opetus on keskittynyt voimakkaasti tuotokseen – esimerkiksi kouluaineeseen – ja kirjoitettuun kielimuotoon. Tekstit on kirjoitettu yksin ja opettajan antama palaute on tullut kirjoittamisen päätyttyä. 1980-luvulla kirjoittamista alettiin tarkastella prosessina, joka koostuu eri työvaiheista. (Ks. esim. Luukka 2004.) Näitä vaiheita ovat esimerkiksi suunnittelu, kirjoittaminen, palautteen pyytäminen ja tekstin muokkaaminen (ks. esim. Linnakylä, Mattinen & Olkinuora 1988).

Oman kokemuksen mukaan palautteen antaminen ja tekstin muokkaaminen näyttää olevan lukiolaisille vaikeaa, mutta molempien taitojen oppiminen on tärkeää. Niinpä olen kiinnostunut siitä, kuinka työskentelyä ja siten myös kirjoittamisen tuloksia voisi parantaa. Tarkastelen väitöstutkimuksessani lukiolaisten kirjoittamista ryhmissä, ja tässä artikkelissa keskityn tarkastelemaan palautteen pyytämistä ja saamista vertaisilta verkossa. Kirjoittamiseen liittyvää vertaispalautetta on Suomessa tutkittu hyvin vähän (ks. Murtorinne 2005; Husso 2012; Heikkilä 2007), eikä vertaispalautteesta verkossa ole suomalaista tutkimusta tehty vielä lainkaan. Tutkimustietoa kuitenkin tarvitaan, sillä palautteen antaminen, saaminen ja hyödyntäminen ovat kaikki tärkeitä taitoja, joita tarvitaan uusissa mediaympäristöissä (ks. esim. Kallionpää 2014).

Tässä artikkelissa tarkasteltavia tutkimuskysymyksiä ovat seuraavat: Millaista palautetta opiskelijaryhmät antavat verkossa toisilleen? Miten palaute rakentuu ja muotoutuu? Varsinaisten tutkimuskysymysten lisäksi pohdin artikkelissani myös sitä, millä tavalla toimintaympäristö vaikuttaa palautteenantoprosessiin.

Käsillä olevan tutkimuksen aineisto on kerätty oppimiskokeilussa, jossa opiskelijat ovat kirjoittaneet tekstinsä tiimissä, ryhmänä. Oppimiskokeilun toimintaympäristönä on luokkahuoneen ohella tietotekninen ympäristö, wiki, joka on luonteeltaan yhteisöllinen ja avoin (ks. esim. Cummings 2009) ja johon opiskelijaryhmät ovat sijoittaneet kirjoittamansa tekstit ja toisilleen antamansa palautteet. Hypoteesini on, että palaute pohjautuu vahvasti annettuihin apukysymyksiin ja että se voi jäädä kritiikittömäksi.

## 2 Palautteen ja vertaispalautteen merkitys

Oppijan oma aktiivinen tarkkaavaisuuden suuntaaminen ja palautteen haku ovat tavoitteellisen oppimisen ehtoja. Palaute antaa opiskelijalle tietoa toiminnan tuloksista, seurauksista ja etenemisestä kohti tavoitetta, ja jotta oppimisprosessi pysyy tavoitteiden suuntaisena, tarvitaan myös kyseenalaistavaa vuorovaikutusta. (Rauste-von Wright & von-Wright 1998: 173–174, 183.) Palautteen ei siis tarvitse olla vain kiittävää, vaan sen tulee sisältää kritiikkiä ja haastaa palautteensaaja pohtimaan omaa työskentelyään.

Palautteella on suuri merkitys oppimisessa. Se voi kohdistua käsillä olevaan tehtävään, työskentelyprosessiin, itsesäätelyyn tai henkilöön (Frey & Fisher 2011: 64–67). Se rohkaisee opiskelijaa ja kertoo hänelle, onko hän ymmärtänyt asian oikein vai tarvitseeko hän lisää harjoitusta. Palaute auttaa opiskelijaa muuttamaan käsitteellisiä näkemyksiään (Sprenger 2005: 82) ja parantaa oppimistuloksia, jos se vain kohtaa opiskelijan tarpeet ja on muodoltaan riittävän ymmärrettävää ja hyödynnettävää.

Palaute voi olla monenlaista pelkästä arvosanasta sanalliseen palautteeseen, kirjallisesta suulliseen ja vaikkapa vertaisen antamasta palautteesta tietokoneen oikolu-kuohjelman käyttämiseen (ks. esim. Sprenger 2005; Frey & Fisher 2011). Kirjoittajan iästä ja taidoista riippumatta tekstipalautteen kohteilla ja muotoiluilla on merkitystä (Kauppinen & Hankala 2013: 228). Vain kehuja tai rankaisemista sisältävä palaute ei paranna suorituksia. Tehokkainta on tavoitteisiin sidoksissa oleva palaute, johon sisältyy opiskelijalle suunnattuja vahvistuksia ja vihjeitä. (Hattie & Timperley 2007: 84.)

Palaute on tärkeä osa kirjoittamisprosessia. Sekä opettaja että muut opiskelijat toimivat toiminnan tukijoina, ohjaajina ja palautteen antajina. Palautteen antaminen vaatii vahvaa paneutumista teksteihin ja vie paljon aikaa. Sitä kuitenkin pidetään tarpeellisena (ks. esim. Kauppinen 2011; Nugrahenny 2007), sillä kirjoittaja saa henkilökohtaisia ohjeita omasta tekstistään ja voi niiden avulla oppia omasta kirjoittamisestaan. Aina annettu palaute ei välttämättä näy parempina teksteinä, vaan kirjoittaja saattaa toistaa samoja virheitä yhä uudelleen (Nugrahenny 2007: 39). Palautteen vastaanottaminen itsessään voi olla kirjoittajalle niin vaikeaa, että hän ohittaa saamansa neuvot hyvin ylimalkaisella silmäilyllä tai jopa jättämällä niihin paneutumisen kokonaan väliin.

Palaute ei toimi tyhjiössä, vaan sen tulee olla sidoksissa oppimistilanteeseen (Hattie & Timperley 2007: 82, ks. myös Kauppinen & Hankala 2013: 216). Perinteisesti opiskelija on saattanut saada palautteen vasta viikkojen kuluttua kirjoittamisprosessin päättymisestä, jolloin palautteen hyödyntäminen on ainakin arvioitavan tekstin kohdalla mahdotonta. Mahdollisesti seuraavaan kirjoittamistehtävään taas on niin kauan aikaa, että saatu palaute ehtii unohtua. Näyttääkin siltä, että mahdollisimman pian saatu palaute on tehokasta (ks. esim. Frey & Fisher 2011) ja jo työskentelyn aikana annettu palaute voi auttaa kirjoittajaa enemmän kuin työskentelyn päätyttyä annettu. Tällaiseen palautteenantoon teknologisesti tuettu toimintaympäristö tarjoaa hyviä mahdollisuuksia, sillä teknologian avulla palaute voidaan antaa helposti kirjoittamisen aikana, oppimistilanteessa, eikä vasta kirjoittamisen päätyttyä. Kirjoittaja voi jopa työstää tekstiään eteenpäin samalla, kun palautteenantaja tarkastelee hänen tuotostaan. Teknologian avulla palautteen antaminen on myös aiempaa kätevämpää niin kirjoittamisen ohjaajan kuin kirjoittajien itsensä kannalta, kun tuotoksia ei tarvitse kerätä pois vaan tekstit ovat esimerkiksi pilvipalveluihin sijoitettuina useamman tahon saavutettavissa yhtä aikaa eikä samasta tekstistä ole olemassa useaa kopiota vaikkapa sähköpostissa. Kuitenkin esimerkiksi wikissä aikaisempiin versioihin on mahdollista palata, jos niin halutaan. Tekstit ovat myös helposti saavutettavissa missä tahansa, missä on tietokone ja verkko-yhteys.

Opettajan lisäksi palautetta voi antaa myös toinen opiskelija. Vaikka vertaispalaute ei voi kokonaan korvata opettajan antamaa palautetta ja vaikka esimerkiksi Nugrahenny (2007) toteaa, että opettajan antamaa palautetta arvostetaan toisen opiskelijan

antamaa enemmän, tarjoaa vertaispalaute parhaimmillaan oppimisen elämyksiä niin palautteen antajalle kuin saajalle (ks. esim. Svinhufvud 2007). Lisäksi on hyväksi, jos kirjoittaja saa palautetta useammalta henkilöltä eikä ainoastaan opettajalta, vaikkei määrää laatua korvaakaan. Tällöin palautteessa näkyy useampi näkökulma, ja samalla minimoidaan vaara, että opiskelija kirjoittaa tekstinsä vain opettajaa varten ja tavalla, jonka arvelee miellyttävän opettajaa (ks. esim. Sommers 1982). Vertaispalaute on toisen samassa tilanteessa olevan kirjoittajan palautetta eikä auktoriteetin ohjeistusta (ks. Chen 2010; Svinhufvud 2007). Parhaimmillaan tästä voi seurata se, että samassa asemassa olevat antavat toisilleen helposti ymmärrettävää ja omaksuttavaa palautetta (ks. esim. Nugrahenny 2007). Myös palautteen antaja oppii refleктоimaan omaa kirjoittamistaan ja kohtamaan omia kirjoitustaitojaan (Chen 2010; Cho & MacArthur 2011).

Palautteen antaminen ja saaminen voidaan nähdä keskusteluna teksteistä. Vuorovaikutuksen kautta tekstit elävät ja saavat tulkintoja (Kauppinen 2011: 326), ja vertaispalautteen antajat ovat ikään kuin tekstin yleisö, joka tekee kirjoittamisesta kommunikatiivisempaa ja tarkoituksenmukaisempaa toimintaa (Rahimi 2013). Tämä on selvä etu, sillä perinteisesti kirjoittaminen on nähty varsin yksinäisenä tapahtumana: tekstit on koulussa usein kirjoitettu yksin ja vain yksille silmille eli opettajalle.

Vertaispalautteen antaminen ei ole ongelmatonta. Opiskelijat saattavat olla harjaantumattomia palautteen antajia, ja siten palaute voi jäädä pintapuoliseksi tai vähäiseksi tai se saattaa kohdistua väärin asioihin tai olla virheellistä (ks. esim. Hovardas, Tsivitanidou & Zacharia 2014). Opiskelijatoverit saattavat myös antaa opettajaa positiivisempaa palautetta. Toisaalta palaute saattaa olla liiankin kriittistä tai sitä ei jakseta syventää riittävästi (Murtorinne 2005: 132, 262). Kriittinen palaute puolestaan saattaa jäädä perustelematta (Hovardas ym. 2014). Palautteen saajat saattavat puolestaan suhtautua epäilevästi opiskelijatovereidensa antamiin kommentteihin (ks. esim. Chen 2010), eikä suorien neuvojen saaminen vertaiselta usein ole helppoa (ks. esim. Murtorinne 2005). Opiskelijat saattavat myös kokea hyvin vaikeaksi asettua ikään kuin neuvojan asemaan suhteessa tasavertaiseen toveriin.

Jotta opiskelija voi antaa tehokasta palautetta, hänen pitää hallita riittäviä tekstin arvioinnin taitoja (ks. esim. Rahimi 2013). Palautteen antajan tulee osata eritellä arvioitavaa tekstiä tarkoituksenmukaisesti. Erittelevä lukutaito vaatii kykyä valita havaintoja ja nostaa niitä esiin, ja tekstejä on analysoinnin lisäksi kyettävä myös tulkitsemaan ja arvioimaan. Tärkeää on myös osata esittää olennaisia kysymyksiä tekstin kirjoittajalle (Murtorinne 2005: 266). Koska palautteenanto vaatii monenlaisia taitoja ja on vaativa tehtävä, sitä on myös harjoiteltava. Harjoittelun myötä opiskelijapalautteesta tulee tehokasta (Cho & MacArthur 2011; Rahimi 2013).

Vertaispalautteen ansiosta opiskelijat pääsevät tutustumaan toistensa teksteihin, mistä on hyötyä myös omien oppimistehtävien tekemisessä (Liu, Lin, Chiu & Yuan 2001). Muiden kirjoittajien teksteihin perehtyessään opiskelija saattaa ymmärtää paremmin oman tekstinsä vahvuuksia ja heikkouksia sekä suhteutumista muiden kirjoittamiin teksteihin. Palautteenannon oppimisen myötä myös opiskelijan muut tekstitaidot vahvistuvat (ks. esim. Rahimi 2013). Palautetta antaessaan opiskelijat oppivat erittelemään toistensa tekstejä, etsimään niistä onnistuneita kohtia ja esittämään tarkentavia kysymyksiä (ks. esim. Svinhufvud 2007).

Palautteen antamisen lisäksi opiskelijoiden on tärkeää oppia myös hyödyntämään saamaansa palautetta (ks. esim. Crisp 2007; Orsmond, Merry & Reiling 2005). Vertaispalaute voi saada opiskelijan pohtimaan ja arvioimaan saamaansa palautetta laajemmin kuin silloin, kun hän saa palautetta opettajalta, koska palautteen antaja ei ole opettajan kaltainen auktoriteetti (ks. Chen 2010).

### 3 Tutkimuksen toteutus

Oppimiskokeilu suoritettiin keväällä 2012 eräässä keskisuomalaisessa lukiossa. Ensimmäisen vuositason opiskelijat osallistuivat kurssille ÄI3, joka on kolmas pakollinen äidinkielen ja kirjallisuuden kurssi lukiossa. Kokeiluun osallistui kolme pienryhmää, joissa kussakin oli viisi tai kuusi jäsentä. Jokainen ryhmä kirjoitti tekstitaidon vastaustekstin syksyn 2010 ylioppilaskokeen ensimmäisestä tehtävänannosta: ”Mitä odotuksia Henning Mankellin rikosromaanin *Askeleen jäljessä* alkukatkelma herättää, ja millä keinoin odotukset luodaan?” Vastaustekstit kirjoitettiin wikiin, Wikispaces-ympäristöön. Ympäristö on avoin, eli kuka tahansa verkon käyttäjä voi nähdä vastaustekstit. Tämä oli opiskelijoiden tiedossa.

Kun ryhmät olivat saaneet vastaustekstinsä valmiiksi, jokainen ryhmä luki yhden toisen ryhmän kirjoittaman vastaustekstin ja antoi siitä palautetta. Palautteet kirjoitettiin samaan verkko-ympäristöön, jossa myös vastaustekstit sijaitsivat, ja opiskelijat tiesivät sekä arvioitavien vastaustekstien että palautteiden kirjoittajien henkilöllisyyden.

Vertaispalautteen tavoitteeksi asetettiin, että saamansa palautteen avulla ryhmä pystyy muokkaamaan omaa tekstiään. Opiskelijoita ohjeistettiin, että he voivat lähestyä toisen ryhmän vastaustekstiä kiinnittämällä huomiota tehtävänannon noudattamiseen sekä tekstin sisältöön, rakenteeseen että kieleen ja ryhmän niin halutessa myös muihin tekstin piirteisiin. Palautteen antajille annettiin seuraavat apukysymykset:

Miten vastausteksti täyttää tehtävänannon? Millaisia havaintoja pohjatekstistä on tehty ja miten ne on perusteltu? Ovatko havainnot monipuolisia/niukkoja/

keskeisiä/asiaankuulumattomia? Miten teksti on jäsenneilty? Miten havainnot on ryhmitelty? Miten kappaleet ja virkkeet sidostuvat toisiinsa? Miten tekstissä noudatetaan oikeakielisyysääntöjä?

Olen analysoinut vertaispalautteita sekä määrällisesti että laadullisesti. Aluksi laskin palautteiden määrät sekä sana- että lauseketasolla, jotta pystyn vertaamaan niiden laajuutta ja näkemään, onko ryhmien saamien palautteiden laajuudessa eroja. Lausekkeeksi lasken jokaisen kokonaisuuden, johon sisältyy jokin erillinen ajatus pohjatekstistä. Esimerkiksi palautteessa *tekstiä oli analysoitu hyvin ja monipuolisesti* on kaksi lausekettä, koska kohtaan sisältyy kaksi erillistä huomiota: 1) tekstiä on analysoitu hyvin ja 2) tekstiä on analysoitu monipuolisesti.

Palautteiden määrällisen analyysin jälkeen tarkastelin tekstejä sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajärvi 2003) siten, että luokittelin palautteet ryhmiin sen mukaan, mihin palaute oli kohdennettu. Luokittelun jälkeen tarkastelin palautteita vielä määrällisesti nähdäkseni, millaisiin kohteisiin palautteissa kiinnitettiin eniten huomiota.

## 4 Tutkimuksen tuloksia

### 4.1 Palautteiden tyyli ja sisältö

Ryhmät kirjoittivat toisilleen palautteet vastauksien jatkoksi wiki-ympäristöön. Lyhimmässä palautteessa oli 55 sanaa, kahdessa muussa 75 ja 79 sanaa. Lausekkeita oli vähimmillään 12 ja enimmillään 16. Tästä on nähtävissä, että palautetta annettiin melko vähän eikä ryhmien välillä ollut suuria eroja palautteiden määrässä. Ilmeisin syy palautteen vähäisyyteen lienee se, että palautteen antajat eivät ole löytäneet arvioitavasta tekstistä enempää asioita, joita pitäisi kommentoida.

Kaikki ryhmät hyödynsivät palautteenannon apukysymyksiä. Ensimmäisen ryhmän saama palaute rakentuu hyvin tiukasti apukysymyksissä pitäytyen: asiat esitetään samassa järjestyksessä kuin ohjeistuksen apukysymykset. Myös muut ryhmät vastasivat kysymyksiin, mutta vastaaminen oli ensimmäistä vapaamuotoisempaa. Esimerkiksi kolmannen ryhmän saama palautetta ei ole ryhmitelty, vaan muun muassa jaksotukseen liittyvät havainnot on sijoitettu erilleen toisistaan. Kysymyksiin ”Miten havainnot on ryhmitelty?” ja ”Miten kappaleet ja virkkeet sidostuvat toisiinsa?” ryhmät eivät vastanneet.

Käytetty kieli vaikuttaa viestin vastaanottoon, ja siksi valittu kielimuoto on merkityksellinen. Ryhmän 1 saama palaute on tyyliiltään asiallinen ja kirjakielen normeja noudattava, mutta kaksi muuta palautetta ovat tuttavallisia. Tyyliä valittaessa taustalla voi olla palautteen antajien halu pehmentää annettua viestiä ja osoittaa yhteenkuuluvuut-

ta palautteen saajien kanssa: vertaispalautteen antajat ja saajat ovat toistensa ikä- ja ryhmätovereita, joten kovin virallinen kirjoitustapa on saatettu kokea vieraaksi, ikään kuin toisten yläpuolelle asettumiseksi.

Yksi tyyliä selitys voi olla toimintaympäristö. Nuoret ovat tottuneet käyttämään verkossa erilaista kieltä kuin koulukontekstissa, ja palautteissa käytetyt hymiöt ja kirjakielen normien rikkominen kuuluvat olennaisesti verkossa käytettävään kieleen (ks. Warnick 2006). Tutkimuksissa onkin havaittu, että kirjoittajan suhtautuminen muuttuu, kun kommunikointi tapahtuu elektronisesti. Kieli voi muuttua niukkasanaiseksi, ja siinä voivat sekoittua puhe- ja kirjakielen piirteet (Hawisher & Selfe 2007; ks. myös Luutonen 2007). Verkossa käydyille keskusteluille on ominaista lyhenteiden ja tunneikonien käyttö (ks. esim. Hynönen 2008).

Seuraavaksi tarkastelen ryhmien toisiltaan saamien palautteiden sisältöä. Olen ryhmitellyt palautteet kuuteen ryhmään taulukkoon 1. Palautteiden kieliasu on alkuperäinen. Suluissa on maininta, minkä ryhmän saamasta palautteesta on kysymys, eli esimerkiksi merkintä R1 tarkoittaa, että palaute on kohdistettu ryhmälle 1.

TAULUKKO 1. Ryhmien toisilleen antamat palautteet ryhmiteltynä sisällön mukaan.

Palautetyyppi	Vertaispalaute
1. Tehtävänannon noudattaminen (Yhteensä 7 lauseketta)	Teksti täyttää tehtävänannon hyvin. (R1) Odotuksia on käsitelty runsaasti ja ne on perusteltu hyvin. (R1) kerroitte odotuksista hyvin. ne olivat hyvin perusteltu ja viittasivat hyvin tekstiin (R2) odotuksia olisi voinut käsitellä enemmän (R3)
2. Tekstin sisältö (Yhteensä 11 lauseketta)	Myös havaintoja oli tehty monipuolisesti ja ne oli esitelty hyvin. (R1) hyviä ilmauksia tekstiin liittyen. monipuolisuudesta plussaa. (R2) älkää huijatkan, miljöötä ei edes kuvata tarkasti. (R2) ei välttämättä olisi tarvinnut kertoa niin paljoa tarinan taustaa, oletuksena että lukija tuntee tekstin! (R3) tekstiä oli analysoitu hyvin ja monipuolisesti (R3) Tykkäsimme erityisen paljon miehen analysoimisesta :) (R3) tiettyissä kohdissa kuten esim. perfektionismia ja tyytymättömyyttä arvellessa, olisi voitu jättää tilaa muillekin ajatuksille ja mahdollisuuksille (R3)
3. Tekstin rakenne (Yhteensä 14 lauseketta)	Kappalejaot olivat onnistuneet, mutta virkkeet olivat paikoitellen liian pitkiä ja hieman epäselviä, myös "odotuksia"-sanaa oli käytetty paikoitellen aika paljon. (R1) otsikko on kuin tönkköpasta. (R2) otsikon merkityksen selitys olisi voinut olla aikaisemmin, että lukija voisi saada paremman ajatuksen tekstistä. (R2)

Taulukko 1 jatkuu.



Taulukko 1 jatkuu.	
	virkkeet ajoittain vaikealukuisia; lauseiden pituus. (R2) kappaleet ovat kuitenkin hyvän ja sopivan mittaisia sekä hyvin jaoteltu (R2) OTSIKKO?? -_- (R3) Kappalejaosta plussaa (R3) loppu töksäht i (R3) hunajainen rakenne, jokaisessa kappaleessa oma asiansa (R3)
4. Tekstin kieli (Yhteensä 7 lauseketta)	Tekstissä oli joitain pieniä oikeakielisyydevirheitä, mutta katkelma oli kuitenkin selkeä ja hyvin kirjoitettu. (R1) vähän turhan hienohelmaista kielenkäyttöä. kirjoitusvirheitä ei ollut, paitsi yksi pilkkuvirhe, etsikää se. =P (R2) kirjoitusvirheitä, esim. Pilkkutus (R3)
5. Muut tekstin piirteet (Yksi lauseke)	”on toi iha ok loppujen lopuks”, sanoo Joonas *nimi muutettu* (R3)
6. Muuhun kuin tekstiin kohdistuva palaute (Kaksi lauseketta)	ootte noloja. rakkaudella Perttu (R2) hyvä pojat (R3)

Kuten taulukosta 1 näkyy, ryhmät ovat antaneet toisilleen eniten palautetta tekstin sisällöstä ja rakenteesta. Samankaltaisia tuloksia on Murtorinteen (2005) tutkimuksessa, jossa oppilaat antoivat toisilleen useimmin neuvoja sisällön muokkaamiseksi. Tässä tutkimuksessa sisältöön kohdistuvan palautteen laajuus selittynee sillä, että vastauksien pohjateksti, katkelma romaanista *Askeleen jäljessä*, on palautteenantajille tuttu ja sitä on jo ryhmässä analysoitu. Näin ollen sisällöllisiin seikkoihin on helpompi tarttua kuin silloin, jos pohjateksti tai arvioitavan tekstin aihe on vieraampi.

Rakenteeseen liittyvä palaute keskittyi lähinnä kappalejakoisiin ja virkerakenteisiin. Näyttää siltä, että rakenteesta on varsin helppoa löytää kommentoitavaa. Taustalla voi olla se, että esimerkiksi kappaleiden ja virkkeiden pituus on havaittavissa jo pikaisella silmäyksellä ja melko mekaanisesti, ja samoin se, että rakenteet vaikuttavat paljolti lukukokemukseen.

Huomionarvoista on se, että kieleen liittyvää palautetta annettiin kohtalaisen vähän. Samankaltaisia huomioita tehtiin osin Murtorinteen (2005), Chenin (2010) sekä Woon, Chun ja Lin (2013) tutkimuksissa: opiskelijoiden toisilleen antamat palautteet keskittyivät enemmän sisältöön kuin kielen pintatasoon.

Myös tehtävänannon noudattamiseen liittyvää palautetta annettiin vähän, vaikka se on yksi tärkeimmistä tekstitaidon vastauksen arviointikriteereistä. Syynä voi olla se, että palautteelle ei suuremmin nähty tarvetta, vaan koettiin, että arvioitava ryhmä noudatti tehtävänantoa riittävän hyvin.

Ohjeistuksessa mainittiin, että ryhmät voivat antaa palautetta myös muista tekstin piirteistä. Tätä mahdollisuutta käytettiin vähän: vain yksi ryhmä arvioi toisten kirjoittamaa tekstiä kokonaisuutena. Tämä kertonee siitä, että opiskelijoiden on vaikea löytää itsenäisesti teksteistä seikkoja, joista antaa palautetta. Toki ryhmät saattoivat myös ajatella, että apukysymykset olivat riittävän kattavia.

Muuhun kuin tekstiin kohdistuvaa palautetta annettiin kahdesti: molemmissa arvioitiin palautteen saavaa ryhmää ja molemmat palautteet ovat tulkittavissa humoristisiksi. Ensimmäisessä palautteessa vastaanottajia luonnehditaan ilmauksella *nolo*, ja luonnehdinnan yhteyteen on lisätty ilmaus *rakkaudella*, jonka voi tulkita pehmennykseksi: ilmauksella osoitetaan palautteen keveyttä ja vitsikkyyttä. Toisen ryhmän saama palaute *hyvä pojat* on tulkittavissa ironiseksi, koska palautteenantajien tiedossa oli, että vastaanottajaryhmässä oli sekä tyttöjä että poikia. Humoristisuudella voidaan pyrkiä osoittamaan kohteliaisuutta tai keventämään palautetta.

## 4.2 Palautteiden kriittisyys

Tarkastelen palautteita myös sen mukaan, ovatko ne tekstin hyviä ominaisuuksia toteavia vai sisältyykö niihin kritiikkiä tai parannusehdotuksia. Tehtävänannon noudattamiseen liittyvät palautteet ovat pääosin myönteisiä. Seitsemästä lausekkeesta vain yhteen sisältyy parannusehdotus: *odotuksia olisi voinut käsitellä enemmän*. Tekstin sisältöön liittyvistä palautteista löytyy lähes yhtä paljon myönteisiä ja kriittisiä palautteita. Kriittisistä palautteista *älkää huijatko, miljöötä ei edes kuvata tarkasti ja tietyissä kohdissa – – olisi voitu jättää tilaa muillekin ajatuksille ja mahdollisuuksille* ovat sisällöltään sellaisia, että vastaanottajan voi olla vaikea hahmottaa, kuinka tekstiä voi parantaa. Kritiikki *ei välttämättä olisi tarvinnut kertoa niin paljoa tarinan taustaa* on perusteltu toteamalla, että oletuksena on, että lukija tuntee tekstin. Perustelussa näkyy, että palautteen antajat ovat ymmärtäneet arvioitavan tekstin genren: vastaustekstin kirjoittamisen yksi keskeinen ohje on, että pohjatekstiä ei tarvitse esitellä laajasti, koska vastaanottajan oletetaan tuntevan sen.

Tekstin rakenteeseen kytkeytyvistä palautteista enemmistö oli kriittistä. Palautteissa kritisoitiin virkkeiden pituutta ja epäselvyyttä, saman sanan toistoa, otsikointia ja lopetusta. Rakenteeseen liittyvä palaute sisältää melko paljon korjausehdotuksia, joista monet voisi osoittaa selkeämmin. Esimerkiksi palaute *virkkeet ajoittain vaikealukuisia* olisi helppo kohdentaa tarkemmin osoittamalla ongelmalliset virkkeet. Toisaalta taas palaute *OTSIKKO?? -\_-* sisältää selvän viestin siitä, että tekstistä puuttuu otsikko.

Kielen liittyvä palaute jää hieman yllättäen melko epämääräiseksi. Ilmaukset *Tekstissä oli joitain pieniä oikeakielisyyvirheitä ja vähän turhan hienohelmaista kielenkäyttöä* eivät juuri kerro vastaanottajalle, miten omaa tekstiä voisi parantaa. Mitä ovat

*pienet oikeakielisyysvirheet?* Entä mitä tarkoittaa *hienohelmäinen kielenkäyttö?* Yhdessä palautteessa ilmoitetaan, että tekstissä on yksi pilkkuvirhe ja käsketään vastaanottajaa etsimään se. Näin ylimalkaiseksi jäävä palaute ei juuri lukijaa palvele, ja yllättäväksi palautteen laadun tekee se, että kieleen liittyvät korjausehdotukset olisi varsin helppo osoittaa tekstistä. Olisikin mielenkiintoista tietää, miksi palautteenantajat ovat juuri kielen kohdalla päätyneet tällaisiin muotoiluihin. Voiko taustalla olla esimerkiksi epävarmuus siitä, ovatko omat korjaukset kuitenkaan oikeita? Vai onko virhekohdan osoittaminen kirjallisesti koettu hankalaksi? Olisiko suullinen työskentely tuottanut tarkempaa palautetta? Kaiken kaikkiaan kriittisissä palautteissa näkyy runsaasti epämääräisyyttä ja perustelemattomuutta.

Muihin tekstin piirteisiin ja muuhun kuin tekstiin kohdistuva palaute on varovaisen myönteistä (*on toi iha ok*) tai ironista (*hyvä pojat*). Palautteisiin on liitetty muutamia hymiöitä keventämään ilmaisua tai osoittamaan huumoria. Näiden taustalla voi olla ajatus kasvojen säilyttämisestä tai kohteliaisuudesta.

Myönteistä palautetta annettiin hieman enemmän kuin kriittistä. 42 lausekkeesta myönteisiä oli 25. Ryhmien väliset erot eivät olleet suuria: sekä ryhmien 1 että 2 saamissa palautteissa myönteistä sisältöä oli kritiikkiä enemmän, ja ryhmän 3 palautteessa oli saman verran myönteistä ja kriittistä palautetta. Näyttää siis siltä, että ryhmät olivat varsin samanmielisiä sen suhteen, miten palautetta tulee rakentaa. Taustalla saattaa hyvinkin olla vahva sosiaalistuminen koulun palautteenantokäytänteisiin: opettajalta on totuttu saamaan palautetta, johon sisältyy sekä kiittäviä kommentteja että korjausehdotuksia, ja samaan tapaan omatkin palautteet rakennetaan. Korjausehdotusten vähäisyys saattaa kertoa epävarmuudesta tai siitä, että tasavertaista opiskelijatoveria on vaikea ohjeistaa.

## 5 Pohdintaa: vertaispalaute lukiossa ja teknologisessa ympäristössä

Käsillä oleva tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus, jonka aineisto on pieni. Näin ol- len tuloksista ei voi tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä, mutta joitakin havaintoja tutkimuksesta voi perustellusti tehdä.

Tutkimusaineistosta on havaittavissa, että vertaispalaute jää melko vähäiseksi. Yksi syy palautteen vähäiseen määrään voi olla se, että riittävän perusteellista palautetta ei malteta antaa – tällaisen havainnon teki omissa tutkimuksessaan Murtorinne (2005). Toinen syy voi olla se, että palautteenanto koetaan vaikeaksi; ei tiedetä, mistä asioista palautetta voisi antaa. Apuna tähän haasteeseen voivat olla opettajan apukysymykset, joiden myötä arvioijien huomio kohdistuu olennaisiin asioihin. Toisaalta kysymyksi-

sä on myös vaaransa: tässä tutkimuksessa näkyy, että palautteenanto perustuu hyvin vahvasti saatuihin apukysymyksiin ja muuta palautetta annetaan erittäin vähän. Kokeukseni mukaan vertaispalaute jää kuitenkin ilman minkäänlaisia ohjaavia kysymyksiä hyvin helposti *ihan ok* -tasolle, jolloin palautteiden sisältö jää erittäin vähäiseksi, ja näin ollen vähäiseksi jää myös palautteensaajalle koitua hyöty.

Näyttää siis siltä, että apukysymykset ovat vertaispalautteen antamisessa arvokkaita, mutta paradoksaalisesti ne myös ohjaavat vahvasti palautteen sisältöä, joten kirjoittamista ohjaavan on mietittävä tarkkaan, millaista vertaispalautetta hän haluaa tuotettavan ja millaisiin asioihin hän toivoo opiskelijoiden kiinnittävän huomiota toistensa tekstejä arvioidessaan. Tärkeää on pohtia myös kysymyksenasettelun ymmärrettävyyttä: tässä tutkimuksessa kaikkiin palautetta ohjaaviin kysymyksiin ei vastattu, mikä saattaa kertoa siitä, että kysymyksiä ei ymmärretty.

Palautteen saaminen on opiskelijalle usein tärkeää. Hän saa palautetta tuotoksestaan, joka voi olla hyvinkin henkilökohtainen, ja samalla myös osaamisestaan yleisemminkin. Näin ollen on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaista palautetta opiskelijatoverit toisilleen antavat (ks. myös Murtorinne 2005). Kieli- ja tyylivalinnoilla on merkitystä, ja tässä tutkimuksessa näkyy, että palautteiden tyyli vaihteli asiallisesta tuttavalliseen. Palautteenantajat käyttivät palautteissaan humoristisia ilmauksia, joiden taustalla lienee ajatus pyrkiä kohteliaisuuteen ja kasvojen säilyttämiseen. Liika kepeys voi kuitenkin johtaa siihen, että palautetta ei oteta vakavasti tai se koetaan jopa loukkaavaksi.

Palaute itsessään auttaa opiskelijaa parantamaan omaa tekstiään, jos se vain sisältää riittäviä ja hyödynnettävissä olevia ohjeita ja vinkkejä. Tutkimukseni aineistossa näkyy epämääräisiä ilmauksia, joihin palautteensaajan on vaikea tarttua, vaikka tavoitteeksi asetettiin, että palautteen avulla vastaanottajat voisivat muokata omaa tekstiään. Epämääräisyyden taustalla voi olla palautteenantajien omaa epävarmuutta, haluttomuutta esittää käskyjä opiskelijatoverille tai tietoista pyrkimystä humoristisuuteen ja kepeyteen.

Murtorinteen (2005: 267) aineistossa oppilaiden palautteesta vain runsas viisi prosenttia sisälsi suoria käskyjä, kehotuksia tai ohjeita. Kehotukset esitettiin usein ehdollisessa muodossa, jolloin neuvoja oli helpompi noudattaa tai jättää noudattamatta. Tässä tutkimuksessa suoria käskyjä tai kehotuksia oli vain kaksi: *etsikää se* (pillkkuvirhe) ja *älkää huijata*. Kritiikki oli esitetty suoraa korjauskehotusta mieluummin toteamalla tekstin parannuskohteita ja välttämällä vastaanottajan suoraa puhuttelua. Tutkimusaineistossa näkyy myös, että palaute jää usein perustelematta tai selkeästi osoittamatta. Näin ollen palautteen tarjoama hyöty jää luonnollisesti vähäiseksi.

Teknologiasta on palautteen antamisessa monenlaisia hyötyjä. Tekstit ovat helposti saavutettavissa eikä niitä tarvitse kerätä kirjoittajilta pois vaan niitä voi lukea vaik-

kapa samaan aikaan, kun kirjoittamisprosessi on yhä meneillään, jolloin palautetta voi hyödyntää jo kirjoittamisen aikana, ei vasta sen jälkeen. Teknologia asettaa myös haasteita. Ensinnäkin niin tekstien kuin palautteiden kirjoittajat voivat kokea vaikeaksi sen, että tekstit asetetaan näkyville avoimeen verkkoympäristöön. Vaarana voi myös olla, että verkkoympäristö altistaa epäasialliselle kielenkäytölle. Nähdäkseni tässä kokeilussa juuri verkkoympäristö aiheutti sen, että palautteiden kieliasussa näkyy kepeyttä ja verkkoviestinnälle tyypillistä ilmaisua.

Palautteenanto onnistuisi toki myös perinteisesti kynällä paperille. Aiemmin toteamieni etujen lisäksi teknologia mahdollisti tässä oppimiskokeilussa sen, että ryhmät saattoivat tarkastella kaikkien muiden ryhmien kirjoittamia tekstejä ja palautteita verkossa vapaasti, mikä auttaa refleктоimaan myös omaa työskentelyä. Siitä, kuinka paljon mahdollisuutta lukea muiden kirjoittamia tekstejä käytettiin, aineisto ei anna tietoa. Aineiston perusteella ei myöskään ole mahdollista tarkastella sitä, miten verkossa annetut palautteet eroavat perinteisemmin annetuista palautteista. Erialaisten palautteiden vertaileminen olisikin kiinnostava jatkotutkimusaihe.

Palautteen antamista ja hyödyntämistä tulee harjoitella kouluissa pitkäkestoisesti; tutkimuksestani näkyy, että palautteen antaminen on vaikeaa. Kuten jo artikkelin alkupuolella olen todennut, palautteen antamisen opiskeleminen kannattaa, sillä vertaispalautteesta on monenlaista hyötyä myös palautteenantajalle itselleen, kun hän näkee muiden tuotoksia ja refleктоi omaa osaamistaan suhteessa muiden töihin. Vertaisten tuen myötä kirjoittaja voi päästä työssään aivan uudenslaisiin tuloksiin, kunhan palaute vain on riittävän selkeää. Pitkäkestoinen palautteenantoon harjaantuminen uskoakseni parantaa palautteita teksteinä. Tämä olisi myös mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe.

Väitöstutkimustani varten keräämäni aineisto mahdollistaa muutamia jatkotutkimuksia, ja se voi antaa vastauksia tässä artikkelissa heränneisiin kysymyksiin. Palautteenanto on videoitu, ja tallennettua aineistoa analysoimalla voi selvittää esimerkiksi sen, miksi palautteenantajat tyytyivät melko epämääräisiin ilmauksiin, joihin palautteen-saajan on vaikea tarttua. Olisi kiinnostavaa tarkastella myös sitä, millaista keskustelua palautteenantotilanteessa heräsi ja millaiset seikat valikoituivat lopulliseen kirjalliseen palautteeseen.

## Kirjallisuus

- Berg, M. 2011. Referointi, erittelymuotti ja tekstitaidon koe. *Virittäjä*, 115 (3), 317–348.
- Chen, C. W. 2010. Graduate students' self-reported perspectives regarding peer feedback and feedback from writing consultants. *Asia Pacific Education Review*, 11 (2), 151–158.
- Cho, K. & C. MacArthur 2011. Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology*, 103 (1), 73–84.

- Crisp, B. R. 2007. Is it worth the effort? How feedback influences students' subsequent submission of assessable work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (5), 571–581.
- Cummings, R. E. 2009. *Lazy virtues. Teaching writing in the age of Wikipedia*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Frey, N. & D. Fisher 2011. *The formative assessment action plan. Practical steps to more successful teaching and learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Hattie, J. & H. Timperley 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Hawisher, G. & C. Selfe 2007. On computers and writing. Teoksessa R. Andrews & C. Haythornthwaite (toim.) *The SAGE handbook of e-learning research*. Lontoo: SAGE Publications, 73–96.
- Heikkilä, M. 2007. "Otsikko on mahtipontinen ja liittyy asiaan kuin Zorro viidakkoon": 8-luokkalaiset ja lukion 1.-luokkalaiset kirjoitelmien vertaispalautteenantajina. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Hovardas T., O. E. Tsivitanidou & Z. C. Zacharia 2014. Peer versus expert feedback: an investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. *Computers & Education*, 71, 133–152.
- Husso, H. 2012. *Ideasta viimeistellyksi tekstiksi. Tapaustutkimus prosessikirjoittamisesta lukiossa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38451/URN%3ANBN%3Af%3Ajjyu-201209032304.pdf?sequence=1>.
- Hynönen, E. 2008. Keskustelufoorumit – ajatustenvaihtoa verkossa. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 186–190.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18 (3), 220–245.
- Jewitt, C. 2005. Multimodality, "reading" and "writing" for the 21st century. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26 (3), 315–331.
- Kallionpää, O. 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & viestintä*, 37 (4), 60–78.
- Kauppinen, A. 2011. Lukiolaisten tekstimaiset ja kieliasenteet – kyselytutkimuksen satoa. Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 303–383.
- Kauppinen, M. & M. Hankala 2013. Kriitikosta keskustelukumppaniksi – uutta otetta kirjoittamisen opetukseen. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti & S. Routarinne (toim.) *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 213–231. Saatavilla osoitteessa [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/38459/AD\\_4\\_ISBN\\_978-952-5993-07-3.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/38459/AD_4_ISBN_978-952-5993-07-3.pdf?sequence=1).
- Kronholm-Cederberg, A. 2009. *Skolans responskulturs som skiftpraktik: gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo Akademi. Saatavilla osoitteessa <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/52546/KronholmAnnette.pdf?sequence=2>.
- Linnakylä, P., E. Mattinen & A. Olkinuora 1988. *Prosessikirjoittamisen opas*. Helsinki: Otava.
- Liu, E. Z., S. S. Lin, C. H. Chiu & S. M. Yuan 2001. Web-based peer review: the learner as both adapter and reviewer. *IEEE Transactions on Education*, 44 (3), 246–251.
- Luukka, M.-R. 2004. Tekstettä, luovuutta ja prosesseja – näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 9–22.

- Luukka, M.-R. 2013. *Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, joulukuu 2013.
- Luukka, M.-R., S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & A. Keränen 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lautonen, J. 2007. Kirjakieli, uusmedia ja globalisaatio. Näkökulmia suomen kielen variaation kehitykseen. *Virittäjä*, 111 (2), 219–237.
- Makkonen-Craig, H. 2011. Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.) *Lukiolaisen äidinkieli: suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaidon arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 62–91.
- Marttunen, M. & L. Laurinen 2009. Secondary school students' collaboration during dyadic debates face-to-face and through computer chat. *Computers in Human Behavior*, 25 (4), 961–969.
- Marttunen, M. & L. Laurinen 2012. Participant profiles during collaborative writing. *The Journal of Writing Research*, 4 (1), 53–79.
- Mikkonen, I. 2010. "Olen sitä mieltä, että..." Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. Jyväskylä Studies in Humanities 135. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3826-0>.
- Murtorinne, A. 2005. *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla*. Jyväskylä Studies in Humanities 40. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13449/9513922588.pdf?sequence=1>.
- Nugrahenny, T. Z. 2007. Teacher and student attitudes toward teacher feedback. *RECL Journal*, 38 (1), 38–52.
- Orsmond, P., S. Merry & K. Reiling 2005. Biology students' utilization of tutors' formative feedback: a qualitative interview study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 369–86.
- Pulkkinen, M., M. Marttunen & L. Laurinen 2008. Vuorovaikutus pienryhmissä yhteistä tekstiä kirjoitettaessa. *Kasvatus*, 39 (5), 481–494.
- Rahimi, M. 2013. Is training student reviewers worth its while? A study how training influences the quality of students' feedback and writing. *Language Teaching Research*, 17 (1), 67–89.
- Ranta, T. 2007. *Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 50. Joensuu: Joensuun yliopisto. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-219-084-0>.
- Rauste-von Wright, M. & J. von Wright 1998. *Oppiminen ja koulutus*. 1.–5. painos. Helsinki: WSOY.
- Sommers, N. 1982. Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33 (2), 148–156.
- Sprenger, M. 2005. *How to teach so students remember*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Svinhufvud, K. 2007. *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 10., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Valtonen, P. 2012. *Abiturientti uutistoimittajana. Tekstilajin taju ja uutisen tuottaminen äidinkielen tekstitaidon kokeessa*. Annales Universitatis Turkuensis C 350. Turku: Turun yliopisto. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5180-2>.

- Warnick, B. 2006. Rhetoric on the web. Teoksessa P. Messaris & L. Humphreys (toim.) *Digital media: transformations in human communication*. New York: Peter Lang Publishing, 139–146.
- Wichman, A. & N. Rummel 2013. Improving revision in wiki-based writing: coordination pays off. *Computers & Education*, 62, 262–270.
- Woo, M. M., S. K. W. Chu & X. Li 2013. Peer-feedback and revision process in a wiki mediated collaborative writing. *Educational Technology Research and Development*, 61 (2), 279–309.